



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

AGDA MONTEIRO DE SOUZA

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM ESCOLA
MUNICIPAL NO ASSENTAMENTO TARUMÃ MIRIM

Manaus/AM

2018

AGDA MONTEIRO DE SOUZA

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM ESCOLA
MUNICIPAL NO ASSENTAMENTO TARUMÃ MIRIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia, sob orientação da professora Dr^a. Lucinete Gadelha Costa.

Manaus/AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S729c

Souza, Agda Monteiro de

O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim / Agda Monteiro de Souza. Manaus : [s.n], 2018.

170 f.: il., color.; 30 cm.

Dissertação - Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

Inclui bibliografia

Orientador: Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

1. Currículo. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Infantil. 4. Educação do Campo. I. Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim

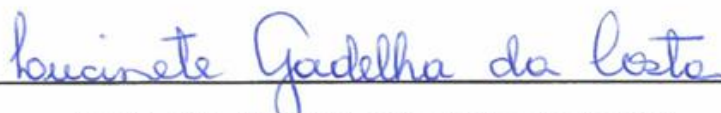
AGDA MONTEIRO DE SOUZA

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM ESCOLA
MUNICIPAL NO ASSENTAMENTO TARUMÃ MIRIM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia, sob orientação da professora Dr^a. Lucinete Gadelha Costa.

Aprovado em ____/____/____

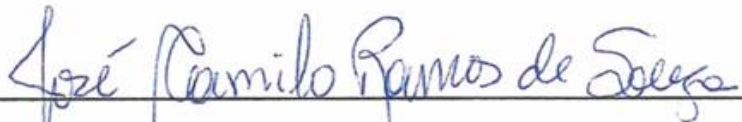
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Presidente



Prof^a. Dr^a. Edilza Laray de Jesus
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Membro Externo



Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Membro Interno

Ao meu amado esposo
Antônio Carlos de Souza,
meu casal de filhos
Beatriz e Carlos Vinícius e, minha mãe do
coração, Raimunda de Oliveira Monteiro,
pelo incentivo, paciência, compreensão e
orações.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa se tornou possível devido as muitas contribuições diretas e indiretas que me foram proporcionadas. Essa gratidão deixo aqui registrada a todos, especialmente:

À Deus, por ter me concedido a vida. Ele me formou, me teceu no ventre da minha mãe. Graças lhe dou, visto que de modo maravilhoso me formou, suas obras são admiráveis e a minha alma sabe muito bem.

À minha família, pelo apoio nos momentos de dificuldades, até mesmo de muito estresse.

Aos meus familiares que, nos momentos de festejos, entenderam minha pressa para ausentar-me do recinto.

Aos amigos que compreenderam minha ausência nos momentos de confraternizações e festejos.

À minha orientadora, Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa, por ter explorado minhas potencialidades e compreendido minhas limitações.

Aos professores e professoras do curso do Mestrado pelas ricas contribuições em minha formação.

Aos colegas do curso pelas proveitosas conversas, recomendações bibliográficas, produções, participações em eventos acadêmicos, inclusive, por dividirem as mesmas angústias e dúvidas.

Ao coordenador do Mestrado que durante as reuniões acadêmicas tanto nos incentivou quanto nos apoiou à vida acadêmica.

Aos secretários do curso que por e-mails nos lembravam os prazos, bem como as orientações dispensadas no cotidiano.

À professora Dr^a. Edilza Laray de Jesus e professores Dr. José Camilo Ramos de Souza, Dr. Mauro Gomes da Costa e Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, que compuseram a banca de qualificação, pelo acolhimento e contribuições que foram essenciais para a continuidade da pesquisa.

Aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa para Formação de Professores em Educação e Ciências na Amazônia, no qual participo, agradeço as recomendações e incentivo.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudos.

A todos que me acompanharam. Obrigada!

“Cabe a nós, educadores, reconhecer a importância que existe na forma de expressão dos pequenos, valorizando cada gesto, cada sorriso, cada choro, bem como sabendo ouvir falas, suas perguntas, suas descobertas [...]”.

(Luciana E. Ostetto, 2014).

RESUMO

A pesquisa intitulada *O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã-Mirim*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, tem sua finalidade direcionada pelo seguinte questionamento: quais princípios da educação do campo são evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim? Seu objetivo geral visa compreender os princípios da educação do campo evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim. Para alcançar tal propósito, delimitamos como objetivos específicos da investigação: identificar as concepções de educação infantil e educação do campo das professoras e analisar na prática pedagógica na educação infantil as evidências dos princípios da educação do campo. O percurso metodológico se deu na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, direcionadas por entrevistas com as docentes e observação da prática pedagógica em três turmas pré-escolar. Os procedimentos de análise foram embasados na análise de conteúdo. Nos resultados e discussões evidenciamos que as docentes desenvolvem um trabalho voltado ao contexto do acampamento por meio das interações e brincadeiras fundamentadas nas atuais concepções de infâncias. Quanto à educação do campo, elas a compreendem como um espaço específico de educação para a formação de sujeitos que têm um vínculo com a terra. Todavia, no desenvolvimento curricular realizado pelas professoras, faltou explorar recursos que estão presentes no contexto das crianças como água, árvores, gravetos, folhas, sombras, frutos, sementes nativas ou qualquer elemento da flora local, utilizando-os nas interações e brincadeiras com os pequenos, incentivando a sua relação com a natureza. Os trabalhos voltados à educação dos pequenos, mesmo com todo empenho, foram utilizados, exceto alguns recursos industrializados.

Palavras-chave

Currículo. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Educação do Campo.

ABSTRACT

The research entitled *The curriculum of early childhood education: a study in a county school in the Tarumã Mirim settlement*, linked to the Postgraduate Program in Science Education in the Amazon, has its purpose directed by the following question: Which principles of education in rural locations are evidenced in pedagogical practice in pre-school education in Tarumã Mirim settlement? Its general objective is to understand the rural education principles evidenced in pedagogical practice in the kindergarten education in Tarumã Mirim settlement. In order to achieve this purpose, we define as specific research objectives: to identify the conceptions of childhood education and education in rural locations by the teachers and to analyze in the pedagogical practice in early childhood the evidence of education principles in rural locations. The methodological course was based on the qualitative approach of research in education, guided by interviews with teachers and observation of the pedagogical practice in three pre-school classes. The analysis procedures were based on content analysis. In the results and discussions we present that the teachers develop a work focused on the settlement context through the interactions and games based on the current conceptions of childhood. In regard to the education in rural locations, they understand it as a specific space of education for the formation of citizens who have a bond with the land. However, in the curriculum development carried out by the teachers, there was a failure to explore resources that are present in the context of children such as water, trees, sticks, leaves, shadows, fruits, native seeds or any element of the local flora, using them in interactions and jokes with the children, encouraging their relation with nature. The works directed to the education of the children, even with all commitment, were used, except for some moments, industrialized resources.

Keywords

Curriculum. Pedagogical Practices. Child Education. Education in Rural Locations.

LISTA DE SIGLAS

ACS - Agente Comunitário de Saúde
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
DDZ - Divisão Distrital Zona
DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
GEPEC - Grupo de Estudo e Pesquisa para Formação de Professores em Educação em Ciências na Amazônia
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais
IDAAM - Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Amazonas
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAAM - Instituto de Proteção Ambiental do Estado do Amazonas
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAIC - Programa Apoio à Iniciação Científica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPCEI - Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SEPROR - Secretaria de Estado de Produção Rural
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD - Termo de Consentimento e Utilização de Dados
UBS - Unidade Básica de Saúde
UEA - Universidade do Estado do Amazonas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questões norteadoras, objetivos específicos e estratégias	21
Tabela 2: Entrevista com pais/ responsáveis das crianças	34
Tabela 3: Organização das turmas de Educação Infantil	38
Tabela 4: Formação das professoras dos I e II Períodos	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da escola no assentamento	26
Figura 2: Unidade Básica de Saúde	29
Figura 3: Centro de Comercialização Agricultura	29
Figura 4: Ônibus escolar	31
Figura 5: Banho de rio	124
Figura 6: Banho de chuveiro	124
Figura 7: Banho de cuia	125
Figura 8: Exposição desenhos das crianças sobre sua forma de banhar-se	125
Figura 9: Contação de história “O ovo” – desenho de um pinto	127
Figura 10: Crianças escolhendo livremente local para desenhar	127
Figura 11: Livro de história infantil – Os três porquinhos	130
Figura 12: Área externa descoberta atrás da escola	133
Figura 13: Livro infantil: As aventuras de [...] ratinho na cidade grande	135
Figura 14: Imagem para descobri as cores do arco-íris	137
Figura 15: Atividade com numeral 7	137
Figura 16: Artes com materiais diversos	138
Figura 17: Crianças brincando sentadas no chão sobre tapetes.....	139
Figura 18: Chapéu de três pontas [...] em dobraduras de papel.....	140
Figura 19: Escultura [...] de um triângulo e de uma trave de campo de futebol	141
Figura 20: Vaca em dobradura de papel	142
Figura 21: Casa em dobradura de papel	142
Figura 22: Confeção de bilboquê.....	144
Figura 23: Criança com bilboquê.....	144
Figura 24: Duplas	144
Figura 25: Par de quebra-cabeça/dupla	148
Figura 26: Resultado do trabalho	149
Figura 27: Folhas de papéis [...] branco simbolizando o numeral 3	151
Figura 28: Barco, cachorro e avião em dobradura de papel [...].....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UMA TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO	18
1.1 A abordagem teórico-metodológica da pesquisa e seus processos de investigação	18
1.2 A comunidade: lugar de vida e aprendizagem	24
1.3 A Escola Municipal Encontro das Águas na construção do seu currículo ...	32
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
2.1 Pesquisas sobre o currículo em construção na educação infantil no contexto do campo	51
2.2 A teoria crítica na base da concepção do currículo na educação do e no campo	58
2.3 A educação do campo na condução do trabalho pedagógico da educação infantil.....	79
2.4 A educação infantil nas orientações curriculares	91
2.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	91
2.4.2 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	95
3 TECENDO O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ASSENTAMENTO TARUMÃ-MIRIM	98
3.1 O currículo da educação infantil no contexto do campo.....	98
3.2 As práticas pedagógicas na educação infantil no contexto do campo	109
3.3 Os saberes vividos na construção da educação infantil no contexto do campo	117
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	155
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	163
Apêndice A: Roteiro para coleta de dados.....	164
Apêndice B: TCLE professoras.....	165
Apêndice C: TCLE pais/responsáveis crianças	166
ANEXOS	167
Anexo A: Autorização para realização da pesquisa	168
Anexo B: Folha de rosto da CONEP	169
Anexo C: Parecer da CONEP	170

INTRODUÇÃO

Quando adentramos no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, tivemos a oportunidade de revisar leituras inerentes à Educação do Campo, participar do Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, com duração inicial de doze meses, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, que tem como meta introduzir os acadêmicos de graduação tanto no ambiente de pesquisa quanto na produção científica.

Em nosso primeiro PAIC, edição 2013/2014, foi submetido e aprovado um projeto de estudo, de autoria da professora Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa, com o tema “*O currículo da educação infantil numa perspectiva da educação do campo*”, de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa, nele fizemos revisão de literaturas de publicações de pesquisas inerentes à área da Educação do Campo e da Educação Infantil.

Realizamos fichamento das obras lidas, socializamos o conhecimento adquirido com o Grupo de Estudos e Pesquisas para Formação de Professores em Educação e Ciência na Amazônia - GEPEC, e também com os acadêmicos do curso de graduação em pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, bem como, participamos de eventos locais e nacionais, apresentando resultados da pesquisa através de produção de artigo e apresentação em banner.

Para dar continuidade ao PAIC, ao final do projeto, apresentamos nova proposta de pesquisa, edição 2014/2015, também financiado pela FAPEAM, sob autoria da Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa, cujo tema foi “*O currículo e suas implicações na formação do professor da Educação Infantil*”, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, propondo um processo de investigação que buscava compreender as concepções pedagógicas que regem as práticas docentes no trabalho com crianças.

Ao adentrarmos no PAIC, passamos a fazer parte do GEPEC, grupo de estudo que se reúne na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no qual, em conjunto com os demais integrantes, socializamos por meio de apresentações eletrônicas os conhecimentos adquiridos com as pesquisas realizadas e, também, discutimos e refletimos as contribuições apresentadas pelos nossos pares.

Ao participar simultaneamente da iniciação científica e do grupo de pesquisa, pode-se compreender a gênese da Educação do Campo, as lutas, os limites e conquistas dos moradores das áreas rurais nos diversos campos brasileiro.

Ainda no grupo de pesquisa, orientada pela coordenadora do grupo, professora Dr^a. Lucinete Gadelha da Costa, participamos de atividades de extensão universitária, cooperando com colegas da graduação do curso de Pedagogia da UEA em atividades desenvolvidas no assentamento Tarumã Mirim, local onde posteriormente, serviu de escolha à nossa pesquisa *stricto sensu*. Cooperamos também na coleta de dados de pesquisa de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEA, sobre formação de professores, localizada no referido assentamento, assim como, de outra mestranda do mesmo programa de pós-graduação, na coleta de dados de sua pesquisa sobre educação em ciências na educação infantil no contexto urbano da capital amazonense.

Essas experiências elencadas foram possíveis devido a oportunidade de fazer parte do GEPEC-UEA, grupo no qual continuamos participando após egressar do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA.

Destacamos que essa trajetória serviu como referências às escolhas dos temas de pesquisas referente à monografia no curso de pedagogia, e referente à dissertação, no curso de mestrado.

A investigação realizada para nossa monografia possibilitou refletir sobre o trabalho pedagógico na educação infantil em duas turmas de distintos Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, em perímetro urbano, cujo objetivo era compreender como se expressavam no trabalho com crianças as concepções e práticas pedagógicas das professoras.

Citamos que, em um dos CMEI estudado, funcionava em prédio locado e adaptado para o trabalho com crianças, enquanto o outro funcionava em instituição que foi planejada e construída para o trabalho pedagógico com crianças.

A professora que trabalhava no prédio adaptado para os pequenos, em certas atividades, desenvolvia ações direcionadas aos cuidados das necessidades das crianças, em outras, ia além dos cuidados, direcionando atividades de brincadeiras com as mesmas, desenvolvendo-as em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Enquanto na outra instituição, que tinha um ambiente

apropriado, a professora diariamente desenvolvia atividades de cuidado e educação, contribuindo para as crianças se desenvolverem em todos os aspectos, favorecendo um processo de construção da autonomia nos pequenos.

A partir das análises dos dados expressos nos resultados e discussões de nossa monografia, constatamos que, na prática docente, ainda é muito evidenciada a perspectiva tradicional, em grande parte, oriunda dos processos formativos e também da ausência de condições para o desenvolvimento do trabalho, o que aumenta os desafios e limites da ação pedagógica. Quando professores têm a possibilidade de acesso à formação continuada e, tem todo um aparato estrutural, conseguem com maior facilidade desenvolver seu trabalho com as crianças de forma integralizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e com pesquisas recentes sobre o trabalho para a educação infantil.

Destacamos ainda que, embora as condições laborais tornem-se elementos necessários para a realização do trabalho pedagógico, as concepções pedagógicas vão se construindo no processo de formação do professor e o currículo em espaços e contextos diferentes, o que significa dizer que cada realidade impõe desafios e forma de superação diversificada, mas a compreensão do trabalho pedagógico é inerente ao docente.

Assim, nesta pesquisa, nos voltamos para o desenvolvimento curricular da educação infantil com um olhar sobre a prática pedagógica das professoras, em um contexto de área de assentamento, considerando que, as instituições localizadas nestes espaços, conforme detalhado em nosso capítulo 2, têm regulamentação e diretrizes próprias. Então, aproximando as experiências formativas às pesquisas do nosso curso de mestrado, chegamos ao seguinte questionamento: quais princípios da educação do campo são evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim?

A partir deste questionamento, elaboramos nosso objetivo geral que é compreender os princípios da educação do campo evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim.

Para alcançar tal propósito elegemos as seguintes questões norteadoras: Quais as concepções de educação infantil e educação do campo das professoras?

Como na prática pedagógica na educação infantil se evidencia os princípios da educação do campo?

Ao relacionar as questões norteadoras com os objetivos específicos, pretendemos: Identificar as concepções de educação infantil e educação do campo das professoras e analisar na prática pedagógica na educação infantil as evidências dos princípios da educação do campo.

Definidos estes elementos, desenhamos nossa trajetória de pesquisa apoiada na abordagem qualitativa. Quanto às técnicas para coletar os dados, optamos pela entrevista individual com os responsáveis pelas crianças que estudam na educação infantil e com as professoras, a partir de um roteiro preestabelecido, utilizando gravador de voz e máquina fotográfica; assim como também por meio da observação da prática das docentes.

Nossa análise dos dados é referenciada à luz da análise de conteúdo, cujas categorias são educação infantil, educação do campo e prática pedagógica.

Nosso *lócus* de pesquisa é a Escola Municipal Encontro das Águas¹, atende crianças da educação pré-escolar na faixa etária de 4 e 5 anos, e ensino fundamental do 1º ao 9º ano, fica no assentamento Tarumã Mirim.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro abordamos a trajetória do processo da pesquisa, explicitando o problema, objetivos e procedimentos metodológicos, a caracterização do local e os sujeitos da pesquisa. No seguinte, apresentamos a fundamentação teórica, trazendo uma reflexão sobre pesquisas voltadas à nossa temática realizada no Brasil que foram apresentadas na ANPEd e, explanamos ainda, as teorias do currículo e suas concepções pedagógicas, a educação do campo e seus princípios fundantes, bem como as diretrizes nacionais que orientam o trabalho na educação infantil. No último, explicitamos as discussões e análises dos resultados obtidos a respeito das concepções de educação infantil e educação do campo entrecruzadas com a prática pedagógica das docentes.

¹Nome fictício para preservar a identidade da escola. Encontro das Águas é a confluência dos rios Negro e Solimões no município de Manaus/AM.

1 UMA TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO

Neste capítulo apresentamos a trajetória do processo da investigação que organizamos em três momentos. No primeiro, explicitamos a abordagem da pesquisa e seus procedimentos teórico-metodológicos, no seguinte, a gênese do assentamento e suas características e finalizamos apresentando um panorama da organização da escola, características das famílias/responsáveis das crianças da educação infantil e formação acadêmica das docentes sujeitos da pesquisa.

1.1 A abordagem teórico-metodológica da pesquisa e seus processos de investigação

Entendemos por pesquisa as ações geradas para a construção de conhecimentos. Demo (2014, p. 23) a interpreta como “atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. Segundo ainda o autor, a verdade é provisória, visto que ela nunca se esgota e, sempre haverá o que descobrir, tornando o processo de investigação interminável. Construir ciência, diz ele, é cultivar a dúvida, a crítica, a indagação.

Nas últimas décadas a pesquisa na área da educação tem sido repensada, uma vez que envolve sujeitos em seu âmbito econômico, político e sociocultural. Assim, sua validade não pode ser generalizada (TRIVIÑOS, 2013), é necessário considerar o espaço onde se desenvolve o processo educativo e os sujeitos envolvidos.

Para legitimar os conhecimentos produzidos nessa pesquisa, fez-se necessário sustentá-la com concepções teóricas e critérios de validação metodológica, levando em consideração os processos históricos (dimensão econômica, cultural, social e política) no qual a comunidade, o *lócus* e os sujeitos envolvidos no processo estão inseridos.

Segundo Triviños (2013, p. 130), é importante ir além de uma visão relativamente simplista, superficial e estática. Para o autor, é preciso buscar as raízes, as causas e suas relações com o quadro amplo do sujeito como um ser social, histórico, além de explicar e compreender o “desenvolvimento da vida

humana e de seus diferentes significados no devir² dos diversos meios culturais”, com intento de captar não apenas a aparência do fenômeno, mas sua essência, sua origem.

Segundo Demo (2001, p. 34), o pesquisador qualitativo observa tudo, “os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar”, esses gestos podem estar imbuídos de sentidos e expressar tanto quanto a própria fala.

Considerando que a pesquisa qualitativa procura entender o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2013) e ainda, buscar compreender que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida” (*Ibidem*, p. 21), elegemos a pesquisa qualitativa para investigar o fenômeno que nos propomos pesquisar durante o desenvolvimento curricular na prática docente com crianças de educação infantil em contexto de assentamento.

A gênese da pesquisa se deu a partir do momento em que adentramos no curso de mestrado, ao participar da disciplina de *Conhecimentos Específicos*, em momentos de orientações ora individual, ora coletiva. Foi desde então que se iniciou o processo para qualificação da pesquisa, e assim socializar no *Seminário de Projetos* a um coletivo de professores, os quais, durante exposição do projeto, fizeram suas arguições.

Com as contribuições propostas pelo coletivo de professores no referido seminário, fizemos redimensionamento do projeto, e o enviamos ao Comitê de Ética em Pesquisa, por envolver humanos, da Plataforma Brasil. Após realizar o cadastro, submetemos o projeto por meio do banco eletrônico e, junto a ele, enviamos também os seguintes documentos de cunho obrigatórios: Folha de Rosto da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, devidamente assinada pela instituição vinculada à pesquisa; Currículo Lattes; Termos de Anuência da SEMED para realização da pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; os roteiros de coleta de dados.

² Segundo Lalande (1999, p. 253) devir é uma série de mudanças de modos de ser. Oposto de imutável.

O protocolo de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, que libera a execução do projeto, durou aproximadamente três meses, visto que, no decorrer da avaliação, emergiu a necessidade de ajustes na documentação. Assim, o parecer final está aprovado sob o nº 657.333/2017, e destaca a importância da construção de propostas curriculares voltadas à realidade sociocultural dos povos que habitam e trabalham nos diversos campos brasileiros.

Na trajetória de construção e reconstrução de nossa pesquisa, participamos do *Exame de Qualificação*, que foi de suma importância para a compreensão de alguns conceitos teóricos, os avaliadores contribuíram tanto com termos conceituais como também com sugestões de leituras, com o intuito de fundamentar as concepções apresentadas na base teórica. Nesse período, o estado da arte, cujos resultados encontram-se no capítulo 2, ainda se encontrava em processo de reestruturação para somar-se ao nosso projeto.

E assim, inventariamos e sistematizamos as pesquisas científicas voltadas à nossa temática, visando compreender como o tema vem sendo refletido a nível de Brasil. Então, identificamos os trabalhos nos anais dos encontros nacionais e regionais disponibilizados nos últimos cinco anos, compreendidos nos períodos de 2012 a 2016 na plataforma digital da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nossa escolha se deu por essa plataforma devido ser um espaço de pesquisas que buscam o desenvolvimento e consolidação do ensino de pós-graduação e de pesquisas na área da educação em todo o Brasil.

Frisamos que esses momentos perpassados pelos Seminário de Projetos, Comitê de Ética na Pesquisa e Exame de Qualificação foram necessários para qualificar nossa pesquisa, uma vez que tais contribuições nortearam a reestruturação das categorias da pesquisa.

Foram muitos os desafios até a consolidação da investigação, que conforme mencionamos anteriormente, ocorreu na disciplina de *Conhecimento Específicos*, entretanto, nossa inquietação iniciou-se enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da UEA.

Nesse período participávamos de projetos de iniciação científica com temática voltada para a educação infantil do campo, fundamentadas em pesquisas bibliográficas, e os conhecimentos produzidos eram socializados no grupo de pesquisa que participávamos, e também entre acadêmicos do curso de graduação

em pedagogia da UEA, bem como em eventos locais e nacionais, apresentando os resultados obtidos com as pesquisas. Ao participar simultaneamente da iniciação científica e do grupo de pesquisa, afinamos a compreensão sobre a educação do campo.

Enquanto acadêmica, participávamos de atividades de extensão universitária do GEPEC, cooperando nos trabalhos dos colegas de curso, em projetos que desenvolviam no assentamento Tarumã Mirim, e também na coleta de dados de uma mestranda que participava do referido grupo, cuja temática abordava a formação de professor, no mesmo assentamento.

Destacamos que essa trajetória trouxe inquietações à escolha do nosso problema científico, a priori focamos o desenvolvimento curricular da educação infantil com viés no trabalho docente de sujeitos assentados da reforma agrária. Aproximando-nos das experiências formativas da pesquisa do nosso curso de mestrado, chegamos ao seguinte questionamento: quais princípios da educação do campo são evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim?

A partir dessa inquietação, elaboramos nosso objetivo geral que é compreender os princípios da educação do campo evidenciados na prática pedagógica na educação infantil em escola no assentamento Tarumã Mirim.

Definidos esses elementos, planejamos a investigação entrecruzando as questões norteadoras, os objetivos específicos e as estratégias de coleta de dados, apresentadas a seguir:

QUESTÕES NORTEADORAS - OBJETIVOS ESPECÍFICOS - ESTRATÉGIAS		
Questões norteadoras	Objetivos específicos	Estratégias
Quais as concepções de educação infantil e educação do campo das professoras?	Identificar as concepções de educação infantil e educação do campo das professoras	Observação Entrevista individual Análise
Como na prática pedagógica na educação infantil se evidencia os princípios da educação do campo?	Analisar na prática pedagógica na educação infantil as evidências dos princípios da educação do campo.	Observação Entrevista individual Análise

Tabela 1: Questões norteadoras, objetivos específicos e estratégias
Fonte: SOUZA, Agda (2016).

Em nosso processo investigativo, observamos como participante a prática pedagógica no desenvolvimento curricular da educação infantil em turmas de pré-escola e fizemos os registros em nossa agenda de campo, também utilizamos auxílio de máquina fotográfica e gravador de voz.

A observação, como uma técnica de coleta de dados, afirmam Lüdke e André (2014), possibilita um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno estudado, acompanhando *in loco* as experiências dos sujeitos, tentando compreender a sua visão de mundo e o significado que atribuem a realidade que os cerca.

Uma das vantagens explicitadas por Creswell (2010) e Lüdke e André (2014) de ser observador participante é que, o papel do pesquisador e seus objetivos são revelados ao grupo pesquisado e, nessa investidura, o investigador pode ter acesso a informações diversas expostas pelos informantes, inclusive, confidenciais.

A fim de apreender os dados das experiências cotidianas para fins de sistematização e posteriores análises, elencamos alguns tópicos na agenda de campo para ser observados: a temática do dia, objetivos, atividades e experiências realizadas, bem como, nossas reflexões e comentários.

Ainda na prática investigativa, outra técnica usada por nós para coletar os dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas individualmente com as professoras e com uma representatividade dos responsáveis pelas crianças, cujas falas e informações registramos com o recurso de um gravador de voz e anotamos nossas percepções no decurso do diálogo, em nossa agenda de campo.

O objetivo da entrevista com as professoras foi munir-se de elementos para compreender as concepções pedagógicas das mesmas, tanto sobre educação infantil quanto de educação do campo, e articulá-las às suas práticas nas atividades com as crianças para posterior análise.

A entrevista com uma representatividade de pais das crianças das referidas turmas de educação infantil teve como base três critérios: o primeiro, com pais envolvidos em lideranças comunitárias; o seguinte, preferencialmente com pais que têm mais de um (a) filho (a) na escola; e o terceiro, os que com frequência vão às reuniões e/ou atividades culturais na escola, objetivando compreender o significado que estes sujeitos dão à comunidade escolar a partir de suas vivências, com fins de articulá-las aos seus anseios a respeito da educação das suas crianças.

Corroborar Triviños (2013) ao definir que a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos apoiados em teorias que interessam à pesquisa e que, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do viés abordado pelo pesquisador, participa na elaboração do conteúdo da pesquisa, para que o investigador a estude.

Em nosso procedimento para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, a compreendemos como um conjunto de procedimentos cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos às informações obtidas.

Define Bardin (2016) que análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das diversas formas de se comunicar e visa interpretar o conteúdo de documentos e textos. Segundo ela, são procedimentos metodológicos a serem seguidos, sua finalidade é realizar uma reflexão crítica sobre os dados coletados. De acordo ainda com a autora, o procedimento qualifica as vivências do sujeito e suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

Corroborar Minayo (2013, p. 91) ao afirmar que chegamos a uma interpretação quando “conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado; as inferências realizadas; e a perspectiva teórica adotada”. Para Creswell (2010), analisar os conteúdos envolve extrair sentido dos dados e reflexões continuamente, posicionando-as dentro de um modelo teórico.

Concordamos com Lüdke e André (1988) e Triviños (2013) ao lembrar os pesquisadores que a análise dos dados acontecem durante todo o processo da pesquisa, não somente no momento de sistematização dos dados, que segundo Minayo (2013), tais análises servem para compreender os dados investigados e extrair a interpretação científica das informações obtidas.

Para fins de sistematização dos dados para análise, Bardin (2016) enuncia que se deve observar as três fases seguintes: pré-análise, se trata da escolha dos documentos; exploração do material, se refere à leitura, descrição e categorização; tratamento dos resultados, são as interferências e interpretação do material em estudo.

Dessa forma, os dados obtidos oriundos das entrevistas com as docentes e responsáveis das crianças foram descritas para nossa agenda de campo, assim como as observações realizadas durante o trabalho das professoras, enfatizando

suas compreensões sobre educação infantil e educação do campo. O documento que produzimos a partir destas informações seguiram as três fases supracitadas por Bardin (2016).

Na primeira fase, escolhemos dentre o *corpus* da pesquisa aqueles voltados ao objeto de nosso estudo, na fase seguinte, fizemos leitura exaustiva dos dados selecionados com vista à sua categorização e, por fim, realizamos nossas inferências a partir de nosso posicionamento teórico.

Assim, delimitamos o estudo em três categorias para nossa discussão e análise, o entendimento das professoras sobre educação infantil e educação do campo e a identificação dos princípios da educação do campo na prática pedagógica das docentes.

Por tratar-se de pesquisa com sujeitos de contexto campestre, elegemos o citado assentamento para investigação e estudo. A escolha do local se deu por três critérios estabelecidos: primeiro, ser uma escola de contextos rurais de assentamento do INCRA; segundo, por ter conhecido a escola através de atividades de extensão, enquanto acadêmica do curso de pedagogia da UEA, vinculada às atividades do grupo de pesquisa GEPEC; terceiro, ser uma escola municipal que atende crianças em idade pré-escolar, foco desta pesquisa.

Definimos a Escola Municipal Encontro das Águas, que atende crianças da educação infantil de 4 e 5 anos de idade e ensino fundamental do 1º ao 9º ano o *lócus* de nossa pesquisa, e as professoras que atuam nas três turmas de educação infantil, bem como dez responsáveis por crianças das referidas turmas, como sujeitos da pesquisa.

Sendo o *lócus* da nossa investigação uma escola localizada em área de assentamento, apresentamos a seguir algumas características da comunidade e dos pais/responsáveis sujeitos da pesquisa.

1.2 A comunidade: lugar de vida e aprendizagem

Entender a educação de crianças por meio do desenvolvimento curricular na prática pedagógica das professoras em turmas de pré-escola em área de assentamento requer um olhar sobre o contexto no qual a instituição está inserida.

Assentamento rural³, segundo o INCRA, é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Essas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, são entregues pelo INCRA às famílias sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias.

Conforme informações disponíveis no portal eletrônico da referida instituição, a quantidade de glebas em um assentamento depende da capacidade da terra para comportar e sustentar as famílias assentadas, o tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece.

Segundo o órgão, os camponeses que recebem o lote, comprometem-se a morar e a explorá-lo para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. Eles contam com créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento das famílias assentadas, que são pagas em parcelas conforme créditos financeiros deliberados a cada posseiro. Enquanto não estiverem de posse da escritura do lote, os assentados e a terra recebida estarão vinculados ao INCRA e, sem a escritura do lote em seu nome, os beneficiados não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros. Os assentados pagam pela terra que receberam do INCRA e pelos créditos contratados.

A escola, *lócus* de nossa pesquisa, localiza-se no assentamento Tarumã Mirim (Figura 1), cujo projeto implantado pelo INCRA considerava as políticas públicas de Reforma Agrária e visava ocupar partes das áreas da União na zona rural do município de Manaus no estado do Amazonas. Ele foi criado pela Resolução 184/1992 em 20 de agosto de 1992 e atos de retificações. O projeto possui uma área de 42.910,70 hectares, com capacidade para assentar 1.079 famílias (MDA/INCRA RESOLUÇÃO 184/1992).

³Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Consultado em 05 de janeiro 2017.

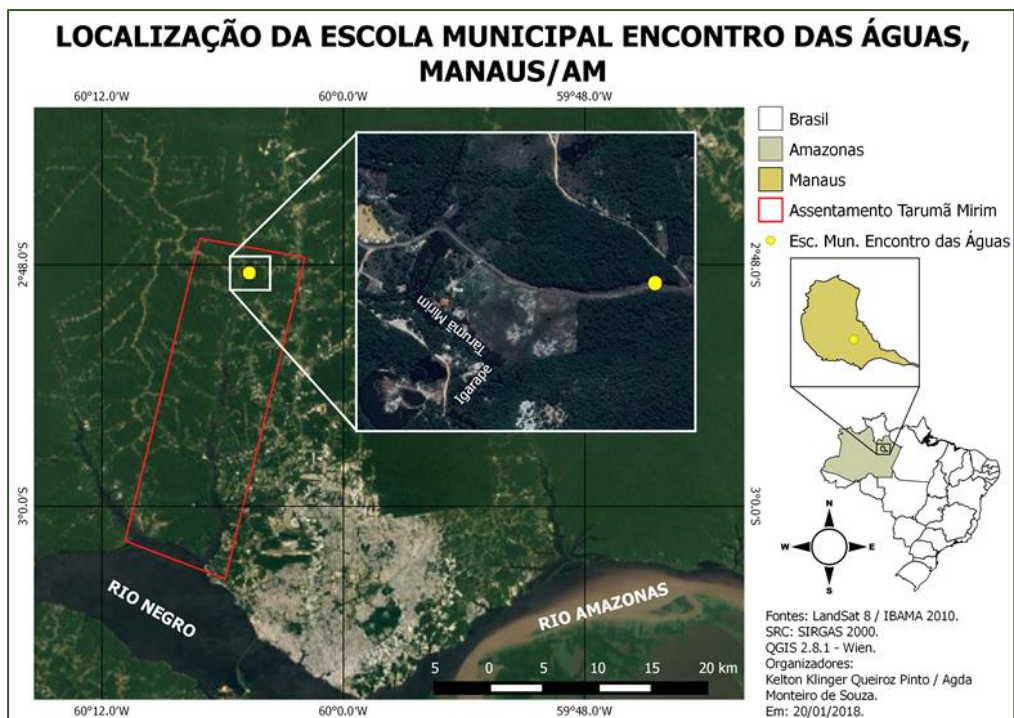


Figura 1: Localização da escola no assentamento
Fonte: Kelton Klinger Queiroz Pinto e Agda Monteiro Souza, 2018

O acesso à comunidade pode ser via terrestre, por meio do Ramal do Pau Rosa, no km 21 da BR-174, ou via fluvial pelo igarapé Tarumã Açu, cujo ideário é a produção agrícola, a piscicultura, a pecuária e a silvicultura que contribuem para a manutenção da comunidade e também para o abastecimento no comércio e feiras do município de Manaus.

Explicitam Amorim e Costa (2012) que o assentamento foi criado em 1992, mas os assentados só receberam a posse da terra no ano de 1997, devido problemas de regulamentação fundiária e política entre o INCRA e o Governo do Estado do Amazonas, há três reservas florestais, dentro do assentamento. Possivelmente, o fato de haver três reservas florestais no ambiente seja um dos embaraços na entrega das glebas aos posseiros.

Os autores relatam, ainda, que o projeto foi idealizado para suprir a demanda de mercadorias agrícolas da capital amazonense, mas isso não ocorreu, ao contrário, houve diminuição no número de camponeses produtores. Os que efetivamente produzem se organizaram por meio de associações comunitárias para estruturar a cadeia produtiva.

Em pesquisas realizadas por Coelho *et al* (2012), no que se refere ao modo de vida dos posseiros, identificaram-se quatro tipos de assentados, classificados de lotes/sítios, lotes/migração, lotes/assalariados e os lotes/campesinato.

Segundo eles, os classificados como lotes/sítios são os que utilizam a gleba para a prática de lazer, os proprietários geralmente não residem no local e contratam caseiros que ficam responsáveis pela manutenção e guarnição do terreno, ganhando em média um salário mínimo ou menos, dependendo do acordo entre ambos. Esses lotes possuem vegetação diversificada, com árvores e plantas de várias espécies nativas, medicinais, frutíferas, em alguns casos, com pequena horta e pastagem, criação de galinha, pato, porco, cabra, sem fins comerciais.

Em relação aos lotes/migração, trata-se de terrenos no quais há moradores que vieram de outros lugares do Brasil e fixaram residência no assentamento, na perspectiva de melhorar suas condições de vida e trabalhar na terra. Geralmente, chegam até o assentamento por meio de amigos e familiares. Alguns trabalham de forma direta com a terra, na produção do cupuaçu, mandioca e farinha, produtos estes de maior destaque nessa produção, mas também sobrevivem de outros trabalhos externos, recebendo por jornada de trabalho.

O grupo caracterizado como lotes/assalariados se refere aos assentados que plantam e cultivam a roça, criam galinha, pato, porco, hortaliças, além de terem vegetação diversificada em seus lotes, e fazerem uso de plantas medicinais para solucionar casos de doenças mais comuns. Esses assentados são camponeses, no entanto, a principal atividade e renda deles provêm do trabalho externo, geralmente dos que trabalham nos serviços públicos do assentamento ou fora dele.

E por fim, os classificados lotes/campesinato, são de agricultores que praticam o campesinato, eles têm a terra como principal meio de produção e comercialização, gerando fonte de renda, a força de trabalho é familiar e os processos e meios de vida são criados pelos proprietários da terra. Nesses lotes se pode encontrar uma diversidade de produtos derivados do manejo e extração da biodiversidade. Esses camponeses são os responsáveis pela maior parte da produção escoada do assentamento, pois tem como principal atividade o cultivo da terra, plantam cupuaçu, mandioca, macaxeira, açaí, banana, coco, bacaba, patoá, dentre outros, além da criação de peixes regionais que são vendidos aos feirantes e comerciantes da capital e para a comunidade local.

Segundo Coelho et al (2012), no que diz respeito às políticas públicas, conforme relatado pelos pesquisadores, os seguintes órgãos atuam para melhorar o bem viver dos assentados: o INCRA, atua como órgão de fiscalização, de cadastro e auxílio na divisão e entrega dos lotes e regularização dos lotes para entrega do título definitivo da terra; a SEPROR (Secretaria de Estado de Produção Rural), órgão responsável pelo escoamento da produção que é realizado pelo caminhão do próprio órgão, adentra as comunidades, auxilia no transporte e entrega da produção até as feiras da capital e os comércios que possuem relação direta ou indireta com os produtores.

A comunidade é composta por uma população de agricultores familiares, piscicultores, trabalhadores rurais e caseiros. Muitos são migrantes do interior do estado do Amazonas, outros são provenientes de diversos estados brasileiros. Residem em habitações geralmente de madeira (exceto os que usam o lote para fins recreativos). Em boa parte das residências há água de poço ou cacimba, assim como eletricidade. Não há empresas de médio ou grande porte na comunidade, e alguns agricultores, devido à baixa produção agrícola na sua gleba, não retém toda a força de trabalho dos membros da família, os quais se veem obrigados a grandes deslocamentos diários em busca de trabalho no assentamento ou na capital manauara para manter o sustento da família.

O atendimento médico na região é realizado por uma Unidade Básica de Saúde – UBS (Figura 2), mantida pela Prefeitura de Manaus, nas proximidades da escola, atende os pacientes de segunda-feira a sexta-feira, das sete às dezesseis horas, com consultas previamente agendadas pelos assentados ou por Agentes Comunitário de Saúde – ACS e/ou, agendadas no momento em que se chega na instituição de saúde, se ainda houver vagas para o serviço procurado. Em visita realizada a UBS em dias distintos, sem me identificar, pode-se perceber durante o atendimento ao público que, nestes dias, havia vagas para quem não fez agendamento prévio e o serviço foi oferecido prontamente a quem fez a procura.

Em outro momento, no qual estávamos conhecendo o Centro de Comercialização da Agricultura Familiar do Ramal do Pau Rosa (Figura 3), uma vendedora de um dos boxes estava com o filho febril e com secreção nasal, acompanhamos a mãe e a criança até a UBS em busca de consulta médica para seu filho por volta das 09h e 30min da manhã, naquele dia ainda havia vagas para um dos médicos que atendia como clínico geral, a consulta foi disponibilizada à criança. Assim, constatamos que quando ainda há vagas para os serviços oferecidos por aquela UBS as atendentes disponibilizam à população.



Figura 2: Unidade Básica de Saúde
Fonte: Souza, 2017



Figura 3: Centro de Comercialização Agricultura
Fonte: Souza, 2017

Em diálogo com a diretora da UBS, no período de nossa pesquisa, ficamos informados que a unidade de saúde conta com atendentes administrativos, técnicos e auxiliares em enfermagem, enfermeira, clínicos gerais, dentista e agentes comunitários de saúde. Todos os profissionais, exceto os agentes de saúde, são da capital, vão diariamente trabalhar na UBS do assentamento em transporte disponibilizado pelo órgão que gesta a saúde pública na capital. A diretora informou que a referida unidade de saúde não atende todo o assentamento, devido sua grande extensão. O serviço contempla determinados ramais, há uma casa de saúde chamada “Anexo” em outro ponto do assentamento que atende os demais ramais e dispõe dos mesmos serviços.

Os serviços oferecidos à população são: consulta médica com clínico geral, consulta enfermagem, saúde da mulher, consulta odontológica, curativo, entrega de medicação, vacinas, exame de pele, PCCU, coleta de exames laboratoriais, pré-natal e escovação bucal das crianças na escola.

Quanto aos agentes de saúde, eles residem no assentamento, trabalham visitando os assentados, sítio à sítio, em dias programados, orientando sobre o perigo das águas paradas e a proliferação de mosquitos nocivos à saúde, picada de animais peçonhentos, desnutrição infantil e, quando necessário, agendam consultas aos assentados, dentre outras atribuições.

Também há uma linha de ônibus que faz todo o percurso do Ramal Pau Rosa, com trajeto final na Feira do Produtor na Zona Leste do município de Manaus. Esse ônibus tem horário programado para saída e retorno ao assentamento. Geralmente são duas vezes ao dia. Alguns agricultores utilizam o transporte para ir à cidade resolver assuntos pessoais, enquanto outros utilizam para escoar a produção do seu sítio. O preço é fixo por pessoa, crianças acima de cinco anos paga preço integral. Quanto aos que conseguem transportar seus produtos, dependendo da quantidade, paga-se uma taxa extra.

No assentamento não tem delegacia ou posto policial, porém conta com viaturas que fazem rondas na comunidade por meio da Companhia Integrada de Segurança Comunitária – CICOM, também tem igrejas católicas, evangélicas, centro espíritas, pequenos comércios de estivas em gerais, restaurante de comidas caseiras e padarias que funcionam na própria residência dos assentados.

Realizando visitação ao assentamento, com intuito de conhecer a topografia na qual a comunidade está assentada, ao final do turno matutino e chegada dos alunos do turno vespertino, em dias alternados chuvosos ou sem chuva, de dentro do ônibus escolar (Figura 4) da instituição, munidos de máquina fotográfica e gravador de vídeo, podemos perceber as péssimas condições de tráfego em alguns ramais e vicinais do assentamento. Passamos por buracos, proximidades de abismos, lamaçal, poças de águas, subidas e descidas de ladeiras com pouca aderência, ramais quase fechado por matos crescidos, pequenas pontes em construção para passagem de veículo e pedestres (nosso ônibus escolar passou por algumas dessas pontes), e alguns ramais com pedaços de asfalto e outros com uma espécie de pedras britas nos pontos mais críticos do ramal, para evitar que veículos deslizem ao subir ou descer suas ladeiras.



Figura 4: Ônibus escolar
Fonte: Souza, 2017

Assim, em dias alternados, junto com os condutores dos ônibus escolares da instituição, conhecemos todos os trajetos realizados pelos alunos dos turnos matutino e vespertino, enquanto deixavam-se as crianças do turno matutino que retornavam às suas residências, adentravam no ônibus as crianças do turno vespertino em direção a escola.

Salientamos que ao sair do ônibus escolar com destino às suas residências, as crianças da educação infantil e estudantes do ensino fundamental continuam o restante do percurso a pé por alguns metros ou por vários quilômetros, sob chuva

ou sol, acompanhados de seus responsáveis ou em companhia de seus vizinhos ou de outros colegas da escola, até chegar ao seu destino. Nossa opção em adentrar aos ramais indo no ônibus escolar se deu para compreendermos o percurso exato vivenciado pelas crianças.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas de Atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 4º, parágrafo único, estabelece que quando for necessário a utilização de transporte escolar, deve-se levar em conta o menor tempo possível no trajeto residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008). Evidenciamos ambos direitos garantidos às crianças do assentamento, uma vez que a escola disponibiliza cinco ônibus. Tendo em vista as distâncias entre os sítios e a escola, e alguns ramais possuir a extensão de mais de dez quilômetros, a quantidade de ônibus disponibilizada diminui o tempo no trajeto residência-escola e vice-versa, percorrido pelas crianças.

Identificado o assentamento e suas características, seguimos descrevendo a origem da escola e sua organização, elementos da proposta pedagógica através da leitura do Projeto Político-Pedagógico – PPP e da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil – PPCEI da SEMED e formação acadêmica das docentes sujeitos da pesquisa.

1.3 A Escola Municipal Encontro das Águas na construção do seu currículo

Para refletir o desenvolvimento curricular em turmas pré-escolar em área de assentamento faz-se necessário entender o contexto na qual a instituição está inserida, explicitado no tópico anterior, e também compreender sua história, sua organização, os pais/responsáveis das crianças, a identidade da escola por meio do seu PPP e orientações direcionadas pelo PPCEI da SEMED e o corpo docente que atua na educação das crianças.

A partir de conversa com os assentados dentro e fora do espaço escolar, das entrevistas realizadas com pais ou responsáveis das crianças da educação infantil e, ainda, da leitura do PPP (MANAUS, 2016a), conhecemos a história, lutas e conquistas do lugar da pesquisa. A instituição recebeu esse nome em

homenagem a uma professora veterana da SEMED que havia falecida nos anos 1990.

A escola foi instituída sob o Decreto Lei nº 547/2000, porém, suas atividades iniciaram bem antes, em abril de 1999, sob regime multisseriado, por iniciativa do então presidente da comunidade Sr. Francisco de Lima Dantas, que percebeu a necessidade de se ter uma escola no assentamento, devido a quantidade de crianças em idade escolar. Então, a instituição começou suas atividades contando com duas professoras habilitadas no curso Técnico em Magistério, uma merendeira voluntária e uma gestora. Uma das professoras atendia as crianças da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, a outra professora atendia as crianças do 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

No período da implantação da escola, houve a necessidade de se ter um espaço para a educação escolar das crianças nas diversas faixas etárias, uma vez que tinha agrupamentos de crianças da educação infantil e ensino fundamental. No ano de 2008 essa prática foi vetada com a implementação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas de Atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 3º, parágrafo segundo, que, sob nenhuma hipótese se deve agrupar na mesma turma, crianças de educação infantil com as do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Após algumas reformas e mudanças para atender as normas para implantação de escolas em contextos campestres, em abril de 2004 a instituição inaugura suas novas instalações, com recursos provenientes do convênio 93.899/2001 firmado entre a Prefeitura de Manaus em parceria com o Ministério da Educação – MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA e Banco Internacional para o Desenvolvimento e Reconstrução – BIRD.

Com essa ampliação, a instituição passa a contar com um quadro maior de professores, uma gestora, um auxiliar operacional, dois auxiliares de serviços gerais e uma merendeira, também começa a atender alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Sua nova estrutura física conta com sete salas de aula/sala de referência, banheiros diversificados para crianças, para meninos, para meninas e funcionários, secretaria/coordenação pedagógica/diretoria, sala dos professores, sala de leitura,

telecentro/sala de multimídias⁴, almoxarifado para materiais didático-pedagógicos, depósito de merenda, cozinha e quintal. Não há parque infantil, quadra poliesportiva e horta escolar.

Em momentos de reunião pedagógica, o corpo escolar relatou que, apesar de manter um bom relacionamento com a comunidade, é pouca a participação dela nas atividades regulares da escola, restringindo-se a um número pequeno de pais que são conscientes e cooperativos.

Dialogando com alguns pais que foram à escola no período de nossa investigação resolver assuntos escolares dos seus filhos e/ou deixar ou buscar os filhos na instituição devido não dependerem do transporte escolar, seja por ter condução própria, seja por residir nas proximidades da escola, confirmamos a pouca participação de alguns pais nas atividades escolares dos filhos. Porém, os mesmos informaram que a razão de alguns é a negligência, enquanto outros, é por conta da distância entre a residência e a escola, ora pelo excesso de águas pluviais durante o período chuvoso no estado do Amazonas, ora pelo sol causticante e poeiras durante o inverno.

Ainda com propósito de conhecer a comunidade escolar, elegemos uma representatividade de pais ou responsáveis pelas crianças com a finalidade de entender quem são as famílias que compõem a comunidade escolar, o que produzem ou criam em suas glebas e as dificuldades enfrentadas no assentamento. Assim, conversamos com dez pais/responsáveis, aos quais atribuímos nomes fictícios com propósito de preservar suas identidades, os resultados estão na tabela 2, abaixo:

ENTREVISTA COM REPRESENTATIVIDADE DE PAIS/RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NOME ESCOLARIDADE	TEMPO MORADIA E TRABALHO	FILHOS/NÍVEL ESCOLARIZAÇÃO	PARTICIPA ATIVIDADES NA ESCOLA	O QUE ESPERA DA ESCOLA
1. Sr. PEREIRA, 24 anos, ensino médio incompleto	Moro há um ano e meio. Planto banana, cupuaçu e goiaba. Congelo a polpa das frutas e vendo na comunidade e em Manaus. O sítio foi comprado pela	Tenho dois filhos. Um ainda é um bebê e a outra estuda aqui na escola na educação infantil. Moramos há uns três quilômetros daqui da	Sim, participo. É o primeiro ano dela na pré-escola. Por enquanto, só tivemos reunião de pais e mestre. Se a coordenação	A professora é muito boa, eu espero um resultado muito bom. Aqui tem uma boa estrutura. Quero que meus filhos estudem aqui na comunidade e que

⁴ Inaugurada em novembro de 2013 com recursos provenientes do Convênio 01.0182.00/2008 entre MEC e Prefeitura de Manaus.

	minha mãe e ela colocou no meu nome. Quem vai tomar conta do sítio e plantar sou eu e futuramente meus filhos.	escola, porém, minha filha não vem na condução porque não dá para o ônibus entrar no meu ramal.	chamar para algum evento, venho sim.	continuem trabalhando na nossa agricultura familiar.
2. Sra. PORTELA , 40 anos, anos iniciais do ensino fundamental completo	Moro há 16 anos. O sítio é do primo do meu marido. Criávamos peixes e galinhas, porém, a ração vendida aqui estava muito cara e não conseguimos manter a criação. O que produzíamos não vendíamos, permanecia no sítio devido as péssimas condições dos ramais. Consegui um emprego no serviço público aqui na comunidade que ajuda na renda da família.	Tenho minha neta que estuda educação infantil e outra ainda é um bebê.	Participo das reuniões com a professora da minha neta e quando a diretora convoca.	Gosto muito da escola. Sei que ela está em um bom lugar para estudar. Precisa melhorar os ramais porque os ônibus vivem no prego por dentro desses ramais e, os prejudicados são os alunos. Quero que ela estude e trabalhe aqui na comunidade.
3. Srta. OLIVEIRA , cursando anos finais do ensino fundamental	Moro há 2 anos com avós e duas irmãs. Plantamos cupuaçu, macaxeira, mandioca e, criamos peixes e galinhas. A minha avó trabalha na barraca de frutas lá em Manaus e meu o avô fica trabalhando no sítio e de vez em quando ajuda minha avó na barraca de frutas. Nós levamos nossa produção dentro do ônibus [chamado] Amanhecer que sai daqui do Assentamento e vai para Manaus.	Estuda aqui na escola, minha irmãzinha na educação infantil, minha irmã nos anos iniciais e eu nos anos finais do fundamental.	Toda vez que tem reunião a gente participa. Ultimamente as festas têm sido somente para os alunos. Tivemos este ano, por exemplo, uma festa em comemoração ao Dia Internacional da Mulher e todas as mulheres foram homenageadas. Ultimamente não tem festa aberta à comunidade, acho que seja por causa que nossa comunidade ficou muito perigosa com assaltos e drogas.	Ainda não sei o que minha irmãzinha quer ser quando crescer. Eu quero fazer culinária. Eu amo cozinhar. Quero fazer um curso de culinária [...] me especializar [...]. Pretendo trabalhar com culinária e sair daqui da comunidade.
4. Sra. SILVA , anos iniciais do ensino fundamental completo.	Moro faz 15 anos. Trabalhava plantando coentro, cebolinha e pimenta de cheiro e vendia para comerciantes na Feira do Produtor na capital. Hoje planto somente para consumo e crio porco. Não tem como levar a produção para fora da comunidade. O ônibus escolar nem entra quando chove e, quem tem carro, moto ou bicicleta, não consegue sair do sítio devido ao lamaçal nos ramais. Aqui é uma área muito acidentada.	Tenho duas crianças que estudam na escola. [...]	Participo de algumas reuniões somente. Geralmente quando a diretora chama.	Gosto da escola, mas aqui tem somente até o 9º ano. O ensino médio é oferecido somente a noite pela SEDUC. Espero que possa ter ensino médio durante o dia também. Pois as pessoas da comunidade que foram para a capital estudar o ensino médio, não voltaram mais pra cá. Conseguiram um emprego e ficaram lá mesmo. Aqui [na comunidade] não tem trabalho.
5. Sr. FERNANDES , 52 anos, ensino fundamental completo	Moro aqui há 6 anos. Meu sítio fica há uns 2 quilômetros da escola. Somos duas família que moram lá. Plantamos macaxeira, mandioca pra fazer farinha e milho. Também crio pato e galinha. Pra escoar a produção a gente leva pra cidade. Forma um grupo e fecha com um caminhão ou levo por conta própria. A comunidade aqui é muito carente. O solo é pobre e precisa ser preparado para o plantio.	Tenho um neto que estuda na educação infantil.	Participo de todas as reuniões da escola, mas muitos dos pais não comparece devido a distância.	Gosto demais dessa escola. Ela é uma referência aqui na comunidade. Os profissionais são comprometidos com a educação e são prestativos. Meu filho está em boas mãos. O projeto da escola é que a criança estude aqui, se forme aqui e produza aqui mesmo ajudando a família. Não é os pais que não querem trazer as crianças pra a escola. As péssimas condições dos ramais, atrapalha o trabalho da escola.
6. Srta. ZULMA , 40 anos, anos iniciais do ensino fundamental completo	Moro há 12. Meu esposo é agricultor. Temos três filhos. Um [deles] estuda	Tenho um filho que estuda aqui na escola.	Meu filho começou este ano. Já houve a primeira reunião com os pais e eu	Espero que meu filho tenha uma boa formação escolar em todas as etapas aqui na

	aqui. Tirando o fato dos ônibus atolarem, o restante é ótimo. Eu estou empregada no serviço público. Essa escola fica longe pra gente, mas vale a pena. Plantamos pupunha, cupuaçu, banana, macaxeira, para consumo próprio. Ele [marido] plantou para vender e teve aquele prejuízo, pois não tinha como escoar a produção. Muitas pessoas desistiram por esse motivo.		vim. Faço questão de acompanhar o desempenho dos meus filhos na escola, mas a gente vê que nas reuniões de pais, muitos pais faltam, são poucos os que comparecem.	escola. Como aqui não tem ensino médio durante o dia, pretendo que ele faça o ensino médio em uma das escolas [...] em Manaus. Quem sabe volta como um técnico ou engenheiro florestal, de pesca ou agrônomo.
7. Sr ^a . VIEIRA , 25 anos, concluindo o ensino médio.	Moro faz 3 anos. O sítio é do meu esposo. Herdou do pai dele. Plantamos tucumã e coco para consumo próprio. A gente nunca chegou a vender não. Meu esposo é caminhoneiro e é com o salário dele que vivemos aqui na comunidade	Tenho um filho e está estudando na educação infantil	Participo de todas as reuniões da escola. Ultimamente as festas têm sido somente internamente. Acho que é devido nosso assentamento ter ficado muito perigoso com assaltos e viciados. Aqui na escola mesmo já houve vários assaltos.	Meu filho está se desenvolvendo muito bem aqui na escola. Tem até o 9º ano durante o dia. Quero que ele vá para a capital e continuar os estudos e faça uma faculdade. Não quero que ele continue aqui no Assentamento. Queremos outra profissão para ele.
8. Sra. NASCIMENTO , anos finais do ensino fundamental incompleto [não informou sua idade].	Moro aqui faz muito tempo. Moro com uma conhecida e plantamos cupuaçu, banana, açaí, buriti, bacaba, temos pés de andiroba. Nós não vendemos, é só para nosso consumo no sítio.	Tenho dois filhos que estudam aqui na escola	Frequento sempre a reunião de pais e mestres. Quando recebo algum comunicado da escola para comparecer, venho logo no dia seguinte.	Essa escola é muito boa. É referência aqui na comunidade. Meus filhos gostam daqui. Pretendo que eles continuem o ensino médio aqui mesmo. Porém se eles decidirem procurar outro rumo lá na cidade, vou apoiar.
9. Sra. SENA , 39 anos, anos inicial do ensino fundamental completo.	Moro há 10 anos, mas meu pai já está aqui há vinte anos. Meu pai me deu um pedaço do terreno. Ele planta pupunha. Nós levamos para a cidade no ônibus do Assentamento para a Feira do Produtor em Manaus. Nosso ramal que é o único asfaltado.	Tenho 3 filhos e estudam aqui. Uma estuda na educação infantil, outro no fundamental e outro no ensino médio a noite pela SEDUC. Quero que meus filhos façam uma faculdade e trabalhem aqui no Assentamento, na educação ou na área da saúde.	Participo de todas as reuniões dos meus filhos. Sou muito cuidadosa com os estudos deles. Para chegar à faculdade, tem que ter muito acompanhamento.	A escola aqui é muito boa. Os professores são bem empenhados. Creio que eles vão chegar à faculdade.
10. Sra. ANDREATA , 58 anos, anos finais do ensino fundamental incompleto.	Moro faz 6 anos. Nós temos macaxeira, pato, galinha, porco. Demos uma parada, mas agora voltamos a plantar e a criar para gerar renda. Muita produção se estragou porque o transporte não conseguia chegar no sítio	Tenho apenas meu neto aqui na escola, na educação infantil	Agente não perde uma reunião de pais. Quando a diretora convida, a gente tá sempre lá para saber como é que ele tá. Queremos saber como é o dia a dia dele aqui no colégio. Agora vai ter a festa junina deles e as crianças estão ensaiando.	Gostamos muito da escola. Ele tem se desenvolvido muito bem aqui e feito novas amizades. A intenção dos pais que moram aqui é que os filhos deem prosseguimento no que a gente construiu aqui.

Tabela 2: Entrevista com pais/ responsáveis pelas crianças das turmas de educação infantil
Fonte: Souza, 2017

A leitura dos dados sistematizados nesta tabela mostra que a idade dos pais/responsáveis varia entre 24 a 58 anos e nenhum possuía o ensino médio completo no período da pesquisa, porém com estudos em andamento. Trabalhavam como agricultores familiares em suas glebas e, por falta de condições estruturais para escoamento da produção, alguns deixaram de produzir para geração de renda, produzem apenas para consumo da família.

São pais e/ou responsáveis que acompanham os processos escolares dos seus filhos, no entanto, reconhecessem a ausência de muitos pais /responsáveis na escola. Atribuem algumas ausências aos problemas de deslocamentos nos ramais nos períodos chuvosos do estado do Amazonas, inclusive por sua grande extensão e ladeiras, prejudicando até mesmo aos que têm meios de transportes próprios.

Quanto ao que eles esperam da escola para a educação das suas crianças, a maioria respondeu que pretende que seus filhos estudem no assentamento e dê continuidade na agricultura familiar iniciada pelos pais e avôs, mas há os que têm outros planos profissionais para seus filhos fora do assentamento.

Em sua totalidade, todos elogiaram as instalações da escola e o trabalho desenvolvido pelos docentes e o corpo escolar, incluindo o projeto da escola de educar as crianças e os alunos para dar continuidade à agricultura familiar do assentamento.

Conhecer a comunidade em que está inserida e suas necessidades, potencialidades e expectativas favorece para um melhor trabalho educativo com o intuito de cumprir suas finalidades que é formar cidadãos, conscientes e capazes, fornecendo os conteúdos necessários à sua inserção e transformação em seu espaço social.

Atendendo em edifício próprio, dentro do assentamento no município de Manaus, em um terreno doado pelo INCRA, local onde seria o escritório, a escola é mantida pela Prefeitura de Manaus e administrada pela SEMED, atendendo a educação de crianças de quatro e cinco anos de idade com atividades pedagógicas de educação e cuidados, estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em regime seriado e, estudantes do 6º ao 9º ano com o Projeto de Educação Itinerante, funcionando nos turnos matutino, das 7h e 30min às 11h e 30min, e no vespertino, das 12h e 30min às 16h e 30min.

Essa forma de organização escolar está relacionada ao fato de assentamentos serem extensos e com pouca concentração populacional, com isso, a escola possui um número reduzido de estudantes, justificando o uso do mesmo prédio para a educação infantil e ensino fundamental, porém, em turmas distintas, conforme fase da educação da criança, inclusive compartilhando da mesma gestão (HAGE, 2007). Frisamos ainda que esse prédio é utilizado também para educação

do ensino médio, organizado pelo estado por intermédio da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, no turno noturno.

A instituição segue o calendário escolar proposto pela SEMED com 200 dias letivos e carga horária de 800 horas anuais. Durante o período desta pesquisa, atendia 295 crianças e adolescente, nas turmas de educação infantil e ensino fundamental, distribuídas nos dois turnos. Especificamente na educação infantil, o trabalho pedagógico é realizado com 44 crianças, conforme detalhado na tabela abaixo:

PERÍODO	TURMA	TURNO	QTI DE CRIANÇA
I Período	Única	Matutino	18
II Período	A	Matutino	11
II Período	B	Vespertino	15
TOTAL			44

Tabela 3: Organização das turmas de Educação Infantil

Fonte: Escola Municipal Encontro das Águas - 2017

No período de nossa investigação, a escola contava com um corpo de servidores públicos constituído por uma gestora, quatorze professores, sendo oito no turno matutino e seis professores no vespertino, uma coordenadora de telecentro, cinco motoristas de transporte escolar, uma inspetora de alunos, duas serviços gerais e duas cozinheiras. Havia ainda, dois professores de reforço escolar, uma de língua portuguesa e outro de matemática.

Quanto ao seu Projeto Político-Pedagógico - PPP, o mesmo está direcionado aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com alguns dados estatísticos sobre a educação infantil.

A comissão responsável pela elaboração do documento foi constituída por membros da comunidade escolar, citamos a gestora, professores, técnicos-administrativo, áreas de apoio, pais e estudantes os quais afirmam que as discussões, análises e estudo das temáticas como concepção de mundo, de homem e sociedade, foram instrumentos fundantes para a construção do projeto, sempre referenciados nos princípios da gestão democrática como participação,

autonomia e trabalho coletivo que proporcionaram ambientes favoráveis às discussões e debates. A participação da comunidade escolar consistiu em assumir a responsabilidade em conjunto.

O projeto político-pedagógico é a identidade da instituição, no caso da educação infantil, definem-se metas que se pretende alcançar e que são inerentes aos cuidados e educação das crianças, além de ser um instrumento político por ampliar as possibilidades e garantir determinadas aprendizagens valiosas em certo momento histórico, para alcançar tais metas, organiza-se o currículo (OLIVEIRA, 2010). Pautado nas DCNEI vigente, o currículo é entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento em meio as relações sociais que no espaço institucional afetam a construção das identidades das crianças.

Identificamos no referido documento que o objetivo da instituição é nortear ações político-pedagógicas, articulando todas as dimensões num processo democrático em gestão participativa, na qual o trabalho coletivo melhore a qualidade do ensino e o bem estar social, impulsionando uma educação para a cidadania, por meio do trabalho coletivo entre o corpo escolar e a comunidade (MANAUS, 2016a).

Quanto a sua proposta de metas, salientando que seu PPP por ser direcionado ao ensino fundamental anos iniciais e finais, envolve mudanças no desenvolvimento curricular com foco na melhoria dos índices das provas em larga escala, bem como a diminuição do índice de evasão escolar para patamares abaixo de dez por cento e aumento em oitenta por cento de alunos letrados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para trazer os pais à escola, algumas ações são realizadas, tais como gincanas, concursos e reuniões. Sobre a evasão dos alunos, explicita o documento que o motivo se dá devido os alunos, por estar na fase da adolescência, evadem-se para ajudar seus pais nas atividades produtivas da família (MANAUS, 2016a)

O planejamento curricular é previamente elaborado em dupla (no caso da educação infantil, as professoras dos I e II períodos planejam juntas) ao final de cada bimestre, e depois em conjunto com reuniões pedagógica, visam afinar os objetivos para o bimestre seguinte, atentando às necessidades das crianças e as recomendações propostas pelas DCNEI e PPCEI da SEMED. Este planejamento é alinhado aos projetos *Viajando na Leitura* e o *Matemática Viva*, também proposto

pela Secretaria Municipal de Educação às escolas que compõem seu sistema de ensino.

Durante nossa participação em algumas reuniões pedagógicas, observamos a dinâmica de um projeto denominado POP (não se identificou a origem ou significado da sigla), o qual se trata da inclusão no planejamento bimestral de duas aulas diferenciadas do cotidiano escolar por meio de um projeto elaborado pelos docentes, contendo tema, objetivo, materiais, métodos e avaliação, um para cada mês, as ações são desenvolvidas de modo integrado aos conteúdos curriculares da instituição. No último bimestre do ano letivo, o professor escolhe um dos seus projetos para apresentar à comunidade, esta elege o melhor trabalho/projeto. As turmas cujos projetos foram vencedores recebem homenagem da escola.

No que se refere aos recursos pedagógicos, a escola não menciona em seu PPP. Porém, ressaltamos que há um campo de futebol em um espaço gramado que fica atrás da escola, sala de multimídias, um pátio que une todos os blocos da escola que também serve como restaurante para as refeições dos alunos, possui um palco na área central da escola para apresentações diversas, sala de leituras, livros de literaturas infantis e do ensino fundamental, televisores, leitores de DVD, CDs e DVDs de filmes e músicas infantis, espaços para experimentos do Projeto PESCS⁵ contendo um modelo de partes da anatomia do corpo humano e a pirâmide alimentar, fantoches, jogos lúdicos e pedagógicos.

Para uma escola localizada em contexto de assentamento há uma diversidade de recursos pedagógicos naturais à disposição, conforme explicitado por Silva e Pasuch (2010), citamos os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e os bichos do mato, a época da reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, dentre outros, são recursos pedagógicos que fazem parte do cotidiano das crianças campesinas.

No que diz respeito ao cotidiano das crianças da educação infantil e estudantes do ensino fundamental, a acolhida se dá desde quando adentram no ônibus escolar. Observamos que os motoristas, ao receberem as crianças e os adolescentes, acenam com uma das mãos aos responsáveis dos mesmos no ponto

⁵ PESCS – Programa de Ensino Sistematizado de Ciências. Disponível em: <http://www.pescciencias.com.br/>

do ônibus e, ainda, os cuidados que estes têm com cada criança, desejando-lhes um bom dia ao mesmo tempo que pedem que elas se acomodem nos assentos disponíveis no automóvel para evitar quedas durante o percurso até a escola.

Retomando a acolhida ainda dentro do ônibus, os docentes também acolhem as crianças durante o trajeto da condução escolar, além de lhes desejarem boas vindas (bom dia, boa tarde), organizam naturalmente as crianças e os adolescentes, orientando-os quanto a acomodação no assento, bem como a guarda das mochilas no colo, com intuito de evitar tropeços e também deixar o corredor do ônibus disponível para os alunos que entrarão por último no transporte e que necessitarão realizar o restante do percurso em pé dentro do veículo, quando todos os assentos estiverem devidamente ocupados.

No caso do turno matutino, quando a condução escolar chega à instituição, as crianças se dirigem ao restaurante para fazer o desjejum. Ao tomar o café da manhã, a maioria das crianças da educação infantil brincam até soar a campainha que orienta a entrada para sua sala de referência. Professores e alunos chegam juntos à instituição devido virem na condução escolar, exceto os docentes que residem no assentamento.

Nesse momento da chegada, antes de realizarem o desjejum, os professores vão à secretaria da escola registrar sua chegada na instituição e depois costumam verificar se as crianças e adolescentes estão tomando café, tanto aqueles que se servem no restaurante da escola quanto os que trazem seu alimento de casa, principalmente as crianças da educação infantil, que requer mais cuidados quanto a necessidade de alimentar-se adequadamente, somente após essa investigação é que os docentes se dirigem ao local onde realizam o desjejum matinal. Em seguida, dirigem-se às salas para aguardarem os alunos.

Da mesma maneira, com os estudantes do turno vespertino. Quando a condução escolar chega a instituição, as crianças e os adolescentes se dirigem ao restaurante para almoçar e os docentes, por trabalharem em tempo integral, já almoçaram e põem-se a observar se as crianças e os alunos estão almoçando.

As crianças e estudantes do turno matutino realizam três refeições na escola, citamos o café da manhã, lanche na metade da manhã e almoço no retorno para o sítio e, as do vespertino, realizam duas refeições que é o almoço ao chegar na instituição e um lanche na metade da tarde. Quando termina o turno vespertino,

professores e crianças se dirigem ao ônibus escolar para retornarem às suas residências.

Nessa dinâmica do cotidiano dos pequenos, especificamente as crianças da educação infantil, ao chegarem na sala de referência, as professoras iniciam uma roda de conversa e dão todas as orientações sobre higiene pessoal, ida ao bebedouro, banheiro e atividades pedagógicas do dia. Proporcionam um diálogo com os pequenos por meio da seguinte pergunta: Conte-nos como foi seu dia ontem? Cada criança conta à sua maneira, aos colegas de turma e para a professora, o que fez no dia anterior. Desse diálogo em diante as docentes dão continuidade aos trabalhos de cuidados e educação, pois de fato, seus trabalhos junto às crianças iniciaram-se dentro do transporte escolar no momento da acolhida.

No acompanhamento do desenvolvimento dos pequenos, as professoras constroem um portfólio individual com as produções de cada criança, para que os pais possam acompanhar diariamente o desenvolvimento de seus filhos. Para as professoras, esse portfólio serve para construir e reconstruir seu plano mensal e semanal de cuidados e educação, e também para acompanhar os avanços dos pequenos por meio das atividades que executaram e das quais não conseguiram realizar, para retomada posterior do plano de aula.

Ainda nesse processo de acompanhamento do desenvolvimento dos pequenos, as docentes lançam mão dos seguintes instrumentos: o diário de classe, onde é pontuado a frequência e a descrição das atividades experienciais trabalhadas diariamente com a criança, com espaço para anotar seu desenvolvimento no campo do parecer descritivo e ao final do trimestre, o parecer descritivo é digitalizado para entregar aos pais; registro diário, no qual a professora descreve detalhadamente as práticas desenvolvidas conforme previstas no planejamento bimestral, mensal, semanal e diário.

A avaliação das crianças é realizada com base no desenvolvimento de suas capacidades a partir das manifestações das experiências que lhes foram oportunizadas, sem objetivo de promoção, conforme previsto no artigo 31º da LDB vigente, que define as especificidades da educação infantil e suas formas avaliativas (BRASIL, 1996).

Contribuindo com os direcionamentos dos planejamentos tanto dos Centros Municipais de Educação Infantil –CMEIS, quanto das escolas de ensino fundamental que atendem a educação infantil, a SEMED desenvolveu uma Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil – PPCEI, em construção coletiva, com profissionais da educação e representantes da comunidade, embasada nas DCNEI e em pesquisas nos diversos campos do conhecimento voltados à infância (MANAUS, 2016b).

Essa proposta pedagógica-curricular contém vinte e um capítulos, com orientações e sugestões diversas para as atividades docentes, que vão dos cuidados à educação dos pequenos e visam a oportunizar o desenvolvimento de suas capacidades, como a memória, a percepção, a interação, a imaginação, o pensamento, a consciência, o autoconhecimento, a afetividade, o movimento, as diferentes linguagens, embasadas nas interações e brincadeiras (MANAUS, 2016b).

Esse documento norteia as atividades desenvolvidas com crianças de zero a três anos em creches e crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas do município de Manaus. Sendo nosso foco de pesquisa a crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos de idade, nos limitaremos às especificidades da PPCEI da SEMED Manaus com as orientações específicas para essa faixa etária, visto que o referido documento também orienta os trabalhos em creches.

A PPCEI fundamentada nas DCNEI e suas regulamentações dá as seguintes orientações curriculares para os trabalhos pedagógicos, com objetivo de proporcionar às crianças interações e brincadeiras em torno do conhecimento produzido pela humanidade e desenvolver a plena capacidade das mesmas, através das seguintes experiências:

Experiência 1: Garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla [...]

Experiência 2: Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...], vários gêneros de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. [...]

Experiência 3: Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita [...]

Experiência 4: Recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais. [...]

Experiência 5: Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. [...]

Experiência 6: Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. [...]

Experiência 7: Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, [...] no diálogo e conhecimentos culturais. [...]

Experiência 8: Garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. [...]

Experiência 9: Garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. [...]

Experiência 10: Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. [...]

Experiência 11: Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações tradições culturais brasileiras. [...]

Experiência 12: Possibilitem utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. [...]. (MANAUS, 2016b, p. 54-70)

Contudo, o texto da PPCEI, de um modo em geral, dá pouca ênfase às crianças camponesas, apenas o capítulo dezenove intitulado *Educação infantil do/no campo*. Neste capítulo se enfatiza que existem as crianças do contexto rural e dá o seguinte direcionamento pedagógico:

A prática pedagógica das professoras infantis do campo merece destaque na reflexão do fazer pedagógico, mediante as probabilidades de mudança dessa prática. Nesse sentido, é relevante evidenciar o meio pelo qual se pode conhecer os pormenores desta ação pedagógica, bem como suscitar nos professores envolvidos a transformação significativa deste ato pedagógico. (MANAUS, 2016b, p. 103)

Há uma conscientização para a existência dos sujeitos do campo, e que o docente deve conhecer detalhadamente como conduzir um trabalho voltado às crianças dos contextos camponeses, no entanto, esse é o único direcionamento dado em todo o texto da PPCEI às crianças dos contextos rurais, o docente deve informar-se e forma-se para conduzir o trabalho com as crianças.

Consideramos importante informar que as DCNEI trazem uma orientação quanto a organização e o desenvolvimento curricular das 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, cujo trabalho deve respeitar seus modos próprios de vida, visto que são fundamentais na constituição de suas identidades de forma positiva (BRASIL, 2009).

Assim, para compreensão dos docentes, o texto intitulado *Educação Infantil do/no Campo*, explicitado no capítulo dezenove da PPCEI da SEMED, deveria conter a concepção de educação do campo e as bases legais que orientam a educação escolar dos povos que habitam e trabalham nos contextos campestres, cujas bases legais explicitamos em nosso capítulo dois.

As crianças campestres têm seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. Os pequenos têm rotinas, experiências estéticas, éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias, vinculadas com a multiplicidade que configura o campo, numa relação orgânica com a terra (SILVA e PASUCH, 2010).

Assim, após compreendermos a origem da escola e sua organização e familiares das crianças da educação infantil, pretende-se conhecer as professoras envolvidas no trabalho com crianças, professoras do I e II período. Em conversa na sala de referência com as docentes, durante a investigação, tivemos as seguintes informações concernentes a sua formação e algumas observações relevantes (Tabela 4):

Nº	PROFESSORA	FORMAÇÃO	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
01	Amanda	- Magistério - Pedagogia	Trabalha na docência há 15 anos, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tanto na rede pública quanto na particular. Nos dois últimos anos está trabalhando em tempo integral nas escolas municipais da zona rural. Início de 2017, começou a trabalhar na Escola Rio Negro e Solimões, exclusivamente com a educação infantil. Participa ativamente das formações em serviço oferecida pela SEMED. Residente e domiciliada na cidade, vai à escola diariamente no transporte fornecido pela instituição.
02	Beatriz	- Licenciatura em Ciências Econômica	Trabalha na SEMED desde 2002 atuando nos anos iniciais do ensino

		<p>- Licenciatura em Matemática</p> <p>- Mestra em Ciências da Educação (linha de pesquisa: Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo.</p>	<p>fundamental na própria Escola Rio Negro e Solimões do assentamento. Início de 2017 trocou o ensino fundamental pela educação infantil para atender demandas na instituição, porém tem buscando aperfeiçoamento profissional para atuar nesta especificidade de educação por meio da EAD, em sites específicos deste nível de educação e em leitura de textos científicos, também está montando um acervo pessoal de materiais didáticos-pedagógicos sobre e para a educação infantil. Participa ativamente das formações em serviço oferecida pela SEMED. Leciona a disciplina de matemática na SEDUC desde 2012 em duas escolas na zona rural. É residente e domiciliada no próprio assentamento e tem condução própria. Em seu lote, a família trabalha com criação de peixes para comercialização e planta hortaliças para consumo próprio</p>
03	Carol	Magistério Pedagogia	<p>Atua como professora há 15 anos desde quando se formou no Magistério. Trabalhou na rede pública e privada tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Ano anterior atuava como apoio pedagógico em uma escola municipal da zona rural em um dos turnos e, no outro turno, na mesma escola, trabalhava com crianças da educação infantil. Começou a trabalhar na Escola Rio Negro e Solimões com crianças da educação infantil início de 2017. Participa ativamente das formações em serviço oferecida pela escola. Residente e domiciliada na cidade, vai à escola diariamente no transporte fornecido pela instituição</p>

Tabela 4: Formação das professoras dos I e II Períodos
 Fonte: Souza, 2017

Como vimos, as três docentes possuem nível superior. Duas delas têm formação em pedagogia, apenas uma em outras licenciaturas, que é Licenciatura em Ciências Econômica e Licenciatura em Matemática. A professora Beatriz que não tem formação em pedagogia, encontrava-se em fase de defesa do seu mestrado em *Ciências da Educação* com linha de pesquisa em *Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo*, enquanto que as professoras Amanda e Carol possuem formação para trabalhar com crianças desde a formação técnica no curso

de magistério e na sequência, a graduação em pedagogia. Por outro lado, essas duas professoras não têm formação específica para atuar na educação do campo, reiteramos que a formação continuada, em serviço e as experiências docente nos contextos rurais poderão dirimir esta lacuna.

Ressaltamos que a docente que não tem formação em pedagogia, porém, está concluindo o curso de mestrado com linha de pesquisa voltada para *Educação do Campo*, tem entendimento do que seja educação do e no campo. Sua experiência de longos anos na docência, formações em serviço e formação continuada presencial e a distância, poderão suprir possíveis lacunas deixadas pela falta da formação específica em pedagogia.

As professoras da educação infantil dos dois turnos trabalham em equipe desde o planejamento bimestral até a execução do plano diário de aula, elas se apoiam mutuamente para realizar o trabalho pedagógico com as crianças da instituição. Esse apoio mútuo agrega conhecimentos que faz diferença no trabalho realizado com as crianças.

Ainda sobre a formação das docentes, todas recebem formação em serviço voltadas às especificidades da educação infantil, sob orientação e supervisão de uma das pedagogas da DDZ Rural designada como Assessora Pedagógica para a Escola Municipal Encontro das Águas.

Alguns destes encontros estão voltados para orientar os serviços burocráticos de preenchimento de relatórios inerentes ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, porém, há outros específicos para a formação em serviço das docentes.

No período de nossa investigação, houve um encontro de formação promovido pela DDZ Rural com o tema *Socializando Saberes*, seu objetivo foi socializar informações que subsidiem o fazer pedagógico nas unidades de ensino de educação infantil de Manaus. Tivemos um encontro pedagógico com nossos pares em uma escola rural distante da Escola Municipal Encontro das Águas, há uns oito quilômetros. Após a reunião no coletivo de professores das duas instituições, houve um reagrupamento entre seus pares. Professores da educação infantil que estavam no recinto se juntaram em uma das salas com a Assessora Pedagógica da DDZ Rural para tratarem assuntos inerentes à educação infantil. Professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental se juntaram com outra

Assessora Pedagógica em outra sala, para tratarem daquela fase de educação, assim sucessivamente até o 9º ano do ensino fundamental.

O artigo 61º da LDB Lei 9394/1996 dá orientações quanto a formação de profissionais da educação, para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, inclusive, a capacitação em serviço.

Como se percebe, há uma preocupação com o desenvolvimento das crianças entre os pares docentes, a troca de experiências das escolas do próprio assentamento entre si, além de possibilitar novos conhecimentos aos profissionais, converge para dirimir dúvidas quanto ao desenvolvimento do trabalho com crianças e oferece subsídios para construir e reconstruir o currículo a ser praticado com os pequenos.

Das observações relevantes apresentadas na tabela 4, explicitamos primeiramente as das professoras Amanda e Carol, que são nomes fictícios para preservar suas identidades. Ambas exercem a profissão docente há aproximadamente 15 anos, desde quando se formaram no curso técnico em magistério para trabalhar com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Possuem experiência na educação infantil na rede pública e privada de ensino. Tiveram experiências como apoio pedagógico em escola municipal rural e atuam com a educação de crianças de 4 e 5 anos no contexto rural há mais de um ano. Participam ativamente das formações em serviço oferecidas seja pela escola, pela DDZ Rural ou pela Secretaria de Educação do município. Residentes na área urbana, ambas não têm vínculo comunitário com os assentados.

Quanto a professora Beatriz, nome fictício pelo mesmo motivo das demais, trabalha há 15 anos na Secretaria de Educação do município, na zona rural, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental na escola *lócus* de nossa pesquisa. Início do ano de 2017 trocou o ensino fundamental pela educação infantil, para atender demandas da instituição, porém, para desenvolver seu trabalho, tem buscando aperfeiçoamento profissional para atuar nessa fase de desenvolvimento infantil, por meio de educação a distância - EAD, em sites específicos desta etapa de educação, complementando seu aprendizado através de leitura em textos científicos.

Ressaltamos o interesse dessa docente em procurar formação para qualificar suas práticas com as crianças. Explicitamos ainda que a mesma havia montando um acervo pessoal de materiais didáticos-pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Participa ativamente das formações em serviço oferecido pela escola, DDZ Rural e SEMED. É residente e domiciliada no próprio assentamento e sua família trabalha com criação de peixes em pequena escala para comercialização. Por ser uma assentada, a professora Beatriz é envolvida com sua comunidade e conhece todo o contexto ao qual ela trabalha como professora.

Em relação às professoras Amanda e Carol, os resultados das entrevistas evidenciaram a complementariedade entre ambas que possuem formação específica para trabalhar com educação infantil, entretanto, não residem na comunidade.

Se por um lado, ambas não residem no assentamento, por outro elas têm ampla noção dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos assentados. Esse entendimento vêm através das: reuniões de pais e mestres, nas quais os pais conversam com as docentes sobre suas realidades vividas dentro e fora do seu sítio; dos diálogos diários que elas têm com as crianças na escola, inclusive com os alunos do ensino fundamental; dos motoristas que constantemente trazem informações das condições de tráfego dos ramais e comunicam à gestora e aos docentes; das conversas com seus colegas professores que externam suas preocupações e cuidados com os camponeses; nos diálogos com os demais profissionais da escola que atuam nas áreas de apoio, pois todos residem no assentamento; nas reuniões no coletivo de professores com a gestora e, ainda, nos deslocamentos para momentos formativos coordenados pela DDZ Rural em outras escolas municipais gestadas pela SEMED que funcionam dentro do assentamento e no trajeto, as professoras Amanda e Carol findam conhecendo um pouco do espaço geográfico da comunidade.

No entanto, a professora Beatriz, não possui formação específica em pedagogia para atuar com crianças, entretanto, é uma assentada daquela comunidade e tem formação a nível de mestrado na linha de pesquisa sobre educação do campo, conhecendo, portanto, a realidade vivida em sua comunidade.

Assim, as ações pedagógicas desse trio de professoras se complementam quando se reúnem para trocar experiências e planejarem o currículo que será desenvolvido por elas com as crianças de 4 e 5 anos na escola.

Compreendemos que é a concepção curricular adotada pelas professoras que norteiam seu trabalho pedagógico, entendemos que a formação acadêmica delas e as experiências vividas dentro e fora do ambiente de formação, implicarão em sua prática com os pequenos (SOUZA, COSTA e AIKAWA, 2014).

Desse modo, conhecemos nosso procedimento metodológico, o assentamento e suas características, a organização da escola e a composição do corpo docente que atuam diretamente na educação das crianças, assim, partimos para nossa reflexão teórica.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apresentamos neste capítulo uma discussão teórica sobre a educação infantil, visando a aproximação da teoria crítica do currículo e da educação do campo com as concepções inerentes à prática pedagógica na educação infantil.

Dessa forma, inicia-se apresentando os resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre práticas curriculares em educação infantil do campo, apresentadas nos últimos cinco anos na ANPEd, a partir dos conhecimentos produzidos e disponibilizados nos anais dos eventos regionais e nacionais. Na sequência, aborda-se a teoria curricular crítica no fundamento da educação do campo. Depois, a educação do campo na condução do trabalho pedagógico. Finaliza-se explicitando a educação infantil nas orientações curriculares.

2.1 Pesquisas sobre o currículo em construção na educação infantil no contexto do campo

Visando entender como o tema vem sendo discutido nas pesquisas recentes, realizamos um inventário descritivo (FERREIRA, 2002) com o objetivo de criar um quadro panorâmico das pesquisas científicas produzidas e publicadas, voltadas ao desenvolvimento curricular da educação infantil do campo, dos diversos contextos camponeses brasileiros.

Dessa forma, efetuamos inventário nos anais da ANPEd dos últimos cinco anos, abrangendo especificamente os anos de 2012 a 2016, identificando-os nos seguintes Grupos de Trabalhos – GT: GT - Movimentos Sociais; GT - Educação Popular; GT - Educação do Campo; GT – Currículo e GT - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que apresentam em suas palavras-chave ou no título do trabalho as categorias: Educação Infantil do Campo; Desenvolvimento Curricular da Educação Infantil do Campo; Currículo da Educação Infantil do Campo; Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do Campo; Proposta Pedagógica e/ou Proposta Curricular da Educação Infantil do Campo.

Neles identificaram-se quatro estudos cujo teor apresenta o interesse dessa pesquisa, o paradigma da educação do campo, originado nos movimentos sociais

populares do campo na luta por direitos a uma educação contextualizada, considerando o local onde habitam e trabalham.

Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, sob o parâmetro das seguintes questões norteadoras: Quais os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas? Quais as metodologias utilizadas? Quais os resultados?

Partindo dos grupos de trabalhos, das categorias de busca e das questões norteadoras, explicitamos os resultados a seguir.

Do total, três são do GT-Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Um foi apresentado na região Centro Oeste com o título “O trabalho docente na educação infantil no contexto da escola rural”, outro no Norte, abordando “O currículo da educação infantil do campo: a experiência da EMEI Cantinho do Saber⁶ na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa – PA”, e o terceiro no Nordeste, cujo tema foi “O brincar das crianças do campo: uma proposta de análise”. O quarto trabalho, localizado no GT-Educação do Campo foi apresentado na região Nordeste com a temática “A infância para o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra - MST: lugar de criança é no movimento”.

No primeiro trabalho intitulado *O trabalho docente na educação infantil no contexto da escola rural*, que era parte de uma pesquisa que se encontrava em andamento, tem por objetivo compreender a concepção de trabalho do professor da educação infantil. Os principais teóricos que fundamentam a pesquisa de Vânia Ramos Rodrigues e Laís Leni Oliveira Lima, (2016), são: Arce (2004), Arce e Silva (2009), Arroyo (2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart, Arroyo e Molina (2011), Saviani (2009), Silva (2013), Silva (2015) e outros.

A metodologia empregada é a abordagem qualitativa com evidências quantitativas, lançando mãos das técnicas exploratórias, questionários e entrevistas semiestruturadas individuais com os sujeitos da pesquisa, seus resultados foram analisados sob a ótica da dialética, considerando as circunstâncias temporais e o contexto histórico nos quais os sujeitos estão inseridos.

Convém explicar que em razão da pesquisa de Rodrigues e Lima (2016) encontrar-se naquele momento em andamento, os resultados obtidos mostraram

⁶ Segundo as autoras, trata-se de nome fictício para preservar a identidade da escola.

que tanto a formação do professor, quanto suas concepções de mundo, trabalho e educação, revelam e definem o modo de agir em sala de aula, implicando na educação das crianças. Nesse sentido, explicitam as pesquisadoras, a formação de professores para atuar na EI deve objetivar o ensino, a precisão, a criatividade, criticidade e a reflexão filosófica e, ainda, não abrir mão da formação do educador, numa postura dialética e reflexiva da realidade, garantindo a superação de uma educação fragmentada.

Quanto ao segundo trabalho, cuja temática é *O currículo da educação infantil do campo: a experiência da EMEI 'Cantinho do Saber' na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa – PA*, tem por objetivo analisar o currículo vivenciado pelas crianças da referida instituição. As pesquisadoras Sileide de Nazaré Brito Gonçalves e Fernanda Regina Silva de Aviz (2016) fundamentam o estudo nas seguintes referências: Campos (2008), DCNEI (2009), ECA (1990), LDB Lei 9394/1996 (1996), Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008), Oliveira (2010), Silva e Pasuch (2010) e outros.

Quanto à metodologia, lançaram mão da abordagem qualitativa. As técnicas para coletar os dados foram a entrevista semiestruturada e a observação *in lócus*. A análise dos dados se deu a partir da visão sócio-histórica da realidade, com análise baseada na interpretação e compreensão da fala e do discurso dos entrevistados.

No que tange aos resultados, identificou-se que muitos professores concebem a educação infantil como preparação da criança para ingressar no ensino fundamental, com atividades pedagógicas mecânicas voltadas à alfabetização. Aliado a isso, verifica-se a carência de recursos didático-pedagógicos, visto que a instituição escolar se mantém exclusivamente com recursos vindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Evidenciou-se que há dificuldades em articular um currículo adequado à realidade sociocultural das crianças, uma vez que a maioria dos docentes não residem na comunidade. Sendo assim, os professores não conhecem a realidade vivenciada pelas crianças para executar um trabalho voltado àquele contexto rural.

No trabalho seguinte, *O brincar das crianças do campo: uma proposta de análise*, tem por objetivo o significado e alguns sentidos do brincar das crianças em uma instituição de educação infantil em um município baiano.

Carmem Virgínia Moraes da Silva e Liana Gonçalves Pontes Sodré (2016), autoras da pesquisa, fundamentam o trabalho nos seguintes teóricos: Aguiar, Bock e Furtado (2007), Aguiar e Ozella (2015), Bardin (2011), Barros (2015), Bichara e Carvalho (2003), Bichara, Cotrim e Brandão (2012), Felipe, Silva e Silva (2013), Silva, Felipe, Ramos e Caldart (2015), Silva e Silva (2013), Teixeira (2009), Vygotsky (1996 e 1984) dentre outros.

Os procedimentos metodológicos foram fundamentados na abordagem qualitativa e os dados coletados por meio das técnicas de observa o e entrevista com as crianças cujos questionamentos se davam por meio de rodas de conversas, além de atividades fotografadas e gravadas com auxílio de gravador de vídeo. A análise dos dados teve como predominância a análise de conteúdo.

Dos resultados, em síntese, chamaram a aten o a ausência de elementos da natureza na referida institui o escolar, conseqentemente, no brincar das crianças participantes do estudo. Não havia água, árvores, gravetos, folhas, sombras, frutos, sementes ou qualquer elemento da flora local que fizesse parte das brincadeiras, dificultando a rela o do brincar e os elementos da natureza apresentados nos estudos sobre o brincar das crianças camponesas, tão discutidas em Moraes e Otta (2003), Teixeira (2009), Teixeira e Alves (2008), Santos (2010), Bichara (2003), Barros (2012), Felipe (2013) e Silva e Silva (2013).

Assim, as análises demonstraram que no diálogo entre o conhecimento global e os regionais locais, no que se refere   vivência do brincar das crianças, estas brincam com objetos industrializados, iguais aos que se fazem presentes na área urbana, tais como: os jogos, a massa de modelar, a bicicleta, os carros, os bonecos e outros. Como a criança   influenciada e influencia pelo meio social em que vive e sabendo que   nos primeiros anos de vida que se constrói as bases dos valores e princípios da vida em sociedade, brincar com objetos industrializados podem ser prejudiciais para sua forma o identitária, enquanto cidadã de espaços onde os elementos naturais fazem parte de sua natureza.

Por fim, o trabalho intitulado *A infância para o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra - MST: lugar de criança é no movimento*, foi realizado em duas instituições escolares em distintos assentamentos liderados pelo MST.

Nesse estudo, a autora Maria do Socorro Xavier Batista (2016) teve como objetivo conhecer e analisar diferentes olhares sobre as dimensões sociais e os diferentes aspectos da vida das crianças do campo, a partir das crianças, dos pais e educadores, com vista a compreender e orientar as ações pedagógicas nas escolas do campo.

Sua fundamentação teórica teve como referência as ideias de Cruz (1995), Luz (2008), MST- Boletim de Educação nº 7 (1997), MST Caderno de Educação nº 7 (1996), MST Caderno de Educação nº 12 (2004), MST Fazendo Escola nº 2 (1999), MST Fazendo Escola nº 4 (2008), MST Caderno da Infância nº 1 (2011), Silva, Pasuch e Silva (2012) e outros.

O procedimento metodológico é de natureza a qualitativa e sua coleta de dados realizou-se por meio de observação participante, entrevistas com os professores e entrevistas com as crianças por meio de oficinas pedagógicas, utilizando como instrumentos de registros o gravador de voz, blocos de anotações, fotografias e filmagens.

Os resultados apontam que a presença marcante das crianças nas mobilizações e ações coletivas do MST levou o movimento social de caráter popular a refletir sobre infância e definir um projeto emancipador de educação, desde a infância, com o intuito de garantir a educação e a reprodução do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra.

Cita-se, ainda, que a luta do MST por educação tem sido prioridade, levando-o a desenvolver experiências educativas, produção de materiais sobre educação do campo e a contabilizar as conquistas na educação nos acampamentos e assentamentos sob sua direção.

Assim, considerando que o objeto de investigação desse trabalho constituiu-se em mapear as pesquisas no viés da educação infantil do campo, localizadas no banco de dados eletrônico da ANPEd, tomando como base as seguintes questões norteadoras: Quais os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas? Quais

as metodologias utilizadas? Quais os resultados? Chegamos às seguintes reflexões:

No âmbito dos referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas, os resultados revelaram que os trabalhos, em sua maioria, baseiam-se nos seguintes aportes teóricos que se repetem com trabalhos individuais ou no coletivo: Alessandra Arce – Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? (2004); Miguel Arroyo – Políticas de formação de educadores (as) do campo (2007); Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina – Por uma educação do campo (2004); Roseli Caldart – Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção (2011); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/1996 (1996).

E ainda, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – O currículo da educação infantil: o que propõe as novas diretrizes (2010); Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline e Pasuch – Orientações curriculares para a educação infantil do campo (2010); Isabel de Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins – Infâncias do campo (2013); Roseli Salete Caldart – Dicionário da Educação do Campo (2012); Juliana Bezzon da Silva e Ana Paula Soares da Silva – A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural (2013).

Ressalta-se que o Boletim de Educação nº 7 (1997), o Caderno de Educação nº 7 (1996), o Caderno de Educação nº 12 (2004), o Caderno Fazendo Escola nº 2 (1999), o Caderno Fazendo Escola nº 4 (2008) e, o Caderno da Infância nº 1 (2011), não foram repetidos nos quatro trabalhos em questão, porém eles são bases teóricas fundamentais na maioria dos textos dos autores supracitados. Então, os elegemos também como partes integrantes de nossa pesquisa.

No que diz respeito aos processos metodológicos, a abordagem adotada na totalidade dos trabalhos mapeados foi a qualitativa. As técnicas utilizadas foram a revisão bibliográfica, observação participante, pesquisa exploratória, pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Quanto aos instrumentos para coletar os dados, lançou-se mão do gravador de voz, gravador de vídeo, máquina fotográfica e diário de campo.

Quanto aos resultados, destacam-se os das pesquisadoras Rodrigues e Lima (2016), estas afirma que tanto a formação acadêmica dos docentes quanto

suas concepções de mundo, trabalho e educação, expressam o modo de agir em sala de aula, implicando, assim, na educação das crianças.

Gonçalves e Aviz (2016) defendem, a partir de sua pesquisa, que na prática docente os professores concebem a educação infantil como preparação da criança para ingressar no ensino fundamental, com atividades mecânicas voltadas à alfabetização delas, afirmam que há dificuldades em articular um currículo adequado à realidade sociocultural das crianças, em razão de a maioria dos docentes não residirem na área rural onde a escola está inserida, desconhecendo, então, a realidade vivenciada pelos pequenos.

Para Silva e Sodré (2016), nos resultados dos seus estudos, foi possível identificar a ausência de elementos da natureza na institui o escolar, mais especificamente no brincar das crianças. Ressaltam as pesquisadoras que os brinquedos industrializados permeavam as brincadeiras das crianças campesinas.

Batista (2016), cujos estudos foram realizados em escolas que são acompanhadas pelo MST, desenvolve práticas de caráter emancipador. Na proposta curricular e em seu desenvolvimento no trabalho com as crianças, realiza-se uma educa o que, desde a infância, contribui com a constru o de sua identidade individual, coletiva e também de militância, para garantir a reprodu o e a manuten o dos movimentos sociais do campo.

Levando em considera o que nosso fenômeno investigado seria entender como o desenvolvimento curricular na educa o infantil vem sendo discutido/praticado pelos docentes que atuam na educa o infantil do campo, as pesquisas localizadas aproximam-se de nossa proposta de investiga o.

As experiências proporcionadas pelos trabalhos mapeados aproximam-se da nossa proposta de investiga o, primeiramente, por envolver as quatro categorias de nosso interesse investigativo: currículo, educa o infantil, educa o do campo e práticas pedagógicas; depois, por tratar de educa o de crianças campesinas com foco em seu espaço sociocultural e, por fim, trazer   tona a necessidade de forma o docente específica para atuar nesses contextos.

Dos resultados apresentados, apenas um apontou para uma educa o voltada aos interesses dos povos do campo, enquanto que os demais expuseram

uma desarticulação com o currículo da educação do campo e explicitaram que na prática curricular, os professores concebem a educação infantil como preparação da criança para ingressar no ensino fundamental e também um desenvolvimento curricular descontextualizado da cultura local.

Com fins de compreender a teoria curricular que permeia as práticas da educação infantil no contexto do campo numa perspectiva crítica da educação, no próximo tópico, trazemos uma abordagem da história do currículo a partir da teoria tradicional, crítica e pós-crítica, dando ênfase à teoria crítica como fundante da educação do campo.

2.2 A teoria crítica na base da concepção do currículo na educação do e no campo

Os pesquisadores da ciência que estuda o currículo afirmam que privilegiar um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros é uma operação de poder. Também afirmam que forjar uma identidade entre múltiplas possibilidades, como sendo a ideal, também é uma operação de poder. Entende-se por operação de poder, o poder arbitrário da classe social dominante, que tem sido responsável por gestar o sistema de ensino e, o faz, a partir de seus próprios interesses

Nesse sentido, é a questão de poder que separa as teorias curriculares tradicionais das críticas, visto que, enquanto as tradicionais se intitulam teorias neutras, científicas e desinteressadas, as críticas rebatem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, e sim que estão envolvidas em relações de poder. Por aceitar facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, as concepções tradicionais concentram-se apenas em responder “o quê” ensinar, referindo-se ao conteúdo, enquanto que as críticas questionam “o por quê”, ou seja, por que esse conhecimento foi escolhido e não outro? (SILVA, 2014, p. 16).

Segundo o autor, os conceitos de uma teoria explicitam a forma de se ver a realidade. Importa destacar que, as teorias críticas do currículo, ao deslocarem a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os de ideologia e poder, mostra a educação sob uma nova perspectiva onde a vida cotidiana é a base para o conhecimento curricular. Da mesma forma, as teorias

pós-críticas elegem uma nova ótica para se conceber a educação com base nos diversos grupos sociais, na diversidade.

Ensinar a criança a ler o mundo e explorar cada um de seus momentos em seu percurso, através dos cuidados e da educação dispensados a ela, é uma prática concebida pela teoria curricular crítica, cujos fundamentos, explicita Azevedo (2013), estão embasados na pedagogia histórico-crítica das ideias de Freinet, na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e na proposta dialógica de Paulo Freire, estes com raízes no materialismo histórico. Para esses pesquisadores, o projeto de educação e de sociedade são indissociáveis.

Afirmam esses estudiosos que conhecimento e cultura estão intimamente relacionados, a educação é referenciada à luz dos problemas sociais, voltada aos interesses da vida cotidiana dos estudantes, de forma dialógica, onde a discussão e o confronto de ideias desenvolve o senso crítico dos sujeitos, articulando reflexão e prática no processo ensino aprendizagem.

Conforme essa abordagem, não nascemos prontos. Afirma Teixeira (2013, p. 188) que “construímos nossas qualidades humanas a partir de nossas atividades, em interação com os outros seres humanos, num processo que é histórico e cultural”, assim nos construímos e nos reconstruímos enquanto sujeitos de um determinado grupo social. Explica que cada criança precisa constituir-se culturalmente, convivendo com humanos, estes lhes mostrarão, quer seja de forma espontânea ou intencional, o uso adequado dos objetos materiais e simbólicos acumulados pela sociedade, e a partir do seu envolvimento construirá suas próprias qualidades em um processo de educação.

Explicita a autora que o processo é histórico dado ao fato dos conhecimentos e os instrumentos criados pela humanidade serem aperfeiçoados ao longo da história, levando o ser humano a construir, em seu tempo e em interação com os sujeitos da sua cultura, as características e as qualidades necessárias para viver.

A autora também pontua que o processo é cultural devido ao fato das atividades nas quais se aprende a ser humano ocorre no interior de determinada cultura, tanto sua produção material quanto a simbólica.

Afinado com essa ideia, Vygotsky (2007) em seus estudos afirma que a formação cidadã se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade na qual participa, nessa relação o sujeito modifica o ambiente e o ambiente o modifica. No âmbito do espaço escolar, no que concerne a um espaço social por excelência, por exemplo, Vygotsky ressalta que a intervenção pedagógica provoca mudanças intelectuais nas crianças que não ocorreriam de forma espontânea. Dessa forma, se compreende a importância da educação dos pequenos nos espaços coletivos, desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, conclui Vygotsky (2007) que a partir da inserção da criança em seu contexto sociocultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação ativa em práticas sociais historicamente construídas, a criança internaliza as formas de comportamento consolidados na vivência humana.

Saviani (2013, p. 75) afirma que a pedagogia histórico-crítica [pedagogia dialética]⁷, trata do desenvolvimento histórico real, que “é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (p. 76), isto é, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção e perpetuação. Desenvolvimento histórico é o processo por meio do qual o homem produz a sua existência no tempo, agindo sobre a natureza, construindo sua história e sua cultura, construindo o mundo humano, ou seja, trabalhando. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as questões educacionais a partir dos condicionantes sociais, explica o autor.

Corroborando Teixeira (2013) que o trabalho educativo é o ato de construir, direta e intencionalmente nos sujeitos, a humanidade, em conjunto pelos homens, desse modo, a educação infantil, por tratar-se da primeira experiência de educação sistematizada, tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Além disso, para compreender o desenvolvimento histórico real, Freire (2014) afirma que é de suma importância que o docente seja consciente do seu

⁷ Saviani (2013, p. 75) optou nos anos 1984 pela nomenclatura “pedagogia histórico-crítica”, devido ao termo cunhado por ele de “pedagogia dialética”, ser passível de tantas interpretações, além da palavra “dialética” ser um nome genérico. Cita por exemplo, que a palavra dialética é utilizada, erroneamente, como sinônimo de “contraposição de opiniões” e não “propriamente como teoria do movimento da realidade”.

papel problematizador da realidade dos alunos, levando-os a descobrir, a partir dos temas geradores, seus problemas sociais, e isso perpassa pelo desenvolvimento do currículo escolar.

Explica Kramer (2003, p. 50) que trabalhar com temas geradores significa exatamente “a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam” articulando-os aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Segundo ela, os temas geradores, podem ser propostos pelos docentes, detectados no grupo ou sugeridos pelas crianças, pois eles dão um colorido à aula e um tom de entusiasmo e a construção de novos conhecimentos, visto que a criança é curiosa por natureza.

Sugere a autora que, para desenvolver um currículo com temas geradores, quando possível, seria ideal dar uma volta no entorno da escola com as crianças, permitindo que observem e vivenciem situações dos seus aspectos sociais e culturais, ampliando, acima de tudo, suas experiências e conhecimentos, para posteriores diálogos na sala de referência, em suas experiências curriculares.

Em se tratando de currículo, sua gênese como objeto de estudo, diz Silva (2014), surge nos anos 1920, nos Estados Unidos, paralelo à crescente industrialização e urbanização, quando se intensificava o processo de escolarização, com intuito de especializar cidadãos para o mercado de trabalho, com uma educação básica de “escrever, ler, e contar” e técnica “com habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais” (p. 22).

Explicitam Moreira e Silva (2013, p. 17) que a instituição escolar foi eleita como “capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam”. Para estes estudiosos, com a institucionalização da educação de massas, por meio do currículo escolar, pretendia-se realizar um controle social, ajustando-se as escolas às novas necessidades da economia.

Assim, sociólogos, professores, psicólogos e demais estudiosos do campo do currículo, aprofundam-se nessa ciência, surgindo assim, ao longo de sua trajetória, o estudo de propostas curriculares para atender as demandas que

emergiam, dentre as quais, destacamos três principais teorias do currículo, delineadas a seguir.

O currículo tradicional, conservador, defendido pela pedagogia e educação tradicional, por meio das disciplinas e conteúdos escolares, volta-se à construção científica de um currículo que desenvolvesse uma personalidade na vida adulta, moldando o comportamento dos indivíduos desde a mais tenra idade. O idealizador desse modelo curricular fora Franklin Bobbit em 1918 com o lançamento de sua obra "*The curriculum*", que dava ênfase ao aspecto técnico do currículo, de forma a mensurar os resultados que se pretendia alcançar (SILVA, 2014).

Diferentemente do que propunha Bobbitt no sentido de moldar a criança desde a mais tenra idade para um vir a ser, explicitam Ostetto (2012) e Silva, Pasuch e Silva (2012) que a criança é um ser em desenvolvimento, aprendendo no percurso a forma de viver a vida e que, no caminhar, explorará cada um dos seus momentos, fortalecendo-se e desenvolvendo-se enquanto pessoa.

Para as autoras, a criança existe no tempo presente e, não apenas como promessa de futuro, portanto, deve ser criança hoje, no futuro ela será adolescente, jovem, adulta e, certamente, estará em novo momento de desenvolvimento humano, sempre como protagonista de sua história, como criadora e não simples reprodutora de cultura.

A literatura explicita que Bobbitt pretendia transferir para a escola o modelo de organização proposta por Frederick Taylor, com base nos princípios da administração científica, por meio de especialistas em currículos, que "consistia, pois, em fazer levantamento das habilidades [ocupacionais], desenvolver currículos [...] e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição" (2014, p. 24, grifo nosso). Desde então, diz Silva (2014), aquilo que Bobbitt dizia ser currículo, passou, efetivamente, a ser chamado socialmente de currículo.

Nesse modelo curricular, pessoas eram vistas como matérias-primas que deveriam ser moldadas pelas escolas, e estas preparavam os cidadãos e os entregavam habilitados para a sociedade (*Ibidem, ibidem*). Nesta perspectiva, a finalidade da educação era dada pelas exigências profissionais da vida adulta e, os professores eram os responsáveis por preparar os indivíduos para os objetivos que se pretendia alcançar.

A perspectiva tradicional curricular consolida-se na obra escrita e publicada por Ralph Tyler em 1949, que influenciaria diversos países, dentre eles, o Brasil, cujos estudos estabelecia o currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento, uma atividade técnica de como fazer o currículo, e seus propósitos em termos comportamentais, deveriam ser claramente estabelecidos, e assim, gerando a padronização de todos os cidadãos.

Por isso, as teorias críticas do currículo refutam os fundamentos das teorias tradicionais, por não prepararem os estudantes para exercer sua plena cidadania de forma democrática, como sujeitos que transformam e são transformados em convívio social, e colocam em xeque arranjos sociais e educacionais até então existentes, responsabilizando a continuidade do *status quo* - estado atual das coisas, pelas desigualdades e injustiças sociais.

Surgidas entre os anos 1960, as teorias curriculares críticas questionam o propósito curricular tradicionais, por entender que pessoas não são matérias-primas a serem modeladas pela escola, para servirem apenas ao mercado de trabalho, ao contrário, Moreira e Silva (2013) afirmam que os indivíduos são sujeitos históricos, com suas culturas, onde suas identidades são construídas e que um currículo tradicional, conservador contribui na perpetuação de privilégios dos que são socialmente favorecidos, marginalizando as classes populares, que recebiam uma educação, através da escola profissional, apenas para servir ao mercado econômico, enquanto a classe dominante, recebia um estudo acadêmico para sua formação cidadã.

Dentre as várias críticas apontadas às teorias tradicionais de currículo, explicitamos três, uma sob o viés da escola como um dos aparelhos ideológicos do estado apontada por Louis Althusser, outra, na visão da escola como reprodutora cultural, concebida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, e a terceira, na ótica de Henry Giroux, que traça os contornos de uma teorização crítica levando em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento.

No viés da escola como um dos aparelhos ideológicos do estado, Althusser apresenta a conexão que havia entre educação escolar e o estado e mostra que a manutenção da sociedade capitalista se dava através da preparação da força de

trabalho pela escola e sua proposta curricular com seus conteúdos seletivos, que preparavam trabalhadores conforme a demanda mercadológica e, também, pela orientação recebida no processo de ensino e aprendizagem a desejar as estruturas elitizadas existentes, tendo o *status quo*, a sociedade capitalista, como referência almejada.

Sob essa ótica, corrobora Pimenta (2014, p. 65), ao enfatizar que Althusser considerava a educação um “aparelho ideológico” devido sua função servil em relação aos interesses da elite que domina a sociedade. Essa preparação servil, diz a autora, era perceptível por meio dos conteúdos, técnicas, planejamento, professores, relações sociais, dentre outros, vinculados diretamente aos interesses dominantes da sociedade. Conscientizando as camadas populares, por meio da educação. Frisa a pesquisadora que haverá preservação ou ruptura aos interesses dominantes.

Por outro lado, na visão de escola e cultura, Bourdieu e Passeron, explicitam que a perpetuação social da classe dominante se dava por intermédio da reprodução cultural.

Para os pesquisadores, a escola e seu currículo apresentavam a cultura da classe dominante, ou seja, “seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir” (SILVA, 2014, p. 34), como as que tinham valor e prestígio social, internalizada de forma natural, a ponto de confundir-se com o *habitus* – termo utilizado pelos estudiosos para designar “as estruturas sociais e culturais vigentes” (*Ibidem, ibidem*), em detrimento dos valores e das culturas das camadas populares.

Em síntese, Pimenta (2014) explicita que os teóricos da reprodução como Althusser e Bourdieu e Passeron sustentam a concepção de que as escolas reproduzem as relações de classes ao difundirem a desigualdade quando promovem o acesso diferenciado de escolas para ricos e escolas para pobres.

A discussão dessas duas ideias começa a aprofundar-se com vistas a detectar seus limites e promover a sua superação, visto que tais ideias fazem sua crítica apontando o caráter reprodutor das desigualdades, porém, não trazem alternativas para uma direção transformadora dessas desigualdades sociais (PIMENTA, 2014).

É sob os estudos de Giroux que a educação crítica aponta a possibilidade de superação. Ele afirmava que, na proposta curricular, deveria ser levado em “consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, o conhecimento” (SILVA, 2014, p. 51). Para ele, é na escola que os alunos devem ser levados a exercer destrezas democráticas, discutindo, questionando e participando das práticas sociais, políticas e econômicas e os professores, como intelectuais, devem ser parte integrante desta construção. Assim, a teoria curricular crítica põe em movimento a relação professor-alunos no interior da escola.

Nessa perspectiva, Giroux compreende o currículo como fomentador da emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, daí, salienta-se a importância dos alunos na participação e construção do próprio conhecimento.

Silva (2014) diz que há uma estreita relação entre os estudos de Giroux e os de Paulo Freire, quando Freire critica a “educação bancária”, entendida como educação tradicional, onde os conhecimentos produzidos pela humanidade são apenas transferidos aos alunos e sugere uma educação para a emancipação e libertação, enfatizando a importância da participação dos sujeitos na construção do seu conhecimento de forma dialógica e dialética, levando em consideração que a educação como prática social é também um ato político.

Então, as teorias críticas do currículo, cuja concepção é progressista, fazem uma inversão nos modelos tradicionais e dão ênfase tanto nos conteúdos escolares, quanto na valorização das experiências pedagógicas e curriculares dos sujeitos envolvidos no processo educativo, levando em consideração as formas pelas quais estudantes e professores desenvolvem seus próprios significados sobre o conhecimento, e essa perspectiva deve ser considerada na elaboração do currículo e no plano de aula (SILVA, 2014, p. 55).

A concepção crítica do currículo rejeita a hegemonia curricular. No Brasil, dá-se ênfase aos trabalhos de Paulo Freire, que fazia oposição a um currículo baseado na cultura dominante. Freire desenvolveu um trabalho de educação popular com jovens e adultos a partir do próprio contexto cultural no qual os alunos estavam inseridos, através da problematização, que é um instrumento-chave na

transição entre o cotidiano e o saber elaborado. Desde então, o campo da educação popular, vem ganhando seu espaço e contestando o currículo hegemônico (SILVA, 2014).

Giroux e Freire propunham um currículo para as camadas populares de forma igualitária, com as mesmas oportunidades das classes dominantes, isto é, uma educação que lhes possibilitasse uma imersão em sua cultura, seus saberes, valores, gestos, símbolos, identidades, e ainda, numa forma crítica de se compreender a realidade.

Nessa perspectiva de educação crítica, os movimentos sociais do campo lutaram por uma educação que lhes fizessem sentido, uma educação contextualizada, tecida a várias mãos, no coletivo entre o corpo escolar, estudantes, família e comunidade. Uma educação que levasse em conta o contexto da sua cultura, a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, a natureza e, também, ao modo de viver e se organizar.

Uma educação vinculada ao diálogo, onde os agentes se constroem e se reconstroem como sujeitos de sua própria história. Dessas lutas, conquistaram o direito a uma educação do e no campo, que retomaremos ainda nesse texto.

Os termos *'no'* e *'do'* campo tratam-se de uma concepção e Caldart (2002, p. 26) os diz que é no campo “devido o povo ter direito a ser educado no lugar onde vive” e do campo “devido o povo ter direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação” cujo teor educativo esteja vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Aliado às teorias curriculares críticas, as pós-críticas, ao final dos anos 1990, ampliando estudos sobre teorias curriculares, propõem a discussão de um currículo multicultural, que se inclua nas propostas educacionais, as temáticas inerentes a questões de raça, etnia, gênero, e outros (MOREIRA e SILVA, 2013), cuja concepção é centrada na diversidade cultural, onde os diferentes se tornem iguais por sua humanidade, assim, propõem uma educação para a cidadania e para o convívio com diferenças.

A partir dessa visão centrada na diversidade cultural, nos anos 1997, elaboram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que discutem os temas

transversais acerca de ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Assim, os estudiosos da teoria curricular pós-críticas entendem que os professores necessitam preparar-se para as questões multiculturais, visto que tais temáticas trarão novo significado ao processo de ensino e aprendizagem. Atento a isso, explicita Giroux citado por Moreira (2013) que:

[...] os educadores do próximo século não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão de enfrentar, referente ao multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho. Tais questões estão a exigir a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização, bem como do que significa ensinar e aprender em um mundo ao mesmo tempo mais globalizado e mais diversificado [...] (p. 87).

Para os estudiosos do campo curricular pós-críticos, não é que os professores devam aceitar de forma inquestionável as diferentes manifestações culturais, ao contrário, o objetivo é que estejam preparados para dialogar entre elas, desenvolvendo tanto a cognição quanto a emoção dos alunos, do outro.

Nas teorias curriculares aqui elencadas, ao entrecruzarmos com as propostas de educação para crianças, as teorias tradicionais são entendidas como depositárias do conhecimento acumulado pela sociedade, corroborando com a ideia de que, na educação infantil, os pequenos são preparados para exercer habilidades na vida adulta, enquanto as teorias críticas, no que diz respeito a educação, privilegiam a educação dos aspectos globais do sujeito, desenvolvendo-o de forma física, afetiva, social e cognitiva, onde um currículo infantil é feito com e para a criança das diversas camadas sociais e as teorias pós-críticas trazem uma abordagem multicultural entre os sujeitos, afirmando que um projeto curricular seja indissociável do respeito mútuo à diversidade social existente (OSTETTO, 2012).

Retomando o direito à educação do campo, conquistado pelos movimentos sociais vinculados ao campo, aos povos que vivem e trabalham nos contextos camponeses, a luta se deu, de forma processual, devido a educação oferecida àqueles povos ser vista como desvalorizada, descontextualizada dos seus espaços socioculturais e, acima de tudo, uma educação servil.

Devido a diversidade social existente nos campos brasileiros, que necessitam de maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais para

seu dever de garantir o direito à terra e à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 8), nasce a educação do campo, a partir das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, em parceria com profissionais da educação, instituições religiosas, universidades e estudiosos interessados na causa, cuja proposta de educação é voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham nestes territórios (Ibdem, ibdem, p. 27).

O MST foi de suma importância para iniciar o movimento de educação do campo, entretanto, outros sujeitos coletivos com entradas posteriores nesse movimento, constituem, atualmente, essa dinâmica, citamos algumas organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outras organizações.

A educação do campo faz parte de um movimento de renovação pedagógica progressista com raízes populares e democráticas e integra-se à teoria curricular crítica, com estilo pedagógico que lhe é próprio, que sua proposta de educação seja no e do campo, com intuito de atender seus anseios e demandas dos camponeses, com vistas à minimizar os crônicos problemas de analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salário e carreira dos professores.

Além disso, o movimento de educação do campo, a pedagogia progressista e teoria crítica do currículo propõem que os educandos possam ser cidadãos e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências. Nesse viés, corroboram Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 106) que,

Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio ... e fazer tudo isto sintonizados

com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade.

Por educação do campo, entende-se como sendo uma proposta de educação gestada pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo, cujo teor atenda suas demandas e necessidades, que valorize suas culturas, saberes, tradições, gestos, símbolos, identidades, dentre outros (CALDART, 2002).

Evidenciamos, no texto introdutório das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003), que na história brasileira está explícita que a educação escolar destinada aos povos do campo não contribuía para que seus sujeitos pudessem construir, de forma autônoma, suas próprias condições de sobrevivência e, ainda, que os processos de concentração fundiária, com base de desenvolvimento econômico capitalista, cooperava para o êxodo rural, pois, além da exploração da mão-de-obra dos trabalhadores rurais por parte dos proprietários de terras, havia, ainda, a negação dos seus direitos sociais e trabalhistas.

Em razão dos grandes latifúndios dominarem os territórios rurais brasileiros, mais a ausência de políticas sociais e educacionais para as camadas populares nos diversos campos, houve grande migração desses povos para os centros urbanos, que segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 29), “a única possibilidade de sobrevivência do camponês seria sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista”.

Os camponeses que permaneceram, organizaram-se em movimentos sociais, firmaram parcerias com profissionais da educação e lutaram pela reforma agrária, posteriormente, lutaram por uma educação que lhes fizessem sentido, aliada a um desenvolvimento econômico que pudesse extrair da terra o próprio sustento e contribuir com o desenvolvimento econômico do país de forma sustentável.

Afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011) que quando se discute a educação do campo se está tratando da educação voltada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo-se os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados do campo.

Segundo ainda os autores, o conceito de camponês é histórico e político, cujo significado é genérico e representa uma diversidade de sujeitos, no Centro-Sul tem a denominação de caipira, no Nordeste é curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador, no Norte é sitiano, seringueiro e no Sul é colono, caboclo. Segundo eles, há ainda há outras derivações tais como caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro, as mais recentes são sem-terra e assentado.

Assim, entre os anos 1979 a 1984, os trabalhadores rurais se organizaram em movimento social e, fortalecendo-se, realizaram o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra na cidade de Cascavel no estado do Paraná, em janeiro de 1984, nascendo desse encontro, oficialmente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST (CALDART, 2012, P. 105).

Afirma Caldart (2011, p. 91) que “ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas”. Enfatiza a autora que o movimento cultivava em si o valor do estudo, bem como o próprio direito de lutar pelo acesso a ele.

Frisa a pesquisadora que, inicialmente, não havia muita relação de uma luta com a outra, até porque os sem-terra acreditavam que era mais uma de suas lutas por direitos sociais, direitos estes que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de “trabalhadores sem (a) terra”, mas aos poucos, a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização do MST. Cita a autora que as primeiras mobilizações se deram no início da década de 80, com “as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento [...]. Assim, nasceu o trabalho com a educação escolar no MST” (2011, 91-92).

Como organização social de sujeitos, o MST, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, assume a tarefa de organizar uma proposta educacional direcionada para aquele contexto, oficializa o compromisso ao criar um Setor de Educação dentro do movimento, no ano de 1987.

A luta pelo direito à educação começou pelos anos iniciais do ensino fundamental e, atualmente, se estende desde a educação infantil ao ensino superior, perpassando pela educação de jovens e adultos, e a educação técnica

profissional, combinado com o processo de escolarização, a formação da militância e da base social do movimento.

A formação militante se dá desde a mais tenra idade, pois em sua base filosófica o MST defende e trabalha na perspectiva da construção de um ser humano, baseado em valores cujas ações (econômicas, políticas, culturais e sociais) não dependem apenas de um esforço pessoal e sim coletivo. Para tanto, criam-se espaços coletivos, como os encontros de Sem Terrinha, as Escolas Itinerantes, as Cirandas Infantis permanentes ou itinerantes para que as crianças possam dialogar e reivindicar tanto com o poder público quanto com o movimento o que necessitam nos assentamentos ou acampamentos, para que possam vivenciar experiências coletivas e dizer o que pensam sobre o mundo (MST, 2011).

Segundo os Sem Terra⁸, a “Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil” (CALDART, 2011, p. 105). Trata-se de uma escola pública, com participação da comunidade na gestão, orientada pela Pedagogia do Movimento e com processos pedagógicos inerentes ao contexto do campo, sua tarefa é a formação de sujeitos com consciência dos seus direitos e de sua dignidade, não cabendo, portanto, “tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho”.

Kolling, Néry e Molina (1999) frisam o processo de luta por reformas na educação do campo com objetivo de levar em conta nos seus conteúdos e na sua metodologia o modo de viver, pensar e produzir das populações, fato que ocorreu no *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA*, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em julho de 1997 em Brasília, com apoio da Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Em agosto de 1997, as entidades promotoras do I ENERA analisaram as propostas sugeridas no encontro sobre a educação a partir do mundo rural que levasse em conta o contexto do campo quanto à sua cultura, à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, a natureza e, ao modo de viver e se organizar,

⁸ Sem Terra com letras maiúsculas e sem hífen indica o nome próprio dos sem-terra do MST, que assim se denominaram quando criaram seu Movimento (CALDART, 2011, p. 92).

escolheram a nomenclatura *Por uma Educação Básica do Campo*⁹ como lema para identificação do movimento, com o intuito de mobilizar a sociedade e profissionais da educação em favor de uma educação que lhe fosse própria (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999).

Esses autores explicam que para a realização do próximo evento do movimento, que ocorreria no ano seguinte, com a temática *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo*, houve um repasse das discussões realizadas no I ENERA a todos os representantes dos estados brasileiros para que seus líderes elaborassem suas propostas por meio de encontros estaduais com as diversas entidades que atuam no campo, para o evento que aconteceria nos quatro últimos dias de julho de 1998, em Luziânia, no estado de Goiás.

Deste o último encontro nacional “foram aprovados dois textos [...]. O primeiro [...] intitula-se Educação básica do Campo: compromissos e desafios. O segundo [...], Educação básica do campo: desafios e propostas de ação” (*ibidem, ibidem*).

Esses textos base deram um norte às discussões para a elaboração das propostas de educação e de políticas públicas em âmbito nacional, para garantir o acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do e no campo, com estratégias específicas de desenvolvimento para esses territórios.

Após amplos debates e discussões com os órgãos gestores de políticas educacionais em âmbito nacional, sobre uma proposta educacional para os povos que moram e trabalham nos contextos rurais, aprovam-se as bases legais para a organização do trabalho educativo, denominada *Educação do Campo*. Citamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC¹⁰ que elencam princípios e procedimentos para o funcionamento das escolas dos contextos rurais, observando ao disposto nas Diretrizes Curriculares

⁹Nomenclatura alterada em 2002, durante o “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”. Israel José Nery, na apresentação da obra *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, informa que a alteração se deu para deixar mais claro que a educação que se fomenta vai além do ensino médio e também dos limites da escola formal. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção *Por uma educação do campo*, nº 4.

¹⁰ Parecer nº36/2001.

Nacionais para a Educação Básica - DCN, dentre outras diretrizes, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI¹¹.

Em seu bojo, as DCN descreve que na gênese da industrialização no Brasil, a classe média via a escolarização como “um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização” (BRASIL, 2013, p. 269). No entanto, para os povos das áreas rurais, “[...] a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação [...]*” (BRASIL, 2013, p. 269), contribuiu para a ausência de políticas que os contemplassem.

As primeiras políticas públicas destinadas às escolas de contextos rurais foram implantadas pela União, porém, suas metas eram somente a participação dos sujeitos nos direitos sociais, desvinculadas do direito ao trabalho (BRASIL, 2001), tinham funções assistenciais e compensatórias.

Segundo o caderno nº 2 da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007), em seu texto de apresentação, diz que desde 1930 se tenta implantar uma política de educação nos contextos rurais, com o objetivo de fixar homens e mulheres no campo, sendo os anos iniciais do ensino fundamental e o aprendizado agrícola de nível elementar as estratégias educacionais para o projeto de colonização agrária, com vista a frear um grande contingente de migração visível nos grandes centros urbanos.

Também consta que no final da década de 1950, ainda com mesmo objetivo de colonização agrária, foram criadas agências de desenvolvimento regional e nacional, dentre várias citamos a Secretaria do Desenvolvimento do Norte – SUDENE, Secretaria do Desenvolvimento do Sul – SUDESUL e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Em 1973, no âmbito do Ministério da Educação, visando unificar todas as unidades federais de ensino agrícola, criou-se a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI, vinculado ao então Departamento de Ensino Médio, cuja

¹¹Resolução nº 5/2009

função era prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola das regiões do país.

Ainda no referido caderno, consta que no final do período do Regime Militar, as políticas públicas voltadas aos contextos rurais seguiram a mesma lógica dos projetos anteriores, cujos fins eram o assistencialismo e a preparação de mão-de-obra agrícola para o serviço nos latifúndios. Nos anos 1980, no âmbito do Ministério de Educação e Cultura – MEC, elabora-se o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto e, por meio deste e de outros subprogramas, centrava-se tanto na visão assistencial e compensatória quanto na qualificação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho.

O PRONERA¹² – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, instituído em 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atualmente com a denominação de Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), trata-se de uma parceria entre Governo Federal, Universidades públicas e movimentos sociais do campo, visa à elevação da escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e a formação de professores para o trabalho docentes nas escolas de assentamentos (Cadernos SECAD nº 2, 2007).

Esse programa nasceu a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais ligados ao movimento “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, para garantir o acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam garantido o direito de alfabetizar-se ou de continuar os estudos em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2016, p. 9).

Em seu percurso, os Estados e Municípios tornam-se também responsáveis pela implementação e manutenção das políticas públicas para funcionamento e operacionalização das escolas dos diversos campos, porém, permanece o binômio

¹²Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra. É editada a Portaria/Incra/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado novo Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/Nº 282 de 16/4/2004. Atualmente o Manual de Operações é regido pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF. Disponível em: http://www.incra.gov.br/pronera_historia. Consultado em 10 de janeiro 2017.

de programas sociais compensatórios ou preparação para o mercado de trabalho nos agronegócios da agricultura patronal, excluindo-se a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania dos sujeitos.

Atualmente, a legislação nacional aborda a educação escolar sob a ótica dos direitos à educação para o exercício pleno da cidadania e da dignidade ao trabalho. Porém, essas transformações só foram possíveis devido às manifestações sociais dos moradores dos contextos rurais, apoiados por entidades religiosas, professores, pesquisadores e universidades públicas, que influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da educação escolar do campo. Arroyo (2012) afirma que:

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrárias, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar. (p. 9).

No Art. 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB¹³ estabelece a educação do campo como um espaço específico de política de atendimento escolar, dando-lhe o seguinte direcionamento:

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, p. 10)

Percebe-se explicitamente nesse artigo os princípios da educação do campo que, para a elaboração de proposta pedagógica para as escolas do campo, leva em conta o conteúdo, a metodologia e a finalidade específica para o campo, cujo teor deve-se considerar as peculiaridades da vida no campo e, ainda, estar atento aos processos produtivos.

¹³ Lei 9394/1996.

Afirma Caldart (2004, p. 20) que “a educação do campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto”. Para a autora, os processos produtivos e culturais dos sujeitos do campo devem ser parte constitutiva dos PPP das escolas do campo. Para os camponeses, o trabalho forma o ser humano, por isso, eles valorizam o trabalho como princípio educativo.

Enfatiza Arroyo (2012) que estamos falando de outros sujeitos sociais que entraram em cena, necessitando de ações coletivas que se tornem afirmativas, elencando os camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos da floresta, negros, dentre outros, que eram invisíveis ao poder público e detinham apenas programas sociais compensatórios.

Para o pesquisador, se os educandos são outros sujeitos, os professores deverão ter formação docente que atendam esses anseios, sem perder o foco do processo pedagógico, visto que são sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos, enfim, trata-se de uma pedagogia crítica, conscientizadora. Para ele, trata-se de outras pedagogias, devido à diversidade de povos existentes nos variados campos brasileiro. Nesse contexto, os processos educativos não devem destruir a história, a produção intelectual e cultural desses sujeitos.

Ainda no âmbito das políticas públicas, o Decreto nº 7352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária, em seu Art. 2º, estabelece que são princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo BRASIL, 2010, p. 2-3).

Esses princípios que orientam as escolas do campo no âmbito nacional permeiam o PPP e as propostas pedagógicas-curriculares localizadas nestes contextos, com vista a atender as especificidades educacionais desses povos.

Em seu caderno de educação nº 8 (MST, 1996, p. 4), o movimento social sem-terra conceitua o termo “princípio” como sendo “as propostas ou afirmações que estão na base ou que dirigem uma ação”. Nesse entendimento, o MST define seus princípios filosóficos que é sua visão de mundo. Portanto, seus princípios filosóficos são: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

Quanto aos seus princípios pedagógicos relacionados ao jeito de fazer e pensar a educação, considerando a concretização dos princípios filosóficos, citam: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Tais princípios, diz o MST, são elementos essenciais no âmbito geral para uma proposta de educação para os camponeses. No âmbito específico para a educação infantil do campo, deve-se levar em conta, além desses princípios elencados, as especificidades inerentes à infância.

Inerente à educação infantil, os movimentos sociais do campo, articulam um PPP que valoriza as interações e brincadeiras das crianças entre si, com os adultos e com o mundo, com vista a desenvolver sua plena capacidade de perceber o

mundo e agir sobre ele. Para que isso ocorra, afirma o movimento, faz-se necessário estimular a potencialidade dos pequenos por meio da imaginação, do brinquedo, dos desafios cotidianos, das diferentes formas de expressão/linguagem, dentre outros, uma vez que a criança não é apenas um sujeito cognitivo, mas também sujeito social e cultural.

Esses movimentos sociais valorizam as regras para a organização da vida das crianças e também as brincadeiras, a literatura, o teatro, a pintura, o desenho, a dança, a música, a modelagem, a escultura, os fenômenos e o funcionamento do próprio corpo, da natureza e dos grupos sociais, a classificação, a seriação, a construção do conceito de números, a leitura e a escrita de/com palavras, dentre outros, como possibilidades para trabalhar as várias dimensões da criança enquanto ser em formação, assim como para o desenvolvimento do seu senso crítico.

Para alcançar tais propósitos, os docentes precisam entender que a criança está no início do processo de desenvolvimento físico, emocional, afetivo e cognitivo, portanto, com todos os sentidos aflorados. Nesse entendimento, os professores devem responder às indagações dos pequenos de forma sincera, sem subestimá-los, dessa forma, infância é um momento específico de desenvolvimento humano, deve ser compreendida de maneira integral.

Frente a essa forma de conceber a educação, os povos do campo postulam uma educação que assuma uma postura politizada e contextualizada, enfocando a dimensão econômica da realidade capitalista, não aceita o mundo como uma realidade pronta, ao contrário, o vê como produto da construção humana em um dado momento histórico. Em suma, uma educação que não aceite a continuação da miséria como algo naturalizado, que liberte os sujeitos da repressão com vista à transformação da sociedade.

Nesse sentido, a teoria crítica do currículo, por sua vez, apresenta em sua abordagem os ideais de uma educação crítica emancipadora, com foco na formação cidadã para agir e transformar seu meio social. É nessa perspectiva que os povos do campo buscaram uma educação que atendesse suas especificidades.

Sendo a teoria curricular concebida pelo docente a fundamentação para o desenvolvimento do seu trabalho educativo, com foco na prática curricular

desenvolvida no trabalho com crianças, explicitamos a seguir três concepções pedagógicas que intermedeiam o trabalho dos professores na educação infantil, entrecruzando-se na concepção de educação do campo.

2.3 A educação do campo na condução do trabalho pedagógico da educação infantil

A educação do campo, como prática educacional, num paradigma educativo com bases teóricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas, cujas práticas são distintas dos contextos urbanos, é uma das maiores conquistas dos povos que habitam e trabalham nos diversos campos brasileiros, o direito de todos à educação.

Para se construir e desenvolver um currículo para e com a criança é necessário compreender como a educação dos pequenos em creches e pré-escolas foi construída nos momentos históricos. Oliveira (2007, p. 57) ressalta que a educação das crianças “muitas vezes [...] defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em práticas atualmente, sem considerar o contexto de sua produção”. Diz a autora que, práticas educativas foram construídas em situações sociais concretas, propícias àquele determinado momento histórico, por isso praticá-las atualmente não faz sentido.

Segundo a pesquisadora, uma proposta pedagógica para a educação infantil deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, dando-lhes condições para compreender os fatos e os eventos da realidade de modo a agir e transformar.

A educação infantil, está consolidada como um direito da criança, porém, em sua gênese, não era assim. Por isso, entender a história da infância nos remeterá a compreender às contradições nas quais foram geradas.

Oliveira (2007) diz que por séculos, o cuidado e a educação dos pequenos ficavam a cargo da mãe ou de mulheres destinadas para esse serviço, sempre em ambiente doméstico. Tão logo a criança saía da fase da amamentação, era vista como um pequeno adulto, quando esboçava independência de suas necessidades

físicas, ajudava os adultos nas tarefas cotidianas, aprendendo então as atividades básicas para o convívio social.

Explicita ainda a estudiosa que a prioridade por excelência da família na educação das crianças expressava-se também quando a educação delas passaram a ser complementadas com auxílio de instituições. No entanto, nas classes abastadas, as crianças eram vistas como objeto divino, paparcos lhes eram reservados, tanto que, segundo ela, o termo francês *crèche*, traduz-se por manjedoura, presépio, enquanto que as crianças em condições desfavoráveis, alguns arranjos alternativos lhes eram reservados, tais como os de redes de parentescos ou os de mães mercenárias.

Na Idade Antiga, descreve Oliveira (2007), rodas de madeiras giratórias (uma espécie de cilindro oco de madeira), foram construídas em muros de entidades religiosas ou hospitais de caridade para que os bebês abandonados fossem deixados, mantendo-se sigilo da identidade de quem as deixavam. Na Média e Moderna, os bebês e crianças eram acolhidos por entidades religiosas e filantrópicas que as preparavam para um ofício quando crescessem.

Como percebe-se, abandono e caridade permeavam o atendimento às crianças que segundo Azevedo (2013), Silva, Pasuch e Silva (2012) e Oliveira (2007) permearam por muito tempo determinada concepção de educação infantil, corroborando com o lado negativo do atendimento da educação de crianças fora do seio familiar.

Com o advento do Renascimento nos séculos XV e XVI, período em que deslancha o desenvolvimento científico, a expansão comercial e atividades artísticas, novos modelos educacionais também são estabelecidos por estudiosos como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), ambos teorizavam que a educação para crianças deveria respeitar sua natureza infantil e associavam o jogo à aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 59)

Com a crescente transformação dos países europeus de sociedades agrário-mercantil à urbano-manufatureira, outras iniciativas criaram instituições para atendimento infantil, para atender os pequenos acima de 3 anos, filhos da mulher operária, cuja educação era baseada no ensino pela obediência, moralidade,

devoção e valor ao trabalho, com turmas entre cem a duzentas crianças que obedeciam ao comando dos adultos por apitos (Ibdem, ibdem, p. 61).

O advento da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX nos países europeus, gesta-se um pensamento pedagógico para a era moderna, intensificando a educação para o desenvolvimento social. Assim, a criança passa a ser o centro do interesse educativo dos adultos. O mesmo não acontece com as crianças das camadas populares, cujos objetivos educacionais, propostos pela elite política, era o aprendizado para atividades ocupacionais ou da piedade. Opondo-se à elite e a esse modelo de educação denominado de tradicional destinado às crianças, alguns reformadores defendiam a educação infantil como direito universal para o pleno desenvolvimento dos pequenos (OLIVEIRA, 2007).

Quanto a história do atendimento à infância no Brasil, trazemos Del Priore, com as pesquisas reunidas em sua obra História da criança no Brasil, publicada em 1998, que faz um resgate dividindo-os em três grandes momentos.

No primeiro momento, que vai desde o Período Colonial à República de 1930, na visão jesuítica, a criança era a imagem do pequeno Jesus que precisava ser salva dos maus comportamentos dos adultos. Embora, no Brasil, essa imagem estivesse desvinculada das crianças indígenas, população que habitava o Brasil naquele período. Importante destacar que a proposta pedagógica jesuítica era rígida e tinha como propósito tornar os indígenas cristãos, os que rejeitavam recebiam castigos físicos. No entanto, ao chegarem a idade da adolescência, os indígenas apoderavam-se de si e voltavam aos costumes dos seus pais.

Entretanto, com o fracasso do trabalho missionário dos jesuítas, comandada por Manoel da Nóbrega, mudanças ocorreram, não se pretendia mais formar cristãos e investiram na educação. Assim, negros e indígenas recebem educação com valores baseados na cultura europeia. Dessa forma, o descaso, a discriminação e o abandono passam a fazer parte da infância brasileira, especialmente as dos estratos populares que perduraram até o século XIX, em torno dos anos 1874. Nos 1726, ainda no Brasil Colonial, foi criada a Roda dos Expostos por instituições filantrópicas com objetivos de amparar crianças abandonadas. Essa prática assistencial perdurou até os anos 1950.

Assim, o atendimento aos pequenos se dá por meio da assistência e cuidados às suas necessidades, devido a ideia de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade permearem o pensamento coletivo e tais ideias se perpetuarem até os dias atuais.

Ao final do século XIX e início do XX, com o advento da industrialização, as creches surgem no Brasil, com intuito de atender as mães trabalhadoras, fossem elas de contextos urbanos ou rurais, cujas perspectivas era de atendimento aos pobres e tinha caráter social de guardar a criança enquanto as mães trabalhavam. Tais instituições preocupavam-se apenas com a higiene, alimentação e a integridade física dos pequenos nos chamados parques infantis, enquanto que para as crianças da elite brasileira, criam-se os jardins de infância, com base nas ideias do estudioso Frederick Fröbel.

No momento seguinte, dos anos 1930 a 1980, dá-se ênfase na preocupação médica com a carência biopsicossocial das crianças das camadas populares, cuja falta de desenvolvimento poderia ser prejudicial às etapas escolares posteriores. Nos anos 1970 as creches e pré-escolas se expandem e também se intensificam a reivindicação das mães operárias por demandas de creches para cuidar de suas crianças enquanto trabalhavam, dando ênfase ao assistencialismo na educação dos pequenos.

Assim, o governo federal estabelece o Programa Nacional de Pré-Escolas, propondo o desenvolvimento harmônico e global das crianças. Há um significativo aumento de creches domiciliares para a população de baixa renda e jardins de infância para as crianças da classe média, cujas concepções de educação era a criança ser uma sementinha e a professora a jardineira que deveria regá-la até crescer e desabrochar com flores e frutos saudáveis. Nessa corrente de pensamento, os pequenos eram considerados um ser inacabado, que deveria ser preparado para o amanhã, desconsiderando o momento presente da infância.

No último momento, que vai da década de 1980 aos nossos dias, significativas mudanças são realizadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a educação infantil, que compreende o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas, deixa de ser um benefício das mães trabalhadoras e passar a ser um direito social da criança.

O avanço das pesquisas para esse nível de educação contribuíram para se construir um novo olhar sobre a infância. Corroboram Craidy e Kaercher (2001) quando afirmam que as mudanças foram possíveis “porque também se modificou na sociedade as maneiras de pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (p. 13), reconhecendo-a como sujeito histórico e social, com cultura própria, um ser em desenvolvimento aprendendo no percurso.

Neste entendimento, mudanças em relação ao atendimento às crianças são estabelecidas, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, a LDB de 1996, as DCNEI de 1999, e outros, garantindo o direito à inserção da criança ao primeiro nível da educação básica, refletindo também na formação dos profissionais da educação para trabalhar com essa especificidade da educação básica. Destacamos nessa trajetória a importância do envolvimento dos profissionais da educação e dos movimentos sociais na conquista da educação como um direito social.

Como vimos, a educação infantil teve sua gênese no cuidado dos pequenos, as instituições foram surgindo na perspectiva de atendimento às classes populares, e estas preocupavam-se com a alimentação, a higiene e a segurança das crianças, responsabilizando-se apenas pelo bem-estar das crianças durante o período em que lá era deixada pelos pais.

O trabalho na educação de crianças sofre influências a partir do contexto histórico e social pelo qual perpassa, conforme explicitado por Oliveira (2007), algumas dessas concepções em menor ou maior intensidade permanecem nos dias atuais.

A concepção de infância que permeia este texto entende a criança, seja ela do contexto urbano ou rural, como cidadã detentora de direitos, nascida em um determinado momento histórico, econômico e social. Nesse sentido, nos embasamos na ideia de organização e desenvolvimento curricular como um processo de construção vivenciado, individual e coletivamente, com os sujeitos envolvidos no processo.

Assim apresentamos três concepções pedagógicas criadas em diferentes épocas, predominantes atualmente na prática docente desenvolvida com as

crianças, citamos: a romântica, que concebe a pré-escola como um jardim de infância, a criança é a sementinha e a professora a jardineira; a cognitiva, de base psicogenética, enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e da autonomia, porém, numa vertente ao pensamento lógico matemático; a crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e na criança sua condição de cidadãos e atribui à educação o papel de contribuir na transformação social (OSTETTO, 2012).

A concepção pedagógica romântica, nascida no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, mudanças nas organizações da sociedade no plano social e as descobertas no desenvolvimento infantil, gestam intensos questionamentos à chamada escola/educação tradicional.

Segundo Azevedo (2013) e Kramer (2003), essa corrente de pensamento para educação de crianças desenvolveu-se apoiada nas ideias do pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852) e seus primeiros jardins de infância, posteriormente, por seus seguidores Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952).

Os princípios dessa concepção estão calcados na: valorização dos interesses e necessidades da criança; na ideia de desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica a conteúdos escolares para essa faixa etária. Salienta-se que o desenvolvimento curricular advindo de tais princípios tem como proposta, os “centros de interesses” ou o “currículo por atividades” (uma atividade por vez). O centro curricular são as atividades, não as crianças (KRAMER, 2003, p. 26).

Centro de interesses ou currículo por atividades são atividades espontâneas e construtivas, no qual o caráter lúdico é determinante na aprendizagem da criança que, segundo Froebel, integram o crescimento dos poderes físico, mental e moral. Brinquedos, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura, são atividades fundamentais nos Kindergartens (Ibdem, Ibdem).

As críticas apontadas a essa concepção pedagógica foram a desconsideração dos aspectos sociais, a abordagem positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento, além disso, a visão linear do processo educacional (AZEVEDO 2013; KRAMER 2003).

Sendo assim, embora proponha alternativas curriculares, essa corrente teórica recebeu o nome de romântica devido sua visão de criança como um vir a ser, uma semente que brotará num determinado tempo futuro. Desconsidera os aspectos sociais e culturais que interferem tanto nas relações sociais das crianças quanto dos professores no espaço educativo composto pelo corpo escolar, levando em consideração que apesar de ser contrário aos conteúdos, propunha um currículo por atividades.

Nesse sentido, afirma Azevedo (2013), se a condução do trabalho pedagógico do docente for essa concepção, suas ações pedagógicas serão de oferecer cuidados de saúde, de higiene e de alimentação e, em alguns casos, oferecer ambientes de lazer e segurança até que retorne aos cuidados da família.

O jardim de infância foi aderido no Brasil pelo movimento da Escola Nova entre os anos 1920 e 1930, se perpetua até os dias atuais nas esferas públicas e nas redes particulares de educação de crianças.

Contra-pondo-se a esse modelo romantizado de trabalho com as crianças, a concepção pedagógica cognitiva e seus idealizadores consideram a criança como um sujeito pensante, para eles a instituição de educação de crianças deve ser o lugar de deixá-las inteligentes, assim como o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento cognitivo desde a mais tenra idade.

Essa corrente de pensamento está fundamentada nas pesquisas do biólogo e pesquisador Jean Piaget (1896-1980) e suas teorias psicogenéticas, que investigava o processo de construção do conhecimento. Lançando mão do método clínico, o biólogo explicita como a criança pensa e de como constrói as ideias a respeito do mundo físico e social.

Os princípios básicos de sua teoria é a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que interferem no desenvolvimento humano. Afirma o pesquisador que o desenvolvimento do ser humano é o resultado das combinações entre o que cada organismo traz consigo e aquilo que é oferecido pelo meio ao qual está inserido. Sendo assim, o eixo central de seus pressupostos é a interação do organismo/meio (KRAMER, 2003).

Piaget postula que o desenvolvimento da inteligência ocorre por meio do que ele denomina de assimilação e acomodação que ocorre simultaneamente por meio de dois processos: a organização interna e a adaptação ao meio. A assimilação se modifica progressivamente, configurando os estágios do desenvolvimento.

O pesquisador salienta que os estágios evoluem como um espiral, englobam o estágio anterior e o amplia. Não define uma idade rígida para cada etapa, porém delinea numa sequência constante. Segundo ele, do nascimento até a adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida, a maturação do pensamento passa por quatro estágios: sensório-motor, simbólico, operatório concreto e operatório abstrato. Esse processo é influenciado pela maturação biológica (crescimento biológico), exercitação (formação de hábitos), aprendizagem social (valores, língua, costumes, padrões culturais e sociais) e, equilíbrio (autoregulação interna) (KRAMER, 2003).

Partindo desses pressupostos, a concepção de educação cognitiva deve ser planejada de modo a possibilitar o desenvolvimento da criança desde o período sensório-motor até ao operatório abstrato, realizando atividades desafiadoras que provoquem o desequilíbrio, os quais são os conflitos cognitivos e reequilibrações sucessiva, as descobertas e a construção do conhecimento (KRAMER, 2003).

Segundo essa perspectiva, a educação consiste na formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, cujos sujeitos serão ativos, críticos e autônomos. Contrários a fragmentação de conteúdos, a interdisciplinaridade é lema central da proposta pedagógico-curricular. Assim, para favorecer o trabalho pedagógico nessa perspectiva, a docente deve compreender sobre as fases do processo de desenvolvimento cognitivo da criança (KRAMER, 2003; ANGOTTI, 2002).

Nesse entendimento, para desenvolver uma proposta curricular de trabalho pedagógico, os conteúdos são interdisciplinares e a professora tem um papel fundamental na organização e facilitação do ambiente de aprendizagem dos pequenos, através da problematização, dos desafios que cria, dos questionamentos que oferece à criança para estimulá-la a pensar e responder/resolver de forma autônoma e criativa (AZEVEDO, 2013 e ANGOTTI, 2002).

Dessa forma, se a concepção do professor for pautada nessa corrente de pensamento, o trabalho pedagógico é entendido como fase preparatória da criança para o ensino fundamental, organizando sua prática de modo a alfabetizar as crianças na leitura, na escrita e com conteúdos escolares. Fase de preparar a criança para a vida escolar.

Das implicações apontadas a essa teoria, Kramer (2003) cita o reducionismo, afirma que o desenvolvimento humano se dá pelo desenvolvimento da inteligência, desconsiderando outros processos educativos oriundos dos contextos socioculturais, assim como as classes sociais e o sexo. Além de seus métodos definirem materiais, locais e condições especiais para a realização de trabalho pedagógico, bem como considerar a neutralidade do professor no processo educativo (AZEVEDO, 2013).

Assim como na perspectiva romântica, a proposta curricular cognitiva tem como eixo central as atividades lúdicas e não a criança que é histórica e socialmente situada, além do que o conhecimento dos estágios de desenvolvimento da criança é critério único para a prática dos docentes (Ibdem, Ibdem). Nesse sentido, é aprimorando a cognição que se vai galgando as próximas etapas, em outras palavras, é a preparação para as etapas escolares seguintes.

As influências da teoria piagetiana foram introduzidos no Brasil na década de 1970, cuja proposta fora implementada em diversos programas pedagógicos de educação infantil em redes públicas e particulares de ensino, bem como dos anos iniciais do ensino fundamental. Salienta Kramer (2003) que o sistema público de ensino, inclusive, adotou propostas produzidas por entidades privadas, como é o caso do programa Alfa, elaborado pela fundação Carlos Chagas e adotado por várias secretarias de educação de todo Brasil.

Defensor de uma educação crítica, Celestin Freinet (1896/1966) apresentou uma das possibilidades pedagógicas que mais trouxe contribuições a essa discussão, crítico da Escola Tradicional e da Escola Nova, apresenta princípios filosóficos que têm alcançado professores desde a educação básica à pós-graduação.

Oriundo da França, o pedagogo Freinet foi criador do movimento da Escola Moderna, cujo objetivo primordial era desenvolver uma escola popular, democrática

e moderna. Para ele, a educação se constrói no confronto dialético com o mundo e com os outros sujeitos, e estes ora se apresentam como recursos, ora como barreiras. Em sua visão de mundo, a sociedade é repleta de contradições e reflete os interesses das classes sociais nela existentes, inclusive na escola.

Em sua maneira de pensar, o pedagogo afirma que a relação direta do ser humano com o mundo físico e social é feito pelo trabalho coletivo, pela cooperação entre os sujeitos, na coletividade (AZEVEDO, 2013)

Crítico ferrenho da escola tradicional, chamou-a de “inimiga do tatear experimental” (atividade de formular hipóteses e testar sua validade), fechada, contrária à criatividade, à descoberta e ao interesse e prazer infantil. Para ele, as práticas dos docentes, os manuais (enciclopédias e cartilhas) e os prédios escolares são produtores de “doenças” escolares graves, cita as dislexias e a anorexias escolar como exemplos (KRAMER, 2003, p. 33).

O pesquisador critica também as propostas cognitivistas em vista a necessidade de materiais, local e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico. O movimento pedagógico por ele gestado defende uma escola centrada na criança, que faz parte de um coletivo, de uma comunidade “a que ela serve e que a serve”, possuindo direitos e deveres, inclusive, direito ao erro. A principal ênfase é dada ao trabalho, isto é, as atividades manuais, que são tão importantes quanto as intelectuais. Salienta ainda que a disciplina e a autoridade são consequências do trabalho organizado (KRAMER, 2003).

A concepção crítica postula uma escola dinâmica e que seja ativa de mudança social, com vistas a edificar uma sociedade mais humana aos estratos populares, pois é direcionada às crianças do povo e que não se sintam discriminadas por pertencerem às classes populares.

A educação popular promovida pela pedagogia crítica diz respeito a uma educação na qual os alunos possam exercer habilidades democráticas, discutindo, questionando e levando-os a participar das práticas sociais, políticas e econômicas da sua comunidade (PIMENTA, 2014). Dita de outra forma, comenta a pesquisadora, educação popular é um processo de produção do conhecimento para a libertação e para o exercício democrático, recusa o autoritarismo, a manipulação e repudia a educação mercadológica.

É nessa perspectiva que Freinet cria uma pedagogia e não um método. A proposta freinetiana centra-se em técnicas que deixam o aprendizado significativo e prazeroso, cita-se, por exemplo: as aulas passeio, o desenho ou o texto livre, o jornal (mural e impresso), o livro da vida (diário individual e coletivo), o caderno-circular para os professores, oficinais de trabalhos manuais e intelectuais, atividades individuais e coletiva, dentre outros, cujas metas é o desenvolvimento natural da linguagem, da matemática, das ciências naturais e ciências sociais. Porém, a disponibilidade de materiais, espaço físicos e a organização da sala de referência são essenciais. O processo avaliativo dos pequenos deve ser individual, coletivo (Ibdem, Ibdem).

A concepção pedagógica crítica, assim como as demais, também recebeu críticas, em especial à sua proposta de educação infantil pelo trabalho, pois seus críticos afirmam que as atividades que a criança realiza com ou sem intencionalidade na escola não deixa de ser um aspecto lúdico, além do que há momentos variados das atividades da criança em que o gozo e o prazer são o que motivam os pequenos.

Assim, a proposta pedagógica que permeia nossa pesquisa é a crítica, por privilegiar os fatores culturais e sociais entrecruzados com os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, e ainda, por ser a criança o centro do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os objetivos propostos pela pedagogia crítica vêm ao encontro da concepção da educação do campo, cujos fundamentos são: a superação da dicotomia entre rural e urbano, pois ambos são espaços com lógicas e tempos próprios de produção cultural e com seus valores; relações de pertencimento diferenciados e aberto para o mundo.

Confirmam Silva, Pasuch e Silva (2012) quando dizem que a educação infantil do campo apresenta uma riqueza em termos de exploração de recursos pedagógicos em ambientes naturais, citam, por exemplo, a realização de expedições ao redor da escola para explorar formas, cores, tipos de plantas e animais, dentre outros, com finalidade de ampliar o repertório, seus olhares e sensibilidades.

Segundo Souza, Costa e Aikawa (2014), pensar numa visão integrada de cuidados e educação de crianças remete-se a pensar o perfil do professor e a formação acadêmica para atuar na faixa etária com crianças, principalmente pelo fato dos estudiosos da educação infantil concordarem a respeito dos benefícios dos trabalhos pedagógicos realizados antes da escolarização. Corroborando Azevedo (2013, p. 83) ao afirmar que “é inaceitável que a educação de crianças esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação acadêmica para desenvolver atividades com os pequenos”.

Oliveira (2007, p. 169) enfatiza que para elaborar uma proposta pedagógica ou um plano de aula é necessário uma estruturação curricular que seja um elemento “mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla”, assim, entendemos que, um currículo se constrói com e para a criança, a partir do contexto ao qual está inserida.

Para fins de entendimento, necessário se faz esclarecer que nas três concepções pedagógicas aqui elencadas, as românticas são compreendidas como reprodutoras do conhecimento acumulado pela sociedade, preparando o cidadão para exercer habilidade na vida adulta. A cognitiva corrobora com o pensamento de que, na educação infantil, os pequenos são preparados para a etapa escolar seguinte. As críticas privilegiam os aspectos globais das crianças, desenvolvendo-os de forma física, afetiva, social e cognitiva, no qual o currículo infantil e seu desenvolvimento é feito com e para a criança, com vistas a exercer sua plena cidadania.

Oliveira (2007) lembra que, embora com ênfases diferentes entre si, as propostas pedagógicas desses estudiosos reconheciam que a criança tinha necessidades próprias e características diferentes das do adulto, nenhuma destas concepções supracitadas reconheceram a criança como um adulto em miniatura.

Assim, continuamos nossa reflexão explicitando o que dizem as orientações curriculares nacionais sobre a educação infantil e acerca da educação do campo.

2.4 A educação infantil nas orientações curriculares

O direito à educação infantil está regulamentado pela LDB Lei 9394/1996 que estabelece o direito a educação infantil às crianças menores de seis anos, fundamentadas nos cuidados e educação.

Assim, apresentamos nos próximos tópicos os direcionamentos nacionais à educação infantil através das DCNEIS e finalizamos explicitando o que dizem os direcionamentos à educação do campo.

2.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Os documentos que norteiam as bases legais para a educação dos moradores e trabalhadores dos contextos campestres em todo território brasileiro, foram construídos recentemente. Teve início a partir da aprovação das DOEBEC por meio da Resolução nº 1/2002, que orientam os princípios educacionais e os procedimentos para o funcionamento das escolas do campo. No entanto, para a educação infantil do campo, afirmam Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 66) “foi somente no fim de 2009, com a revisão das DCNEI pelos Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que “articula a Educação do Campo à Educação Infantil”.

Concernente a educação infantil do campo, encontra-se no artigo 8º, parágrafo 3º, das DNCEI, as especificidades/princípios da educação infantil do campo no atendimento às crianças moradoras destes contextos que são filhas e filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e outros, cujas propostas pedagógicas 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).

Como se depreende na referida diretriz, a educação destinada às crianças moradoras dos contextos rurais não deve ser gestada como uma adaptação do modelo urbano ao rural, ao contrário, deve-se levar em conta que seus modos de viver ligados à terra, são constitutivos de suas identidades, valorizando seus saberes, seus códigos sociais. Delineia também que o calendário letivo deve ser elaborado levando-se em consideração a atividade econômica da comunidade, isto é, que não culmine com o período do plantio, da colheita, da extração e demais atividades.

Segundo Silva e Pasuch (2010), o que rege a educação das crianças camponesas não é somente o que define o 3º parágrafo do artigo 8. Ressaltam as autoras que todos os artigos anteriores e posteriores ao artigo 8º das DCNEI, como todas as orientações e regulamentações específicas para as escolas do campo, seguem os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos para contextos rurais.

Sendo assim, em seu Art. 3º aborda-se a concepção curricular da educação infantil como sendo:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p.1).

No bojo desse artigo está o de desenvolvimento integral das crianças de forma interativa e articulado com os saberes cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de forma entrecruzada com os saberes que elas têm oriundos das experiências adquiridas em convívio social.

Em seu Art. 4º, define a criança com o centro do planejamento e do desenvolvimento curricular, como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia [...] e brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos”. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Nesse artigo, delineamos uma educação fundamentada na concepção pedagógica crítica, pois a concepção romantizada compreende que a criança aprenderá espontaneamente e a cognitiva vê apenas o aparato cognitivo das crianças. Entretanto, como sujeitos sociais, elas necessitam sentir e conhecer o mundo com todo seu corpo. Entretanto, a concepção crítica pensa a criança como um ser em pleno desenvolvimento em toda sua inteireza.

No Art. 9º explicita que as práticas pedagógicas docentes devem conter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e ainda:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
 - II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 - III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 - IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 - V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 - VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 - VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
 - VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 - X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 - XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- (BRASIL, 2009a, p.4).

Estas diretrizes deixam a critério das instituições de educação infantil a elaboração de sua da proposta pedagógico-curricular de forma a promover a partir desses doze eixos, as interações e brincadeiras, levando-as a uma experiência que

promova seu pleno desenvolvimento e formação cidadã, a partir das características e identidade social ao qual elas estão inseridas.

Em se tratando de identidade, especificamente das crianças de contextos do campo, Silva e Pasuch (2010) sugerem alguns elementos básicos que devem compor propostas pedagógicas com vistas à ampliação dos conhecimentos dos pequenos, tais como práticas ambientalmente sustentáveis, acompanhamento dos processos de vida e de morte, ciclos biológicos, da produção característica do campo, dos modos de vestir-se e alimentar-se, construção de brinquedos e instrumentos sonoros com produtos naturais, esculpir em frutas, construir cabanas com tecidos e folhas embaixo de árvores, conhecer fontes e nascentes, dentre outros, que fazem parte do ritmo de vida do campo.

Importante destacar o que dizem Silva e Pasuch (2010, p. 1), assim como todas as crianças, a criança do campo brinca e fantasia, sente o mundo através do seu corpo, constrói hipóteses sobre sua vida, seu lugar e de si mesma, complementam as autoras, afirmando que as crianças fazem artes, peraltices, sofrem e se alegram e, em especial, constroem sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vivem, com sua cultura, com seus pares e com os adultos, nesse processo, os pequenos fazem amizades, compartilham segredos e regras com outras crianças. As pesquisadoras citam ainda que as crianças brincam de faz-de-conta, pulam, correm, narram suas experiências, contam com alegria os seus feitos no encontro com o mundo.

Contudo, explicitam as autoras, que as crianças dos contextos rurais possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. Suas rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais são específicas. No que se refere ao tempo de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das enchentes e vazantes, as aves e bichos do mato, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, e ainda, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso, dizem elas, marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, numa relação orgânica com a terra.

Pois bem, como todas as crianças brasileiras, as crianças que vivem nos contextos camponeses também têm seus direitos. Direito a frequentar creches e

pré-escolas com qualidade social, direito a educação infantil oferecida na sua comunidade, bem como de serem transportadas com dignidade e de não percorrem longos trajetos entre a casa e a creche/pré-escola, de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com os conhecimentos que a humanidade produziu e que seu grupo constrói e reconstrói no cotidiano (SILVA e PASUCH, 2010).

Partindo dessa perspectiva, há a necessidade de se criar propostas pedagógicas que contemple as especificidades das múltiplas infâncias que povoam os diversos campos brasileiros.

Essas experiências evidenciam que o cuidar, educar e brincar são indissociáveis na educação das crianças, conforme explicitado por Azevedo (2013), evidenciando um desenvolvimento integral das crianças, em oposição a um mero assistencialismo ou apresentação de atividades fragmentada desarticuladas do contexto sociocultural das mesmas.

No âmbito geral da educação do campo, as DOEPEC é o marco legal das propostas de educação para os povos do campo, então, faremos no próximo texto, uma reflexão acerca dos direcionamentos advindos do referido documento.

2.4.2 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As DOEPEC, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002, constituem um conjunto de princípios educacionais e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes da educação básica, inclusive da educação de Jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional de nível técnico.

Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que as proposições e concepções apresentadas nas DOEPEC é o espelho do embate dos movimentos sociais do campo na luta pela terra devido à ausência de políticas educacionais a esses povos. Lembram as autoras que as políticas gestadas anteriores submetiam os povos rurais aos urbanos e o trabalhador à processos de exploração.

Em linhas gerais, segundo ainda as autoras, os princípios educacionais expressos na referida diretriz colaboram para a construção de uma identidade das escolas do campo vinculadas à realidade local, aos tempos e aos saberes dos povos dos contextos campestinos em articulação com os conhecimentos científicos e tecnológicos disponibilizados à sociedade, tais princípios são:

Superação dos antagonismos campo e cidade, compreendendo-os como contínuo com iguais valores no processo de produção humana [...] concebidas a partir da diversidade cultural, mas também da igualdade social.

Educação para a 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, PASUCH e SILVA, 2012, p. 59)

As pesquisadoras salientam que há algumas implicações que derivam destes princípios, a saber:

A ênfase na construção cuidadosa dos processos de socialização e subjetivação no interior das instituições escolares.

A não fragmentação do conhecimento trabalhado na instituição educacional em relação à vida concreta das crianças.

O cuidado nos processos de formação de identidade pessoal na relação com as identidades coletivas (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 60).

Dessa forma, dizem as autoras, esses princípios educacionais corroboram para a construção da identidade das escolas por estar voltada à sua realidade no que diz respeito aos tempos, aos saberes das crianças e a memória coletiva da comunidade e em articulação aos conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente disponíveis.

Fernandes (2011) afirma que cidade e campo são contínuos e que o campo deve ser pensado como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades, campo e cidade se complementam. Segundo ele, o campo é lugar de vida onde camponeses e quilombolas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade, é no campo, diz ele, que estão as florestas onde vivem as diversas nações indígenas, dessa forma, o campo é um lugar de vida e de educação. Assim, a educação do campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania.

Para o autor a educação do campo é o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, de sua realidade. Para ele, quando se pensa o mundo a partir do lugar onde não se vive, apenas idealiza-se uma maneira de viver, vive-se um não lugar, complementa o autor.

Delineado os procedimentos metodológicos e os fundamentos teóricos da pesquisa, segue-se a análise dos dados obtidos nas observações e entrevistas, referentes a prática curricular e a identificação dos princípios da educação do campo presentes no desenvolvimento do trabalho com as crianças.

3 TECENDO O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ASSENTAMENTO TARUMÃ-MIRIM

Neste capítulo, apresentamos a sistematização, a discussão e a análise dos dados coletados por meio de nossas observações e entrevistas durante o processo investigativo na escola.

Objetivando os princípios da educação do campo, a sistematização dos dados teve como referência as concepções e práticas das docentes no âmbito da educação infantil.

Assim, estruturamos o capítulo em três tópicos: a concepção das professoras sobre educação infantil; o entendimento das docentes acerca da educação do campo; a prática pedagógica na educação infantil, evidenciando princípios da educação do campo.

3.1 O currículo da educação infantil no contexto do campo

O posicionamento pedagógico que os docentes assumem é oriundo da teoria do currículo adotada em sua formação. No caso desta pesquisa, abordamos a teoria do currículo tradicional, a crítica ou a pós crítica.

A partir desse pressuposto, identificar como as professoras de educação infantil, no contexto de assentamento, concebem a educação de crianças é uma das propostas da primeira questão norteadora da pesquisa, com o intuito de desvelar a teoria curricular que elas possuem. Dessa forma, explicitamos as entrevistas efetuadas com as três docentes, sujeitos de nossa pesquisa.

Inicialmente, descrevemos o seguinte trecho da entrevista realizada com a professora Beatriz:

A Educação Infantil é a base de tudo. Então, nós [professores e corpo escola] temos um compromisso muito grande com essas crianças. Nós temos um compromisso de cuidar, de educar, brincar com todos eles em todos os âmbitos, correr, pular, saltitar, além da função de acompanhá-las em suas necessidades básicas. Atendê-las da melhor maneira em suas atividades. (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017)

A fala da professora inicia-se com a inclusão dela no processo de cuidados e educação das crianças (evidenciada no tom firme de sua voz e no movimento de

uma das mãos com os dedos fechados). Em seguida, continua e diz que a educação infantil é a base de tudo.

Ao afirmar que a educação infantil é a base de tudo, a professora compreende a educação para essa faixa etária como fundamental para o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, físico, cognitivo, psicológico e social, contribuindo para sua plena cidadania.

A LDB e as DCNEI vigentes direcionam o trabalho pedagógico da faixa etária de crianças que frequentam a educação infantil para a primeira etapa da educação básica, com finalidade de trabalhar o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, articulando os saberes e as experiências das mesmas com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009).

A Constituição Federal, concomitante com a LDB, reconhece a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado que precisa ser cumprido por meio de espaços não domésticos, como os estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Assim sendo, essa conquista tira os pequenos dos órgãos de assistência das instituições de educação, como se pode evidenciar na fala da professora Beatriz, quando esta afirma que nós [professores e corpo escolar] temos um compromisso muito grande com as crianças.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, apud AZEVEDO, 2013, p. 54), as instituições de educação infantil foram surgindo na perspectiva de atendimento aos pobres, com intuito de prestar-lhes assistência, “tinham caráter de guarda e preocupavam-se apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física das crianças”. Como se percebe, as instituições infantis acolhiam as crianças com fins assistenciais, apenas para cuidados de suas necessidades, durante o período que estavam lá enquanto seus pais trabalhavam. No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito dos pequenos, almejando o pleno desenvolvimento deles e não um direito dos pais trabalhadores.

Ainda na concepção de educação infantil da professora Beatriz, há ênfase na indissociabilidade do binômio cuidar-educar quando afirma que nós [professores e corpo escolar] temos um compromisso de cuidar, de educar, brincar com todos. Ressaltamos que em nossas observações, identificam-se, de fato, tanto a

educação quanto os cuidados dispensados pela docente às crianças. Dentre vários momentos, citamos, por exemplo, as orientações de cuidados corporais, como a lavagem das mãos antes/pós refeições e brincadeiras que a professora orienta ao iniciar as atividades pedagógicas após o café da manhã na escola.

Após dialogar com as crianças, por diversas vezes, a professora se dirige ao banheiro junto com elas e as acompanha nos seus processos de higienização corporal. No decorrer da manhã, quando necessitam, as crianças vão sozinhas ao banheiro e a docente apenas observa a autonomia que cada uma apresenta ao executar, sozinha, o cuidado com seu corpo.

Destacam-se nesse trabalho pedagógico, de cuidados e educação realizado pela docente, momentos de interações, pois as crianças conversam entre si e com a professora, de forma descontraída, sobre o que elas já sabem executar sozinhas. Citamos por exemplo, lavar as mãos e unhas, escovar os dentes (apesar de algumas não levarem suas escovas para a escola), limpar secreção nasal, pentear e amarrar os cabelos com liga elástica, amarrar o cadarço do sapato, além de, naturalmente, algumas crianças prontificarem-se a ajudar os colegas.

Durante a observação, percebia-se a autonomia dos pequenos, uma vez que a criança estava há dois anos sob cuidados escola. Contudo, havia aquela criança que ainda dependia da professora, geralmente, para amarrar o cadarço do sapato ou prender os cabelos. Nesses casos, é necessário considerar que, apesar de ser uma turma de segundo período, algumas crianças estavam frequentando a instituição pela primeira vez.

Azevedo (2013) explicita que há pesquisadores contemporâneos da educação infantil que confirmam a respeito da pedagogia assistencialista, nela as crianças recebem apenas assistência às suas necessidades básicas, não são estimuladas em seus aspectos físico, motor, linguístico, social, afetivo e cognitivo e, dessa forma, tal pedagogia não contribui com o processo de autonomia dos pequenos. Para a autora, educação e cuidados são inseparáveis no trabalho pedagógico com criança, uma vez que a torna cada vez mais autônoma, uma das bandeiras de luta da pedagogia crítica e teoria crítica do currículo.

Ainda sob o binômio cuidar-educar, Azevedo (2013, p.99) ressalta que a permanência ou superação desse dilema pode estar intrinsecamente relacionado à

formação do professor, afirma que “a forma como o professor atende é decorrente das suas concepções e das experiências formativas que teve, tanto àquelas relativas ao seu curso de formação profissional quanto as da sua experiência pessoal”.

Oliveira (2007, p. 45) destaca que devido as constantes pesquisas realizadas sobre a criança, esta aparece hoje com nova identidade, “são aquelas figurinhas curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente” para interagir com outras crianças. Contrapondo-se à imagem social de criança, que por muito tempo predominou na pedagogia, como sendo alguém muito frágil e, por isso, deveria ficar presa dentro das quatro paredes da sala de aula, para não se machucar e totalmente dependente dos professores.

Dessa forma, Oliveira (2007) sugere às instituições de educação infantil que em suas propostas pedagógicas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade, elementos constituintes do desenvolvimento humano, assim como estimular a sociabilidade e a criatividade por meio das interações e brincadeiras. Essa forma de ver a educação infantil está presente na concepção da professora Beatriz ao afirmar que, na prática com os pequenos, o professor deve correr, pular, saltitar, além da função de acompanhá-los em suas necessidades básicas.

Historicamente, houve muitas mudanças na sociedade, principalmente quanto à função da mulher. Antes, ela se restringia a cuidar da casa e dos filhos, posteriormente, adentrou no mercado de trabalho, tanto para satisfação pessoal quanto por necessidades, e se tornou, em algumas famílias, o pilar que sustenta a todos (SOUZA, 2015). Frente a essa nova configuração familiar, as instituições escolares passaram a ter uma grande responsabilidade na formação infantil. A professora Beatriz direciona esse dever para ela quando diz que tem uma grande responsabilidade com as crianças e deve fazê-la da melhor maneira possível. Identificamos essa nova configuração familiar em algumas entrevistas com responsáveis pelas crianças. Existem mulheres do assentamento que moram sozinhas com os filhos e produzem alimentos ou criam animais para comercialização ou para nutrição da família, logo, precisam deixar suas crianças sob cuidados de outro adulto.

Assim, identificamos em nossas observações que a referida professora, salvo algumas exceções, concebe a educação infantil numa visão integrada de educação e cuidados, refletida por meio das interações e brincadeiras contextualizadas ao modo de vida dos pequenos no assentamento.

Trazemos para discussão a fala de outra professora, a Amanda. Ela nos revelou compreender a educação infantil como:

[...] uma fase que envolve crianças de 0 a 5 anos, [...] primeira etapa da educação básica [...]. Então, eu entendo que é, assim, uma fase muito importante na vida da criança, né? Para seu pleno desenvolvimento psicomotor e, a questão da amizade, da afetividade, que são trabalhadas. (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017).

Essa afirmação evidencia que a referida professora conhece as leis que regem a educação infantil como um direito inerente a criança. De acordo com a professora, as leis estabelecem o direito da criança à educação como necessária ao seu pleno desenvolvimento e de vital importância aos pequenos. Esse entendimento pode estar relacionado à sua formação acadêmica em pedagogia e às formações em serviço que são comuns na DDZ Rural, por meio da assessoria pedagógica, seja individualmente, na escola, seja na formação continuada dos docentes ou nos encontros planejados no coletivo das escolas das áreas rurais, que inclusive, participamos de um durante o período da pesquisa.

A professora traz no bojo da sua concepção de educação infantil a expressão “para seu pleno desenvolvimento psicomotor”. Não entraremos no detalhamento da ciência da psicomotricidade em si, porém, em linhas gerais, o termo desenvolvimento psicomotor, segundo Morgado (2007), está relacionado à aquisição de habilidades de forma gradual e contínua, na medida em que a criança é estimulada e interage em seu meio social. É o processo de aprendizagem que envolve a linguagem, a memória, a visão, a coordenação motora, a interação com pessoas e objetos, que ocorre de forma significativa na fase da pré-escola.

Sendo assim, entendemos que a concepção da professora Amanda sobre educação infantil expressa as experiências propostas pelas DCNEI para o desenvolvimento das capacidades dos pequenos, por meio das doze experiências mencionadas no capítulo II desta pesquisa. A professora desenvolve atividades pedagógicas amparadas nas atuais pesquisas de desenvolvimento infantil,

considerando a criança como centro do planejamento pedagógico, diferentemente das propostas pedagógicas nas quais as atividades são o centro e não a criança, um ser histórico e cultural.

Na compreensão sobre educação infantil da professora Amanda, a pré-escola trabalha a “questão da amizade, da afetividade”. Evidenciamos esse trabalho da docente em vários momentos durante nossa observação, tanto na sala de referência quanto nos outros espaços da escola. Ela trabalha com crianças que frequentam a pré-escola pela primeira vez, logo, algumas crianças, filhos/as únicos/as, em sua maioria, não sabem compartilhar brinquedos ou espaços coletivos. Nesse momento, entra o trabalho da professora para instruir os pequenos a compartilhar os seus brinquedos pessoais, os brinquedos coletivos disponíveis na sala de referência, bem como os espaços da instituição, com objetivo de trabalhar atitudes egoístas externadas por algumas crianças.

Esses momentos conflituosos percebemos ora na sala de referência, ora nos espaços externos, durante as brincadeiras, quando algumas crianças queriam o mesmo quebra-cabeça pedagógico, ou queriam o mesmo dominó pedagógico e/ou outro brinquedo. Compreendendo que na educação infantil se trabalha os princípios da formação para a cidadania, nesses casos (e também em outros) a professora, além de instruir as crianças a partilharem os brinquedos, ensina também o respeito a si e ao próximo.

Oliveira (2007, p. 52) diz que “educar para a cidadania”, dentre outros motivos, envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, especialmente com aqueles que têm atitudes egoístas, busca-se sua superação por meio de gestos de cortêsias.

Finalmente, trazemos para à discussão a conversa com a terceira professora, a Carol, que explicitou:

[...] entendo que a Educação Infantil é uma fase que envolve crianças de zero a cinco anos, [...] é a primeira etapa da educação básica da vida da criança. Onde a criança entra em contato com outros grupos, com outras crianças [...]. Então, quando [a criança] chega aqui na escola, procura se adaptar, a interagir com outras crianças, [...] fase muito importante na vida da criança [...]. Essa fase é de suma importância para o desenvolvimento da criança nas séries futuras. (Entrevista com docentes. SOUZA, 2017)

A professora Carol, assim como as professoras Beatriz e Amanda, exprime sua compreensão da educação infantil como sendo a “primeira etapa da educação básica”, embasada nas DCNEI (BRASIL, 2009), portanto, dentro dos direcionamentos nacionais.

Afirma, também, que a escola é “onde a criança entra em contato com outros grupos, com outras crianças”. A docente refere-se, principalmente, às crianças residentes em assentamentos rurais, em especial, das que vivem em sítios, e não em agrovilas, pois devido a extensão dos terrenos, muitas delas, praticamente, não têm contato com vizinhos. Decerto, será a primeira vez que algumas conviverão com crianças de outras famílias, outros grupos sociais ou regionais, visto que, em um assentamento, na luta pela terra e pela reforma agrária, há pessoas de vários estados brasileiros, portanto há uma diversidade cultural em um espaço específico, neste caso, no assentamento. Nesse aspecto, acrescenta Felipe (2013, p.34) ao afirmar que

[...] para as crianças da roça, moradoras em lotes dispersos, não há como construir grupos de pares, o que impõe que todas as idades [no seio familiar] dividam os mesmos espaços e se misturem nas mais diversas atividades.

Por causa dessa especificidade da criança que vive na roça, a professora Carol compreende a importância da interação social no âmbito do espaço escolar entre criança-criança e adulto-criança para a formação cidadã da mesma, a criança contribui com sua experiência no desenvolvimento dos seus pares e vice-versa. Essa concepção pedagógica histórico-cultural, na qual o ser humano depende do outro para se constituir humano, é uma ideia oriunda das pesquisas de Vygotsky.

Para o pesquisador, é a partir da inserção da criança em seu contexto sociocultural, da interação com membros de seu grupo e da sua participação ativa em práticas sociais, historicamente construídas pela humanidade, que a criança aprende (VYGOTSKY, 2007).

Contrariamente, a professora Carol afirma que essa “fase é de suma importância para o desenvolvimento da criança para séries futuras”. Tal afirmação evidencia a educação infantil numa perspectiva da concepção romântica, nela a criança é preparada para um vir a ser, semelhante ao que pensa a concepção cognitiva, que prepara intelectualmente a criança para etapas escolares seguintes.

Contudo, em nossa observação, não identificamos qualquer preparação das crianças, dentro ou fora da sala de referência, para etapas escolares seguintes, ao contrário, identificamos momentos integrados de cuidados e educação por meio de interações e brincadeiras. Nesse contexto, entendemos que a docente não se referia exatamente à preparação das crianças para etapas escolares futuras, ao contrário, referia-se ao pleno desenvolvimento das capacidades globais das crianças nessa fase da vida, com o objetivo de exercer sua plena cidadania.

Souza, Costa e Aikawa (2014) lembram que os pesquisadores da infância e das crianças concordam a respeito dos benefícios dos trabalhos pedagógicos realizados antes da etapa de escolarização. Assim, acreditamos que a professora Carol se referia, especificamente, ao desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem que são proporcionados pelas experiências e aprendizagens da criança na pré-escola, para que sigam novos e mais complexos patamares.

Em linhas gerais, costumava-se atribuir o termo escolarização na educação pré-escolar, geralmente, quando se trabalhava as vogais ou os numerais com os pequenos, devido ser comum os professores desenharem na lousa a vogal ou o numeral que se está apresentando à criança, depois, emitiam o som e, na sequência, entregavam às crianças uma folha de papel ofício com o desenho da referida vogal ou numeral em forma de pontilhados para que a criança cobrisse com o lápis os pontilhados. Essas atividades eram executadas de forma mecânica, pois não havia uma contextualização da referida vogal ou numeral, cada criança que terminava a atividade entregava para a professora guardar o “exercício” na sua pasta para levar para casa no final do ano letivo.

No entanto, no trabalho pedagógico realizado pela professora Carol com vogais ou numerais, observou-se que ela não executa essa atividade de forma mecanizada. Durante nossas observações e nas conversas com as docentes, desvelamos que o objetivo de se cortar papel e enrolar fazendo bolinhas, para utilizá-las em quaisquer atividades, se trata de um trabalho de coordenação motora, porém tal atividade é executada no coletivo dos trabalhos e não de forma isolada, como se executava na concepção pedagógica tradicional.

Nesse dia, o objetivo do desenvolvimento proposto às crianças era *Linguagem quantitativa com os numerais 1 e 2*, por meio das seguintes

experiências que seriam proporcionadas a elas: desenvolver a linguagem matemática através da escrita individual; desenvolver a linguagem musical; desenvolver a coordenação motora grossa e fina por meio da escrita, pintura, corte e colagem.

A professora Carol iniciou as atividades com as crianças realizando uma roda de conversa, na qual orienta sobre a higiene pessoal e o lanche. Depois pede que as crianças comentem como foi o dia delas em casa. Após a fala de cada criança, que fazem questão de comentar o que fizeram no dia anterior (algumas bem comunicativas, outras em desenvolvimento), a docente conversa sobre as atividades que farão naquele dia.

Continuando os trabalhos pedagógicos (ainda na roda de conversa), a docente apresentou os referidos numerais em tamanho ampliado, por meio de imagem impressa graficamente, extraída dos materiais pedagógicos disponíveis na instituição. Depois, apresentou os numerais novamente, agora confeccionados pela própria docente em folha emborrachada, em sua forma quantitativa, mostrando-os e fixando-os na parede da sala, por exemplo, 1 árvore, 2 lápis, além de deixar as crianças exemplificarem com os frutos de plantação: 1 mamão, 1 banana, 2 laranjas, 2 cupuaçus, dentre outros.

Na sequência, a professora canta com as crianças a música infantil *Cinco patinhos*, transcrita abaixo:

Cinco patinhos foram passear, além das montanhas para brincar.
 A mamãe gritou: quack quack quack, mas só quatro patinhos voltaram de lá.
 Quatro patinhos foram passear, além das montanhas para brincar.
 A mamãe gritou quack quack quack, mas só três patinhos voltaram de lá
 Três patinhos foram passear, além das montanhas para brincar.
 A mamãe gritou quack quack quack, mas só dois patinhos voltaram de lá
 Dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar.
 A mamãe gritou quack quack quack, mas só um patinho voltou de lá.
 Um patinho foi passear, além das montanhas para brincar.
 A mamãe gritou quack quack quack, mas nenhum patinho voltou de lá.
 A mamãe patinha foi procurar, além das montanhas, na beira do mar.
 A mamãe gritou quack quack quack, e os cinco patinhos voltaram de lá.

Disponível em literaturas infantis
 (Registro de observações, SOUZA, 2017)

Ao final da canção, a professora vai à lousa e mostra às crianças como se escreve/desenha o numeral 1 e em seguida o numeral 2, repetindo outras vezes.

Na atividade seguinte, cada criança exercita a escrita cobrindo os numerais em forma de pontilhados, e na sequência a criança exercita a escrita sem pontilhados. Observou-se em algumas crianças a dificuldade em cobrir os tracejados, enquanto outras executaram com facilidade, devido já possuir a coordenação motora bem desenvolvida. A docente acompanhou cada criança para ajudá-la em suas dificuldades. Também os colegas se ajudavam entre si.

Ao final dessa atividade, as crianças saíram para o refeitório para degustar a merenda escolar e brincar no pátio. No retorno, foi proporcionado outras experiências às crianças, ainda sobre os numerais, através da pintura, corte e colagem de um elemento da natureza. Somente no dia seguinte, a partir de outras atividades envolvendo os numerais, que de fato, as crianças foram levadas a escrever os numerais 1 e 2. Todas as atividades foram adicionadas nos seus portfólios, para que os pais possam acompanhar diariamente o desenvolvimento da sua criança, denominado por Freinet (1896/1966) como o livro da vida.

Essas experiências, proporcionadas aos pequenos, foram executadas em todos os momentos, sob interações e brincadeiras. De nenhuma forma a docente preparou as crianças para etapas escolares seguintes.

Salientamos a prática interdisciplinar da professora Carol. Ela desenvolveu experiências com a matemática, primeiramente contextualizada ao local onde vivem as crianças, depois por meio da comunicação e expressão no diálogo com os pequenos, envolveu música, a escrita, as artes (pintura, corte e colagem) e elementos da natureza, como por exemplo os frutos mencionados pelas crianças. A interdisciplinaridade é um dos princípios propostos pela pedagogia crítica, para que se evite a educação fragmentada.

Ao longo das atividades, a professora desenvolveu o currículo, isto é, o conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade, entrecruzando ao cotidiano das crianças com seus saberes vividos por meio das interações e brincadeiras. Não se viu na prática da professora Carol evidências de preparação das crianças para o ensino fundamental ou um trabalho fragmentado.

Como vimos em nosso capítulo II, no qual abordamos a história da infância, especificamente, a partir do atendimento das crianças fora do âmbito familiar, que esse atendimento se iniciou com base na assistência das necessidades básica, e

mesmo após vários estudos apontando a necessidade de educá-las para seu pleno desenvolvimento, muitas instituições infantis, por meio de suas propostas pedagógicas, continuavam prestando atendimento meramente assistenciais. Nos dias atuais, apesar de ainda existir instituições ou profissionais que ainda concebem a educação infantil apenas como lugar para se guardar as crianças, há uma parcela que concebem a educação das crianças como sendo uma necessidade da própria criança, para seu pleno desenvolvimento como pessoa e como sujeito que interfere e recebe interferência em convívio social.

Sob essa ótica, percebe-se na fala das três docentes, sujeitos de nossa pesquisa, que elas defendem o cuidado e a educação das crianças como alternativas valiosas para promover o desenvolvimento dos pequenos.

Oliveira (2007) explicita que o valor das experiências infantis e os perigos e benefícios do espaço educativo não podem ser separados da realidade cultural em que as crianças se desenvolvem, nem dos valores e objetivos que orientam suas vidas e também de suas experiências iniciais e trajetórias futuras.

Nesse sentido, observamos que a orientação de trabalho que as docentes têm respeito a infância como sujeito de direitos, com direito a um trabalho educativo, que contemple atividades diversificadas, num processo de aprendizagem que respeita o ritmo de cada criança e o seu contexto sociocultural.

Ao retomarmos as teorias do currículo, identificamos atividades desenvolvidas pelas três docentes que evidenciam a teoria curricular crítica. Depreende-se das atividades supracitadas, organizadas pelas professoras, desde a roda de conversa, na qual valorizam os gestos, os gostos, os costumes, os hábitos, os modos de se comportar e de agir (SILVA, 2014) das crianças do campo, de modo a não se perpetuar ou se reproduzir a cultura da classe dominante, apontada nas ideias de Bourdieu e Passeron.

Se compreende dessas práticas curriculares as ideias de Giroux, visto que as docentes levam as crianças a exercerem habilidades democráticas, discutindo, questionando e participando das práticas sociais. As práticas sociais das crianças são realizadas na escola, no cuidado com os colegas, na sala durante as atividades de cooperação em grupo ou no sítio quando têm cuidados com os bichos ou com a natureza. Giroux, um dos principais defensores de uma teorização crítica,

defende que é na escola que os estudantes precisam exercer práticas democráticas, e os professores, como intelectuais, devem fomentá-las (SILVA, 2014).

Freire, crítico da “educação bancária”, valorizava as experiências de vida dos sujeitos, enfatizando a importância desses sujeitos na construção do próprio conhecimento. Giroux e Freire propunham um currículo para as camadas populares de forma igualitária, com as mesmas oportunidades da classe dominante, uma educação que lhes possibilitasse uma imersão em sua cultura, a cultura popular.

Destacamos o envolvimento dos demais professores da instituição, assim como da gestora e de todo corpo escolar no cuidado e educação das crianças. Como abordamos no I capítulo, a educação se dá desde a acolhida dos pequenos, ao adentrarem na condução escolar para se dirigirem à escola.

O envolvimento do corpo escolar no cuidado e educação das crianças está explicitado na fala da professora Beatriz que verbaliza “nós [professores e corpo escolar] temos um compromisso muito grande com essas crianças. [...] de cuidar, de educar, brincar [...] além da função de acompanhá-los em suas necessidades básicas” (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017).

Assim, os dados evidenciam que as docentes de nossa pesquisa promovem o desenvolvimento das crianças firmada nos cuidados e educação, baseada na interação e brincadeira dos e com os pequenos. Nesse sentido, suas concepções e práticas de educação infantil expressam uma teoria curricular crítica. Sobre suas compreensões a respeito da educação do campo, abordaremos no próximo tópico.

3.2 As práticas pedagógicas na educação infantil no contexto do campo

Os movimentos sociais do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, para fortalecimento da agricultura familiar e da garantia do direito à vida com dignidade e à educação de qualidade (HAGE, 2007).

Para se desenvolver uma educação no e do campo com os assentados e acampados da reforma agrária, cujo direito é assegurado por lei enquanto

cidadãos, faz-se necessário que se tenha profissionais habilitados para atuar nesse contexto.

Nesse sentido, de acordo com a nossa primeira questão norteadora, buscamos identificar como as docentes, que trabalham com educação de crianças em contexto de assentamento, concebem a educação do campo. Iniciamos com as afirmações da professora Beatriz:

Já ouvi falar em educação do campo [...]. Antes tinha outra nomenclatura que era educação rural. Agora é a educação “no” campo e “do” campo, para o campo [...]. Preparar nossas crianças desde pequenos, para as atividades no campo. A concepção de educação do campo é bem diferente da urbana. Os nossos livros [didáticos] não são voltados à educação do campo [...].

[...] Temos muitos materiais pedagógicos para a educação infantil. Mas, aqui no campo, como nós temos muita madeira, poderíamos fazer uma gangorra para eles. Poderíamos fazer balanço. Nessa parte [voltado à natureza] está faltando muita coisa. Elas [as crianças] poderiam trabalhar uma horta, com auxílio de um profissional, um Agrônomo ou um professor que seja profissional nessa área, que pudesse nos auxiliar [...], se tivesse um parquinho, seria bem melhor. (Entrevista com docentes. SOUZA, 2017).

A professora Beatriz afirma ter ouvido falar sobre o termo educação do campo, que tinha outra nomenclatura anteriormente, denominada de educação rural.

Na verdade, a educação do campo não substitui a educação rural. A educação do campo é uma contraproposta ao modelo capitalista que se chamava educação rural, tratava-se apenas de uma educação para o meio rural. Uma educação servil que preparava os sujeitos do campo para trabalhar nos grandes latifúndios, no agronegócio dos fazendeiros.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), a educação do campo faz parte de um movimento social que luta por direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

No modelo de educação rural capitalista, afirmam os autores que a possibilidade de sobrevivência dos camponeses seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista.

A educação do campo é uma proposta voltada para a agricultura familiar, agroecológica, gera emprego e renda, garante qualidade de vida e assegura um desenvolvimento sustentável, deve ser voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico para que os camponeses vivam com dignidade (*ibdem, Ibidem*).

Em sua fala, a professora Beatriz faz uma assertiva ao expressar que “agora é a educação ‘no’ campo e ‘do’ campo, para o campo”. Essa afirmação diz respeito à educação na própria comunidade, visto que, no modelo denominado educação rural, os alunos eram levados em condução escolar para as escolas nas áreas urbanas e recebiam a educação que em nada tinha a ver com sua cultura e sua identidade camponesa.

A docente também diz que se deve “preparar nossas crianças desde pequenos para as atividades no campo”. Ela entende que os sujeitos do campo não são compostos apenas por adultos, mas também por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, todos integrados na luta pelo direito à terra. No caso da criança, denominadas Sem Terrinha, na idade apropriada, dentro da cultura campesina, serão parte integrante dos produtores familiares.

A referida professora comenta também sobre o material didático específico para os contextos rurais. No entanto, para a educação infantil do campo, existe uma riqueza em termos de exploração dos recursos naturais. O “material didático” citado pela docente pode ser substituído pelos recursos naturais na área externa da escola, explorando formas, cores, tipos de plantas ou animais, de maneira a despertar a sensibilidade para aquilo que muitas vezes lhes parecem tão comum (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012).

Ainda nesse aspecto, as autoras enfatizam que, além da utilização das áreas verdes que funcionam como um riquíssimo laboratório para experiências individuais e coletivas, pode-se delimitar ambientes para contação de histórias. Esses cantinhos servem também para experimentação de gostos, cheiros e sabores diversos, e para realizar um banho ao ar livre.

Como recursos didáticos, dizem Silva, Pasuch e Silva (2012), pode-se construir obstáculos naturais, jardins com morrinhos de terra e madeiras que permitam uma integração corporal desafiadora para a criança com o ambiente

natural, uma vez que a criança dos contextos rurais vive em uma relação orgânica com a terra.

Outros recursos didático-pedagógicos sugeridos pelas autoras dizem respeito à leitura e contação de histórias embaixo de árvores, em redes, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagem e materiais que delimitem um cantinho aconchegante para envolver as crianças, incluindo realizar refeições ao livre.

Pode-se incluir, também, o aproveitamento de uma bica, chuveiro ou torneira, organizar hortas e viveiros, explorar as águas, areia e barro, enfim, são situações do cotidiano da criança dos espaços rurais que podem fazer parte do “material didático”, ou melhor, do recurso pedagógico das docentes e que constituem as interações e brincadeiras da educação das crianças camponesas.

Em linhas gerais, árvores, plantas, plantações, águas de rios, de chuvas e de nascentes, terra seca e molhada, preparada para o plantio ou em processo de brotamento das sementes, ventos calmos e intensos, sol da manhã, do meio dia ou do entardecer, cheiros e escuta de barulhos dos animais, que segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), por serem valorizados pelas crianças e nos quais elas se sentem à vontade, podem fazer parte da vivência dos pequenos, além de instigar a curiosidade e questionamento deles.

Em relação à curiosidade das crianças, pode-se instigá-las a descobrir por que faz sombra, por que a sombra se move, por que chove, por que escurece ou amanhece. Essas possibilidades de trabalhos pedagógicos tornam a aprendizagem dos pequenos mais significativa, pois estão relacionadas ao seu contexto social, natural e cultura, afirmam as pesquisadoras.

Ainda sobre aguçar a curiosidade infantil, o que acontece quando brincamos com saquinhos e potinhos que permitem aos pequenos capturarem o vento ou a água e explorar, por meio da conversa, essas ou outras possibilidades? (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012). Desse entendimento se depreende implicações para se organizar os espaços pedagógicos das crianças do campo.

Quanto ao entendimento das professoras Amanda e Carol, ambas exprimem ter dúvidas sobre o que seja educação do campo. A professora Amanda

verbaliza que acha ser “a educação que ocorre em espaços rurais”. A mesma dúvida expressa a professora Carol, que afirma ser “a educação que se dá em áreas rurais, como é o nosso caso aqui no assentamento”. No entanto, ambas estão corretas em suas afirmações.

No período de nossas observações, percebeu-se que apesar de ambas expressarem dúvidas quanto à concepção de educação do campo, na prática delas, predominam os trabalhos embasados nos princípios filosóficos e pedagógicos dos movimentos sociais do campo, assim como nos direcionamentos explícitos nas DCNEI, para a realização do trabalho pedagógico com as crianças dos diversos campos brasileiro.

Salientamos uma atividade de contação de história desenvolvida na Semana do Meio Ambiente pela professora Amanda e as crianças, sobre o tema *A natureza* (livro do Projeto Viajando na Leitura: A abelha). O objetivo era desenvolver a curiosidade em relação à natureza e discutir ações de cuidados e uso dos recursos naturais de forma sustentável. Dentre as várias experiências que foram proporcionadas aos pequenos, citamos uma que a mesma organizou com as crianças em círculo, sentadas no chão da sala de referência. Sentada junto às crianças, a professora Amanda inicia um diálogo perguntando: Que bicho é esse? Mostrando uma página do livro com a imagem de uma abelha.

As crianças, quase que em sua totalidade, levantaram a mão e responderam que era uma abelha. Novamente, a docente questiona os pequenos perguntando-lhes: o que a abelha produz? Algumas crianças respondem que a abelha produz mel.

Ao final desse levantamento prévio, a docente continua a contação da história, sempre mostrando a página do livro com as imagens acompanhando a sua fala.

Após relatar o papel da abelha rainha, o das operárias e o do zangão, e ainda, descrever o processo de produção do mel e da própolis, a docente contextualiza com o processo de vida e produção do assentamento, uma vez que algumas famílias da comunidade podem trabalhar com criação de abelhas e produção de mel. A professora encerrou a contação da história lembrando os

pequenos dos chás adoçados com mel que seus pais ou avôs fazem para melhorar da gripe ou do resfriado.

Talvez as famílias das crianças dessa turma não trabalhem com a produção de mel, visto que nenhuma criança fez quaisquer comentários sobre apiário em seu sítio, porém, se percebeu que elas já tinham noção do referido inseto, o trabalho da professora foi aprofundar os saberes que as crianças já possuíam.

Identificamos no desenvolvimento da prática curricular da docente, de forma explícita, concepções da educação do campo na forma como ministrou o tema do dia. As crianças experienciaram uma educação voltada aos interesses sociocultural e socioeconômico ao estilo de vida do campo. Citamos ainda que a experiência proporcionada aos pequenos partiu de uma educação conforme afirma Caldart (2002), “pensada desde o seu lugar”, com teor educativo vinculado à sua cultura. Reconhecemos a base filosófica da teoria crítica do currículo utilizando um tema gerador, por meio de uma problematização na transição entre o cotidiano das crianças e o conhecimento cientificamente elaborado, explicitado por Silva (2014).

Podemos afirmar que essa prática da docente resulta no que almejam os pais/responsáveis para a formação das suas crianças na Escola Encontro das Águas. Transcrevemos a entrevista que nos concedeu o Sr. Pereira, 24 anos, que planta banana, cupuaçu e goiaba, congela a poupa do cupuaçu e da goiaba, vende no próprio assentamento e na Freira do Produtor no município de Manaus, ele afirma: “quero que meus filhos estudem aqui na comunidade e que continuem trabalhando na nossa agricultura familiar”

Outro pai/responsável, o Sr. Fernandes, 52 anos, que planta macaxeira, mandioca pra fazer farinha, milho, cria pato e galinha. Ele escoar sua produção para a capital amazonense formando um grupo de comunitários que contribuem com a locação de um caminhão. Sobre a educação da sua criança na escola ele externou:

Gosto demais dessa escola. Ela é uma referência aqui na comunidade. Os profissionais são comprometidos com a educação e são prestativos. Meu filho está em boas mãos. O projeto da escola é que a criança estude aqui, se forme aqui e produza aqui mesmo, ajudando a família. Não é os pais que não querem trazer as crianças pra escola. As péssimas condições dos ramais atrapalham o trabalho da escola. (Entrevista com pais/responsáveis, SOUZA, 2017).

Trazemos ainda outro relato de pais/responsáveis por crianças. A Sr^a. Andreatta, 58 anos, que no sítio da família se planta macaxeira e cria pato, galinha e porco. A família havia parado de produzir para comercialização e agora retornaram a plantar e a criar animais para gerar renda. Ela espera o seguinte da educação do seu neto na instituição: “Gostamos muito da escola. Ele tem se desenvolvido muito bem aqui e feito novas amizades. A intenção dos pais que moram aqui é que os filhos deem prosseguimento no que a gente construiu aqui”.

De certo, ao entrecruzarmos a prática da professora Amanda com a temática *A abelha* ao diálogo dos três pais/responsáveis acima citados, está explícito o que eles esperam da instituição na formação de suas crianças, educá-las para dar continuidade na vida que eles construíram com muito esforço no assentamento. Identificamos nesta prática curricular as concepções da educação do campo na forma de ministrar o tema do dia, que é levar as crianças a experienciar uma educação voltada aos interesses sociocultural e socioeconômico ao estilo de vida do campo.

Frente ao exposto, apesar da professora Amanda expressar ter dúvidas quanto à concepção de educação do campo, na prática dela se evidencia trabalhos referenciados nos direcionamentos explícito nas DOEBEC e nas DCNEI, para as crianças dos diversos campos brasileiro.

Trazemos para nossa reflexão as práticas de outra professora, a Carol, que também exprimiu ter dúvidas a respeito do entendimento sobre educação do campo.

Em sua prática, dentre as várias atividades desenvolvidas com as crianças, descrevemos uma que ela trabalha a fixação do numeral 2. Após apresentar aos pequenos a simbologia do referido número através de uma imagem, depois, sua forma quantitativa (2 unidades), o som, e por fim, sua escrita, a docente entrega uma cópia com atividade para fixação a cada criança.

O diferencial está nas imagens ilustrativas da atividade de fixação sobre o numeral 2, como também na contextualização voltada ao assentamento realizada pela professora. A atividade entregue as crianças é de um sítio onde o pai (Pedro) e filho estão pescando no rio/Igarapé. A atividade escolhida pela docente contém

imagens intencionais alusivas ao contexto das crianças, citamos o recorte do sítio, o rio/Igarapé, peixes e a própria atividade pesqueira ou de criação de peixes.

A atividade começa com a seguinte frase: Que legal! Pedro pescou mais um peixe. Agora há 2 peixes no cesto. Após leitura da frase, antes das crianças realizarem a atividade, a professora conversa com os pequenos sobre a criação de peixes nos viveiros no sítio da família de algumas crianças, que é uma cultura comum nesse assentamento (seja para consumo da família ou para geração de rendas). A partir dessa contextualização, elaborada pela professora, algumas crianças estenderam o diálogo à criação de galinhas no seu sítio e assim foi desenvolvido uma longa conversa sobre o assunto.

Trazemos para a discussão, além dos relatados pelos Srs. Pereira e Fernandes e, da Sra. Andreatta, a conversa que tivemos com a Sra. Sena de 39 anos. Segundo ela, seu pai planta pupunha, uma fruta típica da região Norte do país, seu genitor doou uma parte do terreno a ela, no qual planta algumas frutas para consumo da família. Seu genitor leva a produção de pupunhas do sítio dentro do ônibus, que sai do assentamento direto para a Feira do Produtor no município de Manaus. Ela nos relata que espera que seus filhos cheguem à universidade, pois tem dois filhos adolescentes que também estudam na escola, ajudam na produção da família e estão se preparando para adentrarem aos estudos universitário.

De igual modo à da professora Amanda, a professora Carol, que também verbalizou ter dúvidas quanto a concepção de educação do campo, sua prática é voltada a vida campesina, conforme diretrizes nacionais, assim como é pensada no contexto do assentamento com teor educativo vinculado à cultura camponesa (CALDART, 2002).

Dessa forma, conforme explicitamos anteriormente, na reflexão da atividade executada pelas professoras Beatriz e Amanda, a professora Carol, em suas atividades desenvolvidas, revela tanto as concepções da educação do campo quanto os fundamentos da teoria crítica do currículo na prática desenvolvida pela docente. Esses exemplos pedagógicos que descrevemos destacam o alinhamento entre os saberes cotidianos vividos na/pela comunidade com os saberes científicos elaborados pela humanidade.

Assim, registramos que as professoras Amanda, Beatriz e Carol compreendem o que seja a educação do campo e demonstram ter experiências para desenvolver trabalhos pedagógicos com crianças camponesas.

Frente ao exposto, partiremos para analisar como ocorre o desenvolvimento curricular da educação infantil no contexto do campo, evidenciando seus princípios educacionais.

3.3 Os saberes vividos na construção da educação infantil no contexto do campo

Analisar na prática pedagógica na educação infantil evidências dos princípios da educação do campo, é a proposta da segunda questão norteadora que estrutura esta pesquisa.

Para Oliveira (2007), as práticas pedagógicas são ações intencionais que ampliam o universo cultural das crianças e corroboram para que elas compreendam fatos e situações reais, levando-as a agir e transformar a realidade que as cerca. Daí se percebe a importância de uma educação contextualizada, tendo como base o espaço sociocultural onde os sujeitos estão envolvidos.

Assim, entrecruzando as concepções das docentes sobre educação infantil e educação do campo, queremos compreendê-las sob os princípios da educação do campo. Elaboramos duas questões para dialogar com as docentes e para registros das nossas observações. Frente a isso, uma das perguntas que fizemos às docentes foi como elas descreveriam sua prática pedagógica e quais os recursos utilizados nas estratégias didáticas.

Ao dialogarmos com a professora Beatriz a respeito de sua prática no trabalho com crianças, tivemos o seguinte relato:

[...] essa é minha primeira experiência pra trabalhar com educação infantil. Eu acredito que meu trabalho seja voltado para o conhecimento deles, porque eles já vêm com o conhecimento prévio. Nunca eles vêm vazios, [...]. Então a gente primeiro investiga o conhecimento deles, o que eles sabem e, a partir do que eles sabem, é que elaboramos nosso planejamento e planos de aula e desenvolvemos as atividades voltadas para o contexto no qual eles vivem. (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017)

Essa professora trabalha na escola *lócus* de nossa pesquisa e atuava no ensino fundamental desde os anos 2002, porém, em 2017 trocou o ensino fundamental pela educação infantil para atender demandas da instituição, desde então, tem buscado formação profissional para trabalhar com essa faixa etária, por isso relatou que é a sua primeira experiência na educação pré-escolar.

A referida professora explica que seu trabalho pedagógico é voltado para o conhecimento dos pequenos e enfatiza que “eles já vêm com [algum] conhecimento prévio. Nunca eles vêm vazios, [...]”. Por isso, ela primeiro investiga o conhecimento deles, o que eles sabem e, a partir do que eles sabem, elabora seu planejamento e plano de aulas, com atividades voltadas ao contexto no qual eles vivem.

Em uma das manhãs, presenciamos um trabalho desenvolvido com as crianças dentro desses parâmetros que a professora relatou, elaborou um trabalho a partir das necessidades das crianças. Em roda de conversa com as crianças, a docente, após orientá-las sobre higienização corporal, a importância de alimentar-se bem e as atividades que seriam desenvolvidas, fez a seguinte pergunta aos pequenos: Quem tem novidades para me contar?

Imediatamente as crianças responderam que tinham algo para falar sobre si, a docente orienta a criança que iniciará a conversa e a sequência das demais crianças. Essa organização se faz necessária, caso contrário, as crianças falariam todas ao mesmo tempo. Transcrevemos abaixo algumas vozes infantis:

- Amanhã eu fui pra [casa da] vovó. [Ontem fui à casa da vovó].
 - Amanhã eu tava com dor de barriga. [Ontem eu estava com dor de barriga].
 - Lá em casa amanhã caiu um torô. [Lá em casa ontem deu um temporal]
 - Ontem eu vou pra roça com meu pai. [Amanhã vou para a roça com meu pai]
- (Registro de observações, SOUZA, 2017).

Demonstramos um recorte do diálogo para refletirmos sobre uma das várias formas que a professora trabalha, partindo das necessidades expostas pelas crianças. No entanto, o diálogo como um todo abrangeu uma longa conversa sobre a vida experienciada pelas crianças no assentamento e no sítio, envolvendo a produção agrícola da família ou a criação de peixes e animais. No decorrer desse diálogo professora-crianças, a docente vai educando-as quanto aos aspectos sociais, culturais, ambientais, econômicos, de gênero, devido os diferentes

contextos encontrados no assentamento, mães que moram sozinhas com seus filhos, crianças que moram com seus avôs, dentre outros.

Retomando o assunto sobre a professora afirmar ver algumas necessidades das crianças para incluir no seu plano de aula, para então trabalhar a educação delas, evidenciamos que durante a roda de conversa algumas das crianças ainda não sabiam identificar quando uma situação já aconteceu (passado) de uma situação que ainda ocorrerá (futuro). Com base nessa necessidade das crianças, a professora, diariamente, ao iniciar os trabalhos com os pequenos, falava o dia da semana, o mês e o ano, exemplificando: Hoje é terça-feira, 7 de março do ano de 2017. Em seguida, a professora continuava a orientação às crianças complementando: Ontem foi segunda-feira, dia 6 e amanhã será quarta-feira, dia 8. Depois ela continuava a orientação: Então ontem foi segunda-feira, dia 6 de março; hoje é terça-feira, dia 7 de março; e amanhã será quarta-feira, dia 8 de março.

Houve outras atividades pedagógicas voltadas à identificação dos dias da semana, dos meses e do ano, porém, o que destacamos é a docente privilegiar a criança como centro do trabalho pedagógico, bem como a mesma ser orientada a planejar e desenvolver um trabalho envolvendo as necessidades dos pequenos.

Conforme Silva (2014), a teoria crítica mostra a educação sob a perspectiva na qual a vida cotidiana deve ser a base para o conhecimento curricular. Essa ótica, explicita Ostetto (2012), é um dos princípios da pedagogia histórico-crítica de Freinet, da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, da proposta dialógica de Freire, com fundamento no materialismo histórico.

Freire (1987) e Azevedo (2013) concordam que os docentes devem ensinar a criança a ler o mundo e explorar cada momento durante o percurso, por meio dos cuidados e da educação dispensadas a ela, para que possa se fortalecer e desenvolver enquanto pessoa.

Nesses termos, evidenciamos que a professora Beatriz não concebe a educação romantizada de criança, considerando-a como uma flor a desabrochar, que vai compreender as noções de passado, presente e futuro de forma espontânea, de forma natural. Houve uma intervenção intencional para que as crianças aprendessem as noções do tempo, no percurso, no caminhar diário.

Retomando outro trecho da fala da professora Beatriz, em relação ao levantamento prévio dos conhecimentos que os pequenos trazem consigo, é oportuno frisar que esse pensamento é oriundo da pedagogia histórico-crítica. Fazer um levantamento prévio dos conhecimentos que as crianças têm, para que sirva de ponto de partida na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, é um dos postulados do movimento da pedagogia crítica de abordagem progressista.

A referida docente faz, constantemente, esse levantamento dos conhecimentos que os pequenos já internalizaram, pois sabe que eles aprendem também nos espaços não-formais e informais de educação, isto é, nos espaços externos à escola, no assentamento ou fora dele, como no caso da aula sobre a abelha ministrada pela professora Amanda, na qual todas as crianças sabiam que a abelha produz mel. Nesse sentido, a criança não é uma folha em branco onde os docentes escrevem conteúdos.

Acrescentamos à nossa reflexão o discurso da professora Amanda, quando lhe pedimos para descrever como realiza sua prática pedagógica para trabalhar com crianças, ela explicitou:

Os pais, quando deixam as crianças na escola, esperam muito do professor. Então, acabamos sendo um pouco mãe, irmã, tia, avó, médica, psicóloga [...]. Então, não dá pra dizer que eu trabalho só com assistencialismo ou cognitivismo. Na realidade, abrange um todo. São crianças que, algumas delas, às vezes, não têm assistência em casa [...] na parte afetiva [...]. Então, é aqui na escola que elas buscam e têm esse apoio. Findo trabalhando tudo com elas, orientando e dando assistência em suas necessidades. Então, ainda desse trabalho pedagógico, trabalho muito a área cognitiva da criança, na parte do desenvolvimento psicomotor, da coordenação motora fina e grossa, por meio das interações e brincadeiras com atividades manuais, rasgaduras de papéis, corte e colagem, dentre vários, para desenvolver a parte cognitiva (Entrevistas com docentes, SOUZA, 2017)

A docente verbaliza que os pais esperam muito do professor, por isso a referida professora finda se tornando, muitas vezes, mãe, irmã, tia, avó e até mesmo médica e psicóloga.

Sobre a participação da família nas instituições, mesmo sendo uma garantia na LDB, Silva, Pasuch e Silva (2012) dizem que nem sempre acontece de modo tranquilo e esses impasses, muitas vezes, são provenientes de questões culturais e políticos, relativos ao exercício da democracia.

As autoras também afirmam que há esses impasses, mesmo quando os docentes pertencem à comunidade, pois fazem parte da atividade que realiza, como as negociações dos limites entre a sua ação e a ação da família com a criança, por isso é recorrente o chavão de que uma determinada família é desestruturada para justificarmos algumas situações ocorridas no cotidiano. Frente a isso, quando uma criança não está bem na creche/pré-escola, a tendência é sempre culpar a família. Por isso, dizem as pesquisadoras, é necessário reconhecer que, sob uma perspectiva profissional, a instituição educacional possui uma responsabilidade maior do que a família em manter essa parceria.

As pesquisadoras explicam que existem aspectos negativos e positivos que marcam a relação com a família. Um desses aspectos é saber compreender o outro-família em sua dimensão concreta e não imaginária. De um modo geral, se tem uma concepção preconcebida daquilo que pensamos ao que de fato é o real.

Contudo, conforme Silva, Pasuch e Silva (2012), existem alguns professores que associam família rural com “ausente e carente”, por relacionarem necessidades materiais com condições afetivas e as relações entre os membros das famílias.

Como percebemos na entrevista com os pais na tabela 1 do capítulo 1 desta pesquisa, quase todos os entrevistados não estão/estavam produzindo para comercialização, devido dificuldades para escoamento, havendo, portanto, necessidades financeiras entre muitas famílias assentadas. Transcrevemos alguns diálogos dos pais/responsáveis que relatam suas realidades vividas dentro do sítio:

Sr^a. Portela: Criávamos peixes e galinhas, porém, a ração vendida aqui estava muito cara e não conseguimos manter a criação. O que produzíamos não vendíamos e permanecia no sítio devido as péssimas condições dos ramais. Consegui um emprego no serviço público, aqui na comunidade, que ajuda na renda da família

Sr^a. Silva: [...] Trabalhava plantando coentro, cebolinha e pimenta de cheiro e vendia para comerciantes na Feira do Produtor na capital. Hoje planto somente para consumo e crio porco. Não tem como levar a produção para fora da comunidade. O ônibus escolar nem entra quando chove e quem tem carro, moto ou bicicleta não consegue sair do sítio devido ao lamaçal nos ramais. Aqui é uma área muito acidentada.

Sr. Fernandes: [...] Meu sítio fica há uns dois quilômetros da escola. Somos duas famílias que moram lá. Antes eu morava [em outro] ramal [...] há uns três quilômetros da escola. Esse ramal tem dez quilômetros de extensão e muitas ladeiras, sem infraestrutura, é impossível escoar a produção desse ramal. O transporte que pegava a nossa produção até descia o ramal, mas não conseguia subir de volta depois. O transporte da escola, por exemplo, entra somente dois quilômetros do ramal [...], aí as

crianças vêm a pé os outros quilômetros para pegar a condução. Tudo que produzia lá ficava por lá mesmo, estragando. Nesse novo sítio, aqui mais próximo da escola, planto macaxeira, mandioca pra fazer farinha e milho. Também crio pato e galinha. Pra gente escoar a produção a gente leva pra cidade. Forma um grupo e fecha com um caminhão, [...] ou então, levo por conta própria. Alguns produtos a gente vende por aqui mesmo, na beira da estrada. A comunidade aqui é muito carente. A produção aqui não é muita. O solo aqui é [...] pobre e precisa ser preparado para o plantio. Precisa comprar adubo e calcário. Preparar o solo sai muito caro e não temos ajuda de ninguém. A maioria da população aqui é carente e não tem condições de pagar uma máquina, um trator cobra o serviço por hora, aí a comunidade não produz ou produz pouco, dentro de sua condição.

Sr^a. Zulma: [...] Tirando o fato dos ônibus atolarem, o restante é ótimo. Eu estou empregada no serviço público. Essa escola fica longe pra gente, mas, vale a pena. Plantamos pupunha, cupuaçu, banana, macaxeira para consumo próprio. Ele [marido] plantou para vender e teve aquele prejuízo, pois não tinha como escoar a produção. Muitas pessoas desistiram por esse motivo [...]. (Entrevista com pais/responsáveis, SOUZA, 2017)

Dessa forma, com base nesses diálogos, quando a professora Amanda verbaliza que algumas crianças, às vezes, não têm assistência em casa, inclusive na parte afetiva, e que na escola elas têm esse apoio, apontamos que há contradição na fala da professora, pois nem sempre é por falta de assistência ou de afetividade da família à criança, mas por conta de necessidades financeiras pela qual perpassa.

Compreendemos que, de fato, é também na escola que a criança recebe apoio, isto é, a assistência que muitas vezes não tem em casa. Oferecer educação e assistência às necessidades é um direito da criança como cidadã, a escola e a sociedade também tem essa responsabilidade (BRASIL, 1996).

Ao explicitar que os professores acabam sendo um pouco mãe, irmã, tia, avó, médica, psicóloga, a professora Amanda usa da força de expressão, uma vez que, enquanto profissionais que prestam serviços de cuidados e educação às crianças, no período em que estão sob sua responsabilidade, organizam os horários das medicações dos pequenos que se encontram em tratamento médico, além de socorrê-los em casos de acidentes ou incidentes na escola. Quanto a conversar com as crianças para dar-lhes algumas orientações ou direcionamentos para atender algumas de suas demandas, é também trabalho do docente, e tais atividades pedagógicas não implicam em uma titulação de médico(a) ou de psicólogo(a).

Oliveira (2007) concorda que o professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, e sim de um conhecedor, apoiador dos pais, em suma, um especialista que não compete com o papel da família.

Na contramão dessas afirmações, o que vimos durante o período de nossas observações, na prática da professora Amanda, foram momentos integrados de cuidados e educação aos pequenos sob sua responsabilidade.

Amanda nos dá pista do seu trabalho integrado de cuidados e educação quando diz que ela não trabalha “só com assistencialismo ou cognitivismo. Na realidade abrange um todo”, diz ela. Evidenciamos que a forma de trabalhar como “um todo” permeia sua prática. Explicitamos, dentre outras, uma atividade cujo tema a ser trabalhado era a adoção de hábitos de autocuidado. Na roda de conversa, a professora traz essa temática como sendo seu tema gerador e conversa de forma dialógica com os pequenos sobre autocuidado nas idas ao banheiro, a higienização corporal, a alimentação e escovação dos dentes antes e após as refeições, assim ela faz uma introdução ao assunto que pretendia desenvolver.

Primeiramente, Amanda faz sondagem dos conhecimentos que as crianças já têm sobre pediculose (piolho), corte das unhas, limpeza dos ouvidos, dos pés, das mãos e lavagem do corpo, dessa forma entra em um extenso diálogo. Nesse diálogo, os pequenos conversam sobre como suas famílias fazem para eliminar problemas de pediculoses.

Na sequência, para falar exclusivamente sobre a lavagem do corpo, a docente contextualiza a partir do estilo de vida no assentamento, fala sobre as diversas formas de banhar-se. Banho no rio, no igarapé, de chuveiro, de cuia (feito com um vasilhame cheio de água e uma cuia ou vasilha que serve para jogar a água sobre o corpo), típico de contextos rurais, devido não haver, muitas vezes, água encanada, utilizando de águas retiradas de cacimbas ou poços.

No diálogo, as crianças comentam de forma bem espontânea suas formas de banhar-se. Algumas banham-se no chuveiro, outras de cuia, poucos diretamente no rio ou igarapé. Salientamos que algumas crianças desconheciam o banho de chuveiro. Dessa forma, a partir do conhecimento que as crianças já tinham, a prática da docente ampliou essas experiências.

Para fixar o novo conhecimento, a docente desfez a roda de conversa e pediu aos pequenos que retornassem seus assentos. Então, a professora orientou que eles desenhassem a forma como se banham. Ao final da atividade, foi feita novamente a roda de conversa, cada criança mostrou o seu desenho e explicou no desenho como se banha (Figura 5), (Figura 6) e (Figura 7). Ao final, foi realizada uma exposição em sala para que todos pudessem apreciar o trabalho dos colegas e também para que a comunidade escolar pudesse contemplar (Figura 8).



Figura 5: Banho de rio
Fonte: Souza, 2017



Figura 6: Banho de chuveiro
Fonte: Souza, 2017



Figura 7: Banho de cuia
Fonte: Souza, 2017



Figura 8: Exposição dos desenhos das crianças sobre sua forma de banhar-se
Fonte: Souza, 2017

Depreende-se desse trabalho da docente a valorização da criança como sujeito ativo, histórico e produtor de cultura, em especial, a participação das crianças na construção do próprio conhecimento, diferentemente de uma educação bancária, onde os sujeitos são meros receptores dos saberes dos professores (FREIRE, 1987; SILVA, 2014).

Descrevemos ainda outra prática da Amanda vinculada à formação cidadã dos pequenos. Em uma manhã ela trabalhou o tema contos infantis e cantigas para

possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita. O livro infantil escolhido para a contação de história do dia foi *O ovo*. A professora contou a história uma primeira vez e combinou com os pequenos que iria repeti-la e eles participariam imitando o som dos animais identificados na referida história.

O ovo

- Có-có-ró-có-coooooó
 No sítio, um novo dia vai nascendo com o sol.
 Mas logo cedo, a galinha, ao ver o ninho vazio, gritou bastante chocada:
 - Acudam! Meu ovo sumiu!
 - Cachorro, cachorro, que tudo fareja e avista, você viu meu ovinho?
 - Au au au, diz o cão – Nenhuma pista!
 - Ah, vaca. Vaquinha, dando leite no curral, você viu o meu ovinho?
 E a vaca:
 - Muuuu! Nem sinal! ...
 - Ô pato, patinho, na beira do igarapé, você viu o meu ovinho?
 E o pato:
 - Quac ! Que nada! ...
 - Cavalho, cavalinho, galopando bem ligeirinho, você viu o meu ovinho?
 E o cavalo relincha: hihiiiihiihiihiiiihiiii
 - Nem o cheiro ! ...
 - Ah, porco, porquinho, no chiqueiro sem portão, você viu o meu ovinho?
 - Oinc ! – Diz o porco. – Eu não ! ...
 Mas espere:
 Aquilo o que é, correndo no milharal?
 É o ovo dando no pé!
 Corre ! Pega, pessoal !
 Créc. – Crec ! Piu. – Piu. – Piu !
 E vejam só o que surgiu !
 Viva o pintinho novo! O pinto nasceu.
 Minha gente viva o ovo!
 Até amanhã, todos vocês!
 [...] e tudo de novo outra vez.
 Adaptado. Disponível em livros de histórias infantis
 (Registros de observações, SOUZA, 2017)

Trata-se da história fictícia com os animais de um sítio (a original é uma fazenda), a professora, ao ler, faz a contextualização dentro da identidade sociocultural e econômica do assentamento, como se fosse dentro do sítio dos agricultores, piscicultores, apicultores familiares, etc. Salientamos a presença marcante da participação das crianças que pareciam viver a história, como se ocorresse com os animais do próprio sítio. Todas queriam demonstrar, a seu modo, que sabiam o som dos animais.

Nessa atividade, o livro escolhido para a contação da história] é voltado ao contexto do campo, além de todo o trabalho desenvolvido pela docente. Dentre os princípios da educação do campo, nessa prática da docente, destacamos o que diz

Caldart (2004), a educação do campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo.

Como complemento da experiência proporcionada às crianças, a professora pede que se expressem por meio das artes, desenhando um dos bichos citados na história. Algumas crianças desenharam cachorros, outras, patos, cavalos, porcos e ainda, pintos (Figura 9). Para a execução da atividade, a docente deixa que as crianças escolham livremente o local onde farão sua produção (Figura 10).



Figura 9: Contação de história “O ovo” – desenho de um pinto
Fonte: Souza, 2017



Figura 10: Crianças escolhendo livremente local para desenhar
Fonte: Souza, 2017

Arroyo, Caldart e Molina (2011) explicam que a educação do campo é uma proposta pedagógica voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e

socioeconômico dos povos que vivem e trabalham no campo. Caldart (2002) acrescenta que o teor da educação deve atender as demandas e necessidades do campo, valorizando as culturas, os saberes, os valores, os gestos, os símbolos, as identidades, etc. Educação no seu espaço social, pensada desde o seu lugar (CALDART, 2002).

Os povos que vivem e trabalham no campo não precisam ser apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências, eles precisam pensar por si, dizem Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 106), eles “precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, analisar, saber articular o pensamento próprio [...] e fazer tudo isto sintonizados com [...] projeto de sociedade e humanidade”.

Retomando a fala da professora Amanda, não se percebeu que em sua prática de trabalho ela se torna uma espécie de parente, médica ou psicóloga das crianças, entendemos que se trata apenas de um conhecido jargão que se perpetuou por longo tempo, entre os docentes de um determinado momento histórico pedagógico. Ao contrário, observamos ações de uma prática que foge de atividades repetitivas e que conta com a participação das crianças na construção do próprio conhecimento.

Ainda dentro da prática das professoras, trazemos algumas ações pedagógicas realizadas por outra professora, a Carol, que revelou trabalhar orientando (educando) e dando assistência (cuidados) nas necessidades da criança. Segundo a professora, se trabalha muito a área cognitiva, a coordenação motora fina e grossa por meio das interações e brincadeiras com atividades manuais, rasgaduras de papéis, corte e colagem, dentre vários, para desenvolver a parte cognitiva.

A professora Carol expressa várias vezes, em sua fala, desenvolver a cognição das crianças. A concepção pedagógica cognitiva desenvolvida por Piaget, que postula uma educação cujos métodos definem materiais locais e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico, desconsidera outros processos educativos oriundos dos contextos socioculturais, nos quais os sujeitos estão inseridos. Além disso, os professores devem ser exímios conhecedores dos estágios do desenvolvimento da criança. Na proposta pedagógica das teorias

cognitivas, o eixo central das ações pedagógicas são as atividades promovidas com os sujeitos, em detrimento às crianças que são históricas e socialmente situadas.

No entanto, nas ações pedagógicas desenvolvidas pela Carol com as crianças nos espaços da instituição, em uma das tardes chuvosa, sob o tema *Tipos de moradia*, cujas experiências promovidas foram: meditações críticas; construção de imagens positivas de si e do mundo; estimular a conversação diária; expressar-se através da linguagem oral e escrita, percebemos um trabalho voltado às concepções pedagógicas críticas.

Nessa tarde, na roda de conversa, houve orientação sobre o desperdício de água que vinha ocorrendo no bebedouro da instituição, pois alguém – crianças ou adultos - não estavam fechando a torneira do bebedouro de forma adequada, e por isso se estava desperdiçando água. Na sequência, se conversou sobre alimentos saudáveis, que são aqueles produzidos sem uso de agrotóxicos. Esses frutos, diz a docente são produzidos no sítio das crianças, são: bananas, cupuaçus, ingás, jacas, laranjas, goiabas, pimentas, macaxeiras, tomates, hortaliças. Nesse contexto os pequenos vão conversando entre si e com a professora a respeito das produções e criações em seus sítios, inclusive, as crianças que têm em sua casa um pequeno comércio ou restaurante de comidas caseiras fizeram questão de informar a forma como se sustentam no assentamento.

Como o tema das ações pedagógicas era os tipos de moradias, a professora contou a história dos três porquinhos (Figura 11). Ao final da história, de forma dialogada com os pequenos, a docente contextualiza a história aos estilos de moradias existentes no assentamento, citando as palafitas, barracos, casa de pau a pique, de alvenaria, e também outras moradias em lugares mais distantes, como é o caso das casas de neve ou iglu.



Figura 11: Livro de história infantil – Os três porquinhos
Fonte: Souza, 2017

No diálogo com as crianças sobre os tipos de moradias, a docente fez uma análise crítica da história dos três porquinhos, informando que todo tipo de moradia é seguro e que não será derrubada por animais, levando as crianças a refletirem que não é somente a casa construída com tijolos que é segura, todas são seguras, confirmou ela. Nessa atividade, a professora não optou por trabalhar a dimensão de quais moradias são dignas ou não para se habitar. Ela optou por informar que as casas existentes no assentamento não seriam derrubadas pelo simples fato de serem de madeiras ou palhas, salientando que são seguras também.

A professora preferiu, naquele momento, valorizar o estilo de vida, ou melhor, os tipos de moradia existentes no assentamento por grande parte dos assentados. A crítica apontada foi à literatura, levando as crianças refletirem desde cedo sobre a veracidade do que leem.

Trabalhar de forma crítica ou dialética e levar os alunos/crianças à criticidade não é a proposta da pedagogia das teorias cognitivas, além disso, os métodos cognitivistas definem materiais locais e condições especiais para a ação pedagógica, desconsiderando outros processos educativos oriundos dos contextos socioculturais, onde os sujeitos estão inseridos.

Nessa ação pedagógica, não houve locais ou brinquedos especiais, como postula a pedagogia cognitiva. Na ação da professora, houve apenas um livro de história infantil e foi a preparação para a ministração do assunto que fez toda a diferença no trabalho desenvolvido.

Reiteramos nessa ação da professora a valorização e a afirmação das identidades dos pequenos, e ainda, a construção de imagens positivas de si em relação ao seu meio social. Na contextualização da história com as moradias do assentamento, a docente explica que todas as casas são boas para morar, sejam de palha, de madeira, de tijolos, mistas ou de outra forma. Explicou às crianças que o lobo conseguiu derrubar as casas devido não estarem bem alicerçadas/estruturadas em suas bases. Em contrapartida, as crianças relatam seu tipo de moradia, umas dizem que suas casas são de palha, outras dizem que são de “pau ou tábua”, outras citam que são de tijolos e, ainda outras, dizem ser de “tijolo e tábua” (casa mista).

Felipe (2013, p. 38) ressalta que educar em áreas de assentamento requer, como nos demais espaços, “educar na linguagem do mundo, reconhecendo no local o global e no global o local que, (re) articulados, engendram as identidades, as tensões do vivido, os desencontros de tempos históricos [...]”.

Nos trabalhos pedagógicos que descrevemos anteriormente, se identificou, em todos eles, os princípios da educação do campo, a começar pela primeira professora que citamos, a Beatriz, que trabalhou a dimensão do princípio educacional contido no parágrafo 3º do art. 8 das DCNEI. Durante a roda de conversa, percebeu que as crianças precisavam aprofundar as noções de tempo presente, passado e futuro. O diálogo girou em torno de como “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2009, p. 2).

Evidenciamos no diálogo (educação) com os pequenos uma forma de valorizar suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas famílias, a respeitar os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade e sua família prepara seus alimentos (SILVA e PASUCH, 2010).

Na prática da Amanda com as temáticas escabiose e a contação de história O ovo, identificamos no assunto escabiose as forma de banhar-se das crianças, ela contextualizou os possíveis estilos de banhos dos moradores do assentamento, um deles é o banho de cuia e o outro pode ser o banho de rio, uma vez que havia crianças que sequer conhecia o que era um chuveiro. Os princípios que elencamos estão contidos na alínea II, do 3º parágrafo do art. 8 das DCNEI, que diz que o assunto deve “ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis” (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao retratar os animais, além da história em si, há o fato das crianças conduzirem seu próprio aprendizado ao vivenciarem o seu conteúdo como se ocorresse no próprio sítio, elas imitaram os sons dos animais retratados na história. Desde o início desse trabalho até seu final, que foi desenhar um dos animais lidos na história, observamos, além dos princípios mencionados, a concepção de educação do campo, visto que ter o trabalho como princípio educativo é concepção da educação do campo. Nessa prática docente, de emergir as crianças em sua cultura, as mesmas vão sendo preparadas desde a mais tenra idade para se fixarem no campo e dar continuidade ao trabalho iniciado pelos bisavôs, avôs e pais que tanto lutaram pela aquisição da terra.

Na prática da Carol, que conversou sobre alimentos saudáveis, foi identificado quem produz os alimentos sem pulverização de agrotóxicos, os pequenos agricultores do assentamento, isto é, os familiares das crianças. Nessa prática está o princípio voltado às “práticas ambientalmente sustentáveis” (BRASIL, 2009, p. 3) com as especificidades culturais da população escolar.

Ainda sob o viés da prática das docentes, lhes perguntamos a respeito dos recursos materiais utilizados nas estratégias pedagógicas.

Observamos que os recursos pedagógicos disponibilizados pela instituição, descrito em nosso capítulo I, são utilizados pelas docentes. Em suas falas, elas relatam utilizarem os espaços e os recursos em questão. Contudo, durante o período de nossas observações, percebemos que houve um recurso naquele período que não fora utilizado, e outro, com pouca utilização.

O recurso/espço não utilizado foi a sala de multimídia/telecentro, que fica nas dependências internas da instituição. No assentamento não há cobertura de sinal de internet e nem de telefones móvel ou fixo, exceto alguns que adquirem um pacote privativo, específico para a área rural. Assim, a sala de multimídia/telecentro, equipada com computadores e data-show, disponibilizado pela instituição com sinal de internet via satélite, é um excelente recurso pedagógico para as crianças da educação infantil. Salientamos que as crianças do ensino fundamental utilizam o espaço multimídia.

O recurso/espço que foi utilizado uma única vez, e foi pela professora Carol no turno vespertino, é a área externa descoberta que fica atrás da instituição (Figura 12). Esse espaço/recurso com floresta em seu entorno, em dias não chuvosos, pode ser usado para correr, pular, jogar futebol, programar um piquenique, trabalhar a fauna e a flora local, confeccionar trabalhos manuais, dentre vários que são realizados pelas docentes na sala de referência.



Figura 12: Área externa descoberta atrás da escola
Fonte: Souza, 2017

Depreende-se também, em seus relatos, que o desenvolvimento infantil se dá por meio das interações e brincadeiras. Teixeira (2013, p. 193) corrobora que a brincadeira é a atividade que guia o desenvolvimento psicológico do ser humano na infância e que é a principal fonte de humanização dela, dessa forma, a brincadeira deve ocupar lugar especial nas propostas pedagógicas.

Retomando a entrevista com as docentes quando lhes perguntamos quais os recursos/materiais utilizados nas atividades com as crianças, as respostas das docentes foram semelhantes. Doravante, trazemos a fala da professora Beatriz:

Professora Beatriz: Trabalho muito com atividades manuais, tais como dobraduras de papéis, desenhos e pinturas, corte e colagem, faço exposição em sala das produções deles. Utilizo todos os recursos disponibilizados pela escola, como também com materiais trazidos por mim e por eles. Diariamente, ao iniciar a aula, pergunto a cada criança quais são as novidades que eles têm para me contar, cada um descreve sua rotina no dia anterior ocorrido em sua casa.

Os recursos da escola são a área coberta interna, papel ofício, emborrachados, cartolina de diversas cores, massa de modelar, cola, tesouras sem pontas, giz de cera, lápis de cores, tintas diversas, quebra-cabeças diversos, jogos da memória, acessórios de apoio do projeto PESC, desenhos infantis, músicas infantis e folclóricas, entre outros disponíveis na instituição. Quanto aos materiais que eles trazem, são sucatas que reaproveitamos em atividades pedagógicas, geralmente são garrafas plásticas. Eu costumo trazer alguns materiais didáticos que estou adquirindo para trabalhar exclusivamente com crianças da educação infantil, tais como tapetes emborrachados com motivos rurais para a contação da história ou para leitura deles, [...] papéis ofícios reciclados multicoloridos, entre outros. (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017)

A professora Beatriz listou de forma amplificada os recursos e estratégias nas suas ações pedagógicas, tais como atividades manuais, dobraduras de papéis, desenhos e pinturas, corte e colagem, exposição em sala, materiais da escola e os trazidos pelas crianças. Incentiva-os ao diálogo, perguntando-lhes quais novidades eles têm para lhe contar. No entanto, as professoras Amanda e Carol foram simplistas nas suas falas.

Dessa forma, iniciamos explicitando algumas ações da professora Beatriz, os recursos e as estratégias utilizados no desenvolvimento curricular.

Nesse dia, o tema das ações seria oriundo do *Projeto Viajando na Leitura*, tem por objetivo a inserção da criança pré-escolar na cultura letrada por meio da contação de história. As experiências propostas às crianças foram: expressão gestual, expressão musical, expressão corporal, escrita do nome.

Iniciando os trabalhos em roda de conversa, as crianças realizaram a contagem de quantos meninos e quantas meninas haviam em sala (4 meninas e 4 meninos). Identificaram que aquele dia era uma terça-feira, o tempo estava nublado e havia chovido muito. Depois, a professora pergunta às crianças quem tem novidades para falar. Elas contaram que ajudaram a mãe a fazer pão, que estavam

no roçado com o pai, que foram no viveiro de peixes, havia as que estavam gripadas, febris e as que guardaram seus brinquedos, jantaram, tomaram banho e dormiram. A professora, através das interações, leva as crianças a se posicionarem oralmente.

Dentre atividades, explicitamos uma de contação de história por título *As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande* (Figura 13). Trata-se de um ratinho do campo que foi passear na cidade grande e encontrou seu amigo que reside lá. Ao sair com o amigo para conhecer o lugar, o rato aventureiro depara-se com as sujeiras urbanas provocadas pela industrialização e consumismo, e ainda, pela falta de sensibilidade dos moradores quanto ao descarte dos resíduos em locais apropriados, além da vida agitada dos habitantes daquele lugar. Então, o pequeno animal sente saudade do campo e fala ao seu amigo rato o quanto o campo é bonito e tranquilo.



Figura 13: Livro infantil - *As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande*
Fonte: Souza, 2017

Ao final da leitura, a docente contextualiza a história para o assentamento Tatumã Mirim, pontuando o quanto a área rural é um ambiente tranquilo (salienta o fato de não ser agitado como nas metrópoles) para se morar, arborizado, além de ter uma temperatura agradável por causa da floresta que circunda o espaço e das plantas criadas nos sítios que ajudam a manter o ar limpo. Por isso, destaca a professora, é importante descartar os lixos domésticos em locais apropriados, para não poluir os rios, igarapés e a mata.

Ao final da história, a professora conversa sobre a importância de manter a mata em pé e os prejuízos que os grandes centros urbanos (a sociedade capitalista) têm por haver desmatado para construir prédios, enquanto no campo (no assentamento) as matas estão preservadas.

Elencamos outra ação realizada pela docente cujo tema era *Quantificar o numeral 7*. As experiências proporcionadas seriam: a brincadeira e o conhecimento do mundo matemático; expressão musical com a música “Aquarela”, de autoria de Toquinho – tema gerador; escrita do numeral 7.

Após cantar a canção que tem em sua letra a palavra *arco-íris*, a professora questiona as crianças se elas já viram um arco-íris, todas confirmam que viram várias vezes. Após escutar cada criança, a docente diz que o arco é formado por 7 cores e ela faz alusão ao numeral 7, que é a proposta da ação pedagógica. Depois explica de forma científica o que é um arco-íris, ou seja, um fenômeno natural, visual e meteorológico que origina um arco com as sete cores do espectro solar, que se forma devido a refração e reflexão da luz solar nas gotas da água (chuva). Ela explica que é possível formar um arco-íris com o auxílio de uma mangueira, expelindo partículas de água sob os raios solares.

A professora queria mostrar aos pequenos, na prática, como ocorre o fenômeno, porém, devido o dia encontrar-se nublado e chuvoso, não foi possível. Na escola há vários pontos de torneiras na área externa, propício para executar essa amostra científica. Assim, a docente entrega uma cópia com imagens coloridas, na qual continha também uma imagem de um arco-íris para as crianças pintarem, porém, de forma complexa (Figura 14), visto que tinha uma legenda de numeração com as cores que as crianças teriam que descobrir para pintar cada arco do fenômeno. Dessa forma, as crianças experienciaram o numeral 7 e também as cores (Figura 15) e ainda, educação em ciências.

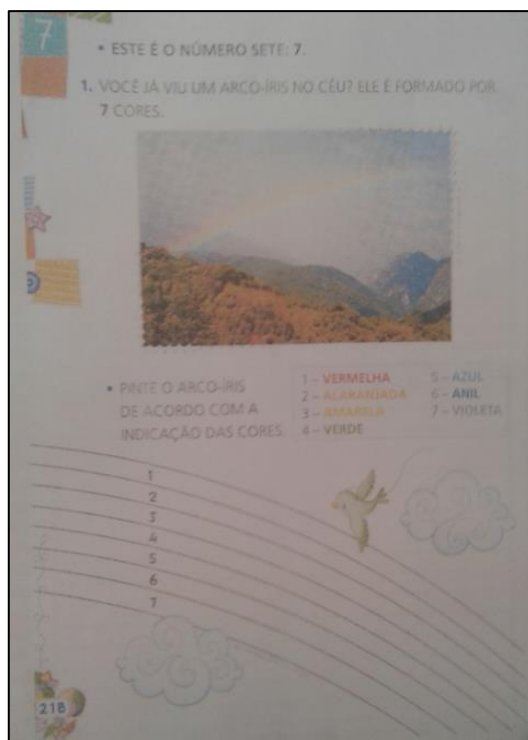


Figura 14: Imagem para descobrir as cores do arco-íris
Fonte: Souza, 2017



Figura 15: Atividade com numeral 7
Fonte: Souza, 2017

Trazemos outra atividade desenvolvida pela professora, cujo tema era *Expressão Musical*, com a canção folclórica *O cravo e a rosa*. As experiências a

serem proporcionadas às as crianças eram: expressar-se através da linguagem oral e verbal; expressar-se através da linguagem musical; linguagens e forma de expressão; ampliação de vocabulário; meditações críticas.

Bem entusiasmados, os pequenos cantam a canção junto com a docente. Ao final, conversa sobre as plantas e as flores. Diz que as flores são delicadas e precisam de cuidados diariamente, para desabrocharem saudáveis. Precisam ser adubadas constantemente e regadas. Para ampliar o vocabulário dos pequenos a docente detalhou o que era um cravo, uma rosa, uma sacada e desmaio. Nessa prática, a professora poderia trabalhar a dimensão da questão de gênero, um dos princípios explicitados na alínea I do artigo 8 das DCNEI, porém, não foi nessa atividade. Ela preferiu trabalhar o princípio do respeito à natureza dispensados aos cuidados com a flora, que é também outro princípio da educação do campo.

Depois as crianças executam uma atividade prática de artes, utilizando papel, cola colorida e palitos de picolé e giz de cera (Figura 16), para fixação dos cuidados que temos que dispensar às flores e plantas.



Figura 16: Artes com materiais diversos
Fonte: Souza, 2017

Vimos, também, numa atividade pedagógica que tinha como meta levar os pequenos a explorarem a relação quantidade-espço, com expressão por meio da linguagem musical e das artes, a docente apresentar como tema gerador o chapéu

que os agricultores e criadores utilizam para proteger-se dos raios solares durante o trabalho no campo. Feito isso, cantaram a canção popular *Chapéu de três pontas* para conversar sobre o triângulo. Assim, as crianças vão ao armário e cada uma pega um tapete [Figura 17] para sentarem ao chão e cantarem a referida canção e para as atividades que se seguiriam.

Reiteramos que esses tapetes são usados diariamente, nas rodas de conversa, na contação de histórias, na confecção de materiais com objetos recicláveis, no uso do dominó pedagógico, na montagem de quebra-cabeça, enfim, nas diversas atividades realizadas ao chão, dentro e fora da sala de referência. Ao final das atividades, elas guardam os tapetes no armário



Figura 17: Crianças brincando sentadas ao chão sobre tapetes
Fonte: SOUZA, 2017

Chapéu de três pontas

O meu chapéu tem três pontas
Tem três pontas o meu chapéu
Se não tivesse três pontas
Não seria o meu chapéu

Feito isso, a professora explicou às crianças o que é um triângulo e as levou a identificarem na sala, locais onde vislumbrassem um ou mais triângulos e elas reconheceram nas pontas das janelas, da porta de entrada à sala, do armário, da mesa, e em outras pontas.

Na sequência, entrega uma cópia que tinha atividade para as crianças identificarem o triângulo misturado entre imagens de círculos e quadrados. Elas tinham que identificar o objeto de três pontas e pintar na cor de sua preferência.

Depois dessas duas atividades práticas, a professora fez outra intervenção pedagógica e propôs produzirem um chapéu de três pontas em dobraduras de papel [Figura 18]. Antes, ela contextualiza o chapéu como um equipamento de trabalho, indispensável para as pessoas que trabalham no campo. É um equipamento de proteção individual para proteger-se dos raios solares.

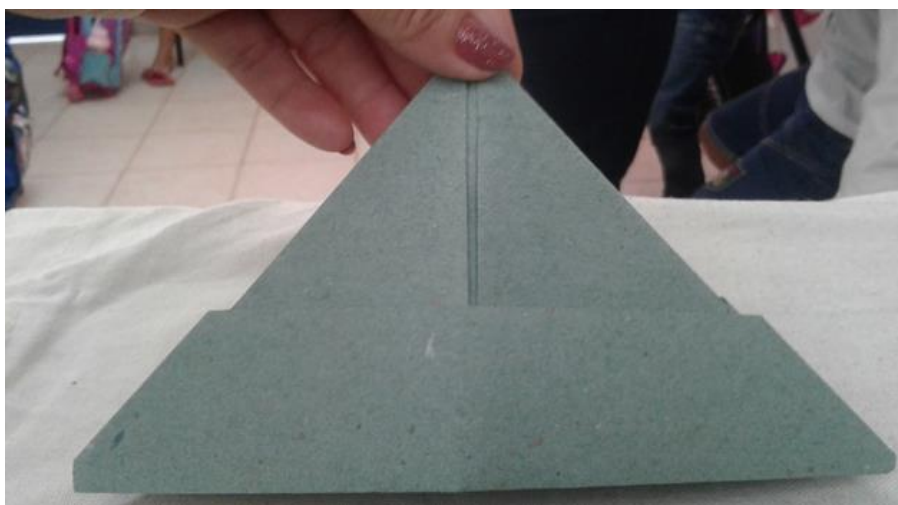


Figura 18: Chapéu de três pontas confeccionado pelas crianças em dobraduras de papel
Fonte: Souza, 2017

Feito isso, a professora entregou massinha de modelar às crianças para que brincassem livremente e elas naturalmente esculpiram um triângulo e outros objetos, porém umas delas ampliou sua hipótese e criou também um quadrado e disse a professora e à pesquisadora que era a trave do campo de futebol que tinha no seu sítio (Figura 19).



Figura 19: Escultura com massa de modelar de um triângulo e de uma trave de campo de futebol
Fonte: Souza, 2017

Na situação descrita, depreende-se da fala e do desenho da criança, que o ser humano não nasce pronto, se desenvolve por meio da interação/educação entre sua espécie, por meio de sua própria atividade, a partir de suas relações sociais.

Em razão das crianças conviverem com as mais variadas criações de animais nos sítios de suas famílias, seja para geração de renda, seja para consumo próprio, a professora planejou para o tema daquele dia *Construir com diferentes materiais*. Os objetivos eram de levar as crianças a expressarem-se através da linguagem oral, musical e desenvolver seu senso estético.

A docente combinou com as crianças que cantariam juntos a canção *Seu Lobato* e, depois, cantariam novamente, porém apenas os pequenos fariam o som dos animais.

Seu Lobato
Seu lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!
E nesse sítio tinha uma vaca, ia, ia ô!
Era mu, mu, mu pra cá! era mu, mu, mu pra lá!
Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia ô!
[... pato, galinha e porco ...]
Canção Folclórica
(Registro de observação, SOUZA, 2017)

Ao final da canção, de forma dialógica adulto-criança, a docente contextualiza a música à criação de animais nos sítios e as crianças vão dialogando incluindo os animais da canção – vaca, pato, galinha, porco – e outros, como peixes, cavalos.

Continuando as atividades a partir da canção infantil *Seu Lobato*, conforme proposto no tema do dia que era *Construir com diferentes materiais*, a docente trabalha a confecção de uma vaca em dobradura de papel sobre tela com palitos de fósforo, lápis de cores, papel camurça vermelho e papel ofício branco. Primeiro solicita que os pequenos pintem o pasto para a alimentação da vaca, depois orienta a confecção do animal [Figura 20].



Figura 20: Vaca em dobradura de papel
Fonte: Souza, 2017



Figura 21: Casa em dobradura de papel
Fonte: Souza, 2017

Percebemos, nessa prática da docente, assim como em outras práticas com dobraduras, como da dobradura da casa acima, [Figura 21], várias características da educação do campo, desde os princípios filosóficos e pedagógicos dos movimentos sociais dos campos, perpassando pela educação popular, assim como da pedagogia crítica sob os estudos de Freinet.

No que diz respeito às características da educação do campo, na prática da professora, identifica-se desde o diálogo inicial sobre a letra da canção *Seu Lobato* - o sítio e os animais – assim como nos trabalhos manuais realizados com a dobradura do papel. Todos são elementos constitutivos do campo.

Ao contextualizar a letra da música ao trabalho dos familiares das crianças, os agricultores familiares, evidenciamos tanto a educação do campo quanto a teoria crítica do currículo que postulam a educação a partir do contexto ao qual seus sujeitos estejam inseridos. Uma escola dinâmica, ativa de mudança social, com vistas a edificar uma sociedade mais humana e mais justa aos estratos populares, onde sua cultura, seus gostos, seus valores, seus gestos, suas preferências sejam valorizadas (KRAMER, 2003).

No que diz respeito à educação popular, que tem por meta uma educação onde os alunos possam exercer papéis democráticos, discutindo, questionando, participando das práticas sociais, políticas e econômicas da sua comunidade, identificamos essa perspectiva no diálogo inicial da docente com os pequenos (PIMENTA, 2014).

Essa trabalho desenvolvido pela docente é uma das mais variadas práticas desenvolvidas por ela, afirma ainda em sua fala supracitada, que além de trabalhar com atividades manuais, inclui também pinturas, corte e colagem, exposição em sala, e ainda com sucatas trazidos pelos pequenos. Trabalha com massinhas de modelar, papel diversos, sementes em geral, dentre outros (ENTREVISTA COM DOCENTES, SOUZA, 2017).

Ainda nessa análise do desenvolvimento curricular em área de assentamento, apresentamos outra atividade realizada pela professora Beatriz com sucatas de garrafas plásticas trazidas pelas crianças e folhas de jornais que a docente trouxe.

O objetivo da educação dos pequenos era discutir ações de cuidados com a natureza e o uso dos recursos naturais de forma sustentável. Dentre as atividades realizadas para atingir os objetivos propostos, destacamos a experiência proporcionada pelas artes plásticas com materiais recicláveis.

Com as garrafas plásticas trazidas de casa, sob orientação da professora, as crianças confeccionaram o próprio brinquedo chamado bilboquê [Figura 22]. Para brincar a criança tem que segurar o copo com uma das mãos e tentar colocar a bolinha presa a um barbante dentro do copo, sem tocar [Figura 23]. A docente organizou as crianças em duplas que tinham cinco chances para colocar a bola no copo [Figura 24].



Figura 22: Confeção de bilboquê
Fonte: Fonte, Souza, 2017



Figura 23: Criança com bilboquê
Fonte: Souza, 2017



Figura 24: Duplas
Fonte: Souza, 2017

Segundo Felipe (2013) e Silva, Pasuch e Silva (2012) os camponeses vivem na contramão do consumismo. Nesse sentido, construir brinquedos artesanais e, ainda, contribuir com a preservação do meio ambiente, é uma prática da educação do campo.

Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, segundo as DCNEI é uma das experiências que deve ser proporcionada aos pequenos.

Felipe (2013) salienta que, nos contextos rurais, o apelo ao consumo é demasiadamente baixo e por isso os camponeses cultivam uma relação orgânica com a natureza, constroem seus próprios brinquedos com elementos da naturais ou com objetos recicláveis, numa lógica descontínua em relação à produção em escala, acrescenta ela. Assim, identificamos que educar a criança camponesa a construir seus brinquedos é um componente característico da educação do campo.

Os recursos pedagógicos e as estratégias utilizadas pela professora Beatriz são diversificados, com elementos pedagógicos relevantes para a prática de educação pré-escolar que valorize o ambiente mais imediato das crianças (SILVA e SILVA, 2013), nesse caso, o do assentamento Tarumã Mirim.

Nessa compreensão, corrobora Teixeira (2013) que a professora da educação infantil não é a jardineira que deixa as plantinhas crescerem naturalmente, sem nada a fazer, a não ser regá-las, nem o transmissor unidirecional de conhecimentos prontos e acabados.

Em geral, na prática da professora permeia o diálogo voltado ao cotidiano das crianças, à poluição causada pela era industrial, ao descarte do lixo em locais apropriados incluindo os da sala de aula, desenvolvimento do pensamento matemático e da escrita, das ciências da natureza, o trabalho interdisciplinar, o cuidado com os recursos da natureza, atividades científicas práticas, a inclusão dos equipamentos de trabalho do camponês nos trabalhos manuais das crianças, esculturas diversas com massas de modelar, as contextualizações do conhecimento global ao local e vice-versa, dentre outros.

No que se refere às evidências dos princípios da educação do campo nas práticas da Beatriz, destacamos que, na atividade de contação de história sobre As

aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande, a professora trabalhou lançando mão do princípio relacionado aos modos próprios de vida no campo, fundamentais para a constituição da identidade das crianças, e ainda, a escolha da história e do livro que respeitam as características socioculturais do assentamento, além do princípio do trabalho na dimensão ambiental, quando dialoga sobre a poluição/preservação dos rios, matas e floresta do assentamento, que são descritas no artigo 8, alíneas I e V das DCNEI.

Na temática sobre o numeral 7, envolvendo a canção *Aquarela* e o trabalho científico acerca do arco-íris, evidenciamos na atividade de pintura do arco-íris que, a folha de papel ofício entregue às crianças, cotinha princípios da educação do campo nas imagens impressas na folha, pois não se tratava de um arco-íris sobre prédios ou bairros de centros urbanos como costumam vir nos livros didáticos, tratava-se de um arco-íris sob as nuvens vista de dentro de um sítio (Figuras 14 e 15). Depreende-se desse trabalho o princípio de prever a oferta de materiais que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade, alínea V do referido artigo 8 das DCNEI.

Quanto às atividades: chapéu em dobradura de papel que a professora contextualizou como um equipamento de proteção individual, usado pelos camponeses para proteção dos raios solares durante o trabalho na roça ou nos criadouros; as esculturas de massa de modelar em que algumas crianças modelam coisas existentes no seu sítio ou na comunidade, como é o caso da escultura de uma trave de campo de futebol; a vaca em dobradura de papel; a canção *Seu Lobato*; os bilboquês confeccionados com materiais reciclados, em tudo identificam-se os princípios da educação do campo explícitos no Decreto 7352/2010, em sua alínea I do artigo 2, que diz que se deve respeitar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, visto que, se deve reconhecer os modos próprios de vida da comunidade como fundamentais para a construção de suas identidades.

No trecho seguinte, descrevemos os recursos e estratégias pedagógicas utilizados pela professora Amanda para alcançar os objetivos de sua ação:

Utilizo brinquedos e tudo o que temos disponíveis na escola. Temos fantoches, jogos de quebra-cabeças, jogo da memória, entre outros, [...]. Dessa maneira desenvolvo minha prática. Esses recursos me ajudam bastante. Como falei, a criança aprende brincando [...].

(Entrevista com docentes, SOUZA, 2017)

Uma das formas de trabalho da Amanda é uso da televisão e do aparelho de DVD como recurso, e a projeção do filme/desenho infantil intitulado *Tinker Bell e o tesouro perdido* como estratégia para cuidar e educar crianças.

O desenho infantil mostra a importância do amigo e também a utilização dos recursos naturais de forma responsável, pois a menina (fada) Tinker Bell põe sempre a culpa por seus erros nos amigos. No decorrer do episódio, a menina reconhece sua falha e passa a valorizar suas amizades, pois na verdade o tesouro perdido era a amizade do amigo, que foi reestabelecida durante a trama.

Nessa atividade pedagógica, a docente lança mão de recursos tecnológicos como estratégia, utiliza um filme/desenho infantil para proporcionar experiência às crianças em relação à sustentabilidade, bem como sobre a importância de se ter amigos. E assim, a docente contextualizou o filme/desenho infantil à vida no assentamento no que diz respeito ao cuidado, à preservação e ao não desperdício dos recursos naturais, além de levar os pequenos a refletirem sobre a importância de se ter amigos.

Esses elementos afinam com a concepção de educação do campo, pois uma das grandes lutas dos movimentos sociais para uma pedagogia do campo é contrapor-se ao modelo do agronegócio patronal que tem destruído o meio ambiente em troca de lucros e têm levado a perda da biodiversidade, além do modelo de produção capitalista promover a vida insustentável na terra.

A professora Amanda relatou que faz uso de quebra-cabeça como recurso estratégico. Dentre diversas atividades executadas com esse artifício, citamos uma com a temática *A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático*, oriundo do Projeto Matemática Viva com materiais do PESC, cujas experiências seriam medição de tamanhos e formas para o encaixe das peças e concentração.

A brincadeira começou quando a docente entregou um par de quebra-cabeça (Figura 25) para cada dupla de crianças. Nesse dia a concentração foi total,

pois todos queriam ver o resultado (Figura 26) do seu trabalho. Percebe-se o avanço no desenvolvimento cognitivo das crianças e a sociabilidade com os seus pares na realização das tarefas propostas.

Uma das maiores conquistas dos povos que vivem e trabalham nos diversos campos brasileiros foi o direito à educação. Uma educação que lhes proporcione a falar, ler, calcular, relacionar, saber articular pensamento próprio, atividades que parecem tão simples, porém, complexas, principalmente para as crianças que estão em pleno desenvolvimento de suas potencialidades (ARROYO, CALDARTE e MOLINA, 2011).

Celestin Freinet afirma que a relação direta do ser humano com o mundo físico e social é feita pelo trabalho coletivo, pela cooperação entre os sujeitos, na coletividade (AZEVEDO, 2013). É nesse sentido que Freinet defende a educação infantil como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A concepção pedagógica crítica defende que as estratégias didático-pedagógica é opção de quem as desenvolvem (*Ibdem*, *Ibdem*).



Figura 25: Par de quebra-cabeça/duplas
Fonte: Souza, 2017



Figura 26: Resultado do trabalho
Fonte: Souza, 2017

Amanda defende que é por meio da brincadeira que a criança aprende. Oliveira (2007, p. 160) afirma que é por meio da brincadeira que a criança exercita suas capacidades, e também, “ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais”. Freinet (1896/1966) afirma que as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal que associa trabalho/atividade e prazer.

Identificam-se dois princípios da educação do campo nas duas atividades propostas pela professora. Um desses princípios está no filme *Tinker Bell*, que mostra um ambiente sem vida, acinzentado, com aparências de queimado, sombrio. Assim, transmite-se na educação das crianças ações e práticas ambientalmente sustentáveis. O outro é o trabalho cooperativo, ao se ajudarem mutuamente na montagem do quebra-cabeça. Importante destacar o que dizem Silva e Pasuch (2010), assim como toda criança, a do campo brinca, fantasia, constrói hipóteses de si mesma e de seu lugar e nesse encontro com o mundo, constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com seus pares e adultos.

Trazemos, por fim, a descrição dos recursos e estratégias pedagógicas mencionados pela professora Carol:

Professora Carol: [...] faço através jogos, brincadeiras, atividades manuais, dentre outras. Por meio destas interações e brincadeiras eu

desenvolvo meu trabalho e as crianças aprendem. Cuidados e educação de crianças é assim, enquanto elas brincam, aprendem. Não é uma brincadeira aleatória, então tudo o que se desenvolve na educação infantil é para o aprendizado da criança. (Entrevista com docentes, SOUZA, 2017).

A professora Carol, em uma ação pedagógica com o tema *O numeral 3*, promoveu experiências às crianças com intuito de: perceber a função social da matemática; desafiá-las a construir a noção de quantidade com o numeral 3; explorar cores por meio das quantidades e, expressar-se por meio das artes.

A professora iniciou as atividades com uma roda de conversa na qual faz as devidas orientações sobre a rotina do dia. Na sequência, pede que as crianças comentem como foi o dia anterior delas no sítio. Um(a)s comentam que foram à roça com os pais, outras que estavam no terreiro vendo os bichos se alimentarem, outras que estavam no tanque de criação dos peixes presenciando um membro da família retirar peixes para o almoço da família, e ainda outras relataram que estavam doentes e ficaram na cama para recuperar e assim todas foram envolvidas no diálogo.

Dando continuidade às ações pedagógicas, a docente inicia o diálogo sobre o numeral 3 a partir de três folhas de papéis que destaca do livro PESC em três diferentes tonalidades de cores: azul marinho, azul claro e branco (Figura 27). Sonda previamente os conhecimentos dos alunos e, nessa sondagem, eles atribuem a cor azul marinho à noite, a azul claro à cor do céu e a branca à cor da nuvem.

Depois coordena a oficina de trabalhos manuais com dobraduras de papéis e orienta as crianças a realizarem a arte efetuando as devidas dobras no papel. Foi confeccionado uma canoa na cor azul claro, um cachorro na cor azul marinho e um avião na cor branca (Figuras 28). Devido ao papel azul marinho ter seu verso na cor branca, ao confeccionar o cachorro, dependendo do lado que se iniciou a dobradura, alguns animais ficaram com o rosto branco e a língua azul e outros animais ficaram com rosto azul e a língua branca.



Figura 27: Folhas de papeis azul escuro, azul claro e branco simbolizando o numeral 3
Fonte: Souza, 2017



Figura 28: Barco, cachorro e avião em dobraduras de papel – Oficina de atividades manuais
Fonte: Souza, 2017

Finalizada a oficina, a docente contextualiza a canoa ao estilo de vida e meio de transporte dos ribeirinhos do estado do Amazonas e também ao assentamento, uma vez que em várias localidades do assentamento há a locomoção por meio de canoas, inclusive há alunos do ensino fundamental e professores da instituição que vêm de canoa até certo ponto do assentamento e depois entra na condução escolar para continuar o trajeto até à escola.

Na lousa a professora Carol demonstrou a escrita do numeral três, o som e a quantidade que ele representa ao ser decomposto em unidades. Para finalizar essa ação pedagógica, a professora entregou uma atividade para as crianças exercerem a escrita do referido numeral.

Dessa forma, a docente aplicou recursos materiais disponibilizados pela instituição, utilizou os trabalhos manuais como estratégias para apresentar o numeral em questão aos pequenos e alcançou seus objetivos pedagógicos. Essa

atividade revela elementos característicos da educação do campo ao contextualizar o meio de transporte dos ribeirinhos e das pessoas que moram assentamento.

Os princípios da educação do campo se fazem presentes nessas práticas da professora Carol, nelas estão presentes os modos de vida da comunidade, especificamente as enchentes e vazantes da Amazônia. A canoa confeccionada em dobradura de papel, ou melhor, o objeto canoa, faz parte da cultura das crianças do assentamento, inclusive do brincar das crianças no igarapé dentro do seu sítio.

Sobre isso, trazemos o pensamento de Silva e Pasuch (2010) ao afirmarem que as crianças camponesas possuem seus próprios encantos, modo de ser, de brincar, de se relacionar. Suas rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais são específicas e acompanham o tempo de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das enchentes e vazantes, as aves e os bichos do mato, a reprodução dos peixes e outros animais, marca possibilidades diferenciadas de viver a infância.

Dessa forma, a canoa e o cachorro (animal) confeccionados com papéis são elementos constitutivos na construção da identidade das crianças do campo. Quanto ao avião, trata-se de um elemento educativo de cunho global, entrelaçado ao conhecimento local.

Observamos que as professoras, sujeitos de nossa pesquisa, têm uma postura contínua de escuta e de atenção às crianças. Durante as brincadeiras colaboram quando solicitadas, fazem intervenção, sempre que julgam necessário, pois entendem que suas ações são intencionais e formativas.

Entretanto, todos os recursos pedagógicos utilizados pelas docentes do assentamento são os mesmos empregados na área urbana, não há diferenciação quanto aos materiais. A diferença configura-se na forma como se desenvolve a prática curricular, conforme explicitamos, é totalmente voltado ao contexto do assentamento.

Chamou-nos a atenção a pouca utilização de elementos da natureza, conforme assinalados pelas pesquisadoras Silva e Sodré (2016), uma vez que são recursos pedagógicos específicos e complementares à educação do campo. Dessa forma, há a necessidade de que as docentes complementem suas ações didáticas

com os recursos pedagógicos disponíveis na natureza tais como água, árvores, gravetos, folhas, sombras, frutos, sementes ou qualquer elemento da flora local, visto que, estes elementos fazem parte do cotidiano das crianças camponesas.

Assim, no que se refere à interação e brincadeiras das crianças, estas brincam praticamente com objetos industrializados, os mesmos disponibilizados nas áreas urbanas, citamos: papel ofício, emborrachados, cartolina de diversas cores, massa de modelar, colas diversas, tesouras sem pontas, giz de cera, lápis de cores, tintas diversas, quebra-cabeças, jogos da memória, acessórios de apoio do projeto PESC, brinquedos industrializados, desenhos e músicas infantis, músicas folclóricas, dentre outros.

A criança é influenciada e influencia o meio social em que vive, desde os primeiros anos de vida as suas bases morais, seus valores e princípios de vida são construídos. Por isso, brincar na escola, em sua maior parte do tempo com objetos industrializados pode ser prejudicial para sua formação identitária, enquanto cidadã de espaços onde os elementos naturais fazem parte de sua identidade, além de enfraquecer e/ou descaracterizar a reprodução dos movimentos sociais do campo.

Arriscamos dizer que as duas docentes que não tinham formação específica para atuar na educação do campo, exceto a professora Beatriz que encontrava-se em período de defesa do seu mestrado em educação do campo, a educação do campo se configurou nas ações pedagógicas do trio de professoras, durante o desenvolvimento curricular na prática com as crianças.

Destacamos, em especial, o momento em que as docentes incentivaram a participação das crianças nas discussões da produção de suas famílias, as constantes contextualizações aos modos de vida do assentamento no momento das proposições das atividades desenvolvidas com os pequenos e a formação das identidades individuais e coletivas voltadas aos contextos rurais. As professoras Amanda e Carol não têm formação específica sobre educação do campo, entretanto, possuem experiências voltadas à educação do campo.

Silva e Pasuch (2010) sugerem alguns elementos básicos que devem compor ações pedagógicas com o intuito de ampliar os conhecimentos das crianças, por exemplo, o acompanhamento dos processos de vida e de morte, ciclos biológicos, a produção característica do campo, modos de vestir-se e

alimentar-se, construção de brinquedos e instrumentos sonoros com produtos naturais, esculpir em frutas, construir cabanas com tecidos e folhas embaixo de árvores, conhecer fontes e nascentes, dentre outros, que fazem parte do ritmo de vida do campo, adicionados às práticas ambientalmente sustentáveis como integrantes das ações das professoras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) em seu artigo 8º, parágrafo 3º, direcionam as propostas pedagógicas para a educação das crianças camponesas e dentro desse direcionamento está a provisão e oferta de brinquedos e equipamentos que respeitam as características ambientais e socioculturais da comunidade camponesa.

O Art. 13º das DOEBEC orienta que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que direcionam a educação básica no país, observem o processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo

Dessa forma, há a necessidade formativa quanto às diretrizes que norteiam a educação do campo, sua concepção e características peculiares para o desenvolvimento do trabalho educativo que são específicas a esses povos. Com essa formação, as docentes poderão ampliar o uso dos recursos pedagógicos para atividades e potencializar os cuidados e educação às crianças do campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação do e no campo, nascida a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, visa aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham nos contextos rurais, cujos ideais é a reinserção do homem do campo, no campo.

A educação do campo expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, direcionam o trabalho pedagógico com crianças, objetivando a sua formação cidadã, respeitando seus modos de vida no que diz respeito ao vínculo com a terra, além de conceber a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Quanto à concepção de educação infantil, as docentes compreendem as crianças como sujeitos históricos, de direitos, inclusive direito a uma educação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nas três turmas observadas, identificamos nas práticas das docentes a criança como centro da ação pedagógica, privilegiando as necessidades e interesses delas, com estratégias que as levaram a serem ativas no seu processo educativo.

Essa forma de trabalho demonstra uma organização curricular pautada nos direcionamentos das DCNEI e na formação e/ou orientação em serviço por meio da DDZ Rural, que ocorre frequentemente ora na instituição, ora no coletivo das instituições, nos contextos rurais do entorno, inclusive a adequação do calendário escolar frente à enchente ou vazante dos rios que entrecortam o assentamento.

Entretanto, quanto ao PPP, evidenciamos que está organizado para o ensino fundamental de nove anos. Em sua organização curricular, não contempla elementos inerentes às especificidades da educação infantil, nem das DCNEI, tampouco das DOEBEC, além de não constar orientações da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil da SEMED, inclusive ausência de

aporte teóricos que evidencie a relação entre cuidados e educação das crianças da educação infantil, consta somente alguns dados estatísticos referente a mesma.

Dessa forma, para direcionar os trabalhos de educação das crianças, há a necessidade de incluir no PPP da instituição as especificidades da educação infantil das crianças do campo e/ou a elaboração de um projeto pedagógico específico para as crianças da pré-escola, visto que, uni-las ao PPP do ensino fundamental, caracterizaria a escolarização das crianças da educação infantil. Entendemos que, por tratar-se de uma escola de ensino fundamental que atende crianças da pré-escola por não haver demandas para se construir um Centro Municipal de Educação Infantil, o ideal seria que a instituição tivesse um PPP para cada etapa de educação atendida por ela.

No que diz respeito às compreensões das professoras referentes à educação do campo, uma docente declarou conhecer o que seja a proposta pedagógico-curricular para os camponeses, pois está concluindo seu curso de mestrado na linha de pesquisa de políticas públicas, voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do campo. Quanto às outras duas, ambas têm compreensões do que seja a educação do campo, no entanto, declararam ter dúvidas quanto a real concepção.

Observamos a configuração da educação do campo na compreensão das professoras desde o momento em que organizaram a roda de conversa, escutaram as crianças explicitarem seus modos de vida no sítio, seus gostos, a produção e criação de suas famílias, a vida na comunidade, além de considerarem o contexto vivido no assentamento como tema gerador ou problematizador para as mais variadas atividades pedagógicas.

Referente às práticas pedagógicas das professoras com evidências nos princípios da educação do campo, identificamos a ênfase nas interações e brincadeiras dentro de tais princípios, porém, quase todo o trabalho é desenvolvido nos espaços dentro da sala de referência, havendo necessidade, portanto, de diversificar esses espaços, utilizando principalmente os espaços externos, aja vista que as crianças camponesas têm uma relação direta com a terra e elas, quando estão em seus sítios, vivem soltas nos terreiros, pulam, brincam, sobem em árvores, confeccionam brinquedos com produtos naturais, nadam no rio ou

igarapés, deixá-las presas nas quatro paredes da sala de referência é desrespeitar suas identidades. Salientamos que durante o período de realização da pesquisa estávamos em período chuvoso no estado do Amazonas, que dura em média seis meses e, portanto, a terra e a grama no entorno da escola ficam constantemente úmidas, molhadas e escorregadias.

Sentimos a ausência de um parque infantil para as brincadeiras externas, bem como de uma horta escolar, um dos elementos característicos da educação nos contextos rurais que acentua o conhecimento científico na relação da criança do campo com a terra, além da valorização das culturas cultivadas pelas famílias. Na prática pedagógica faltou utilizar recursos da fauna e flora local como partes integrantes para as interações e brincadeiras no seio da natureza, sem desprezar os mencionados recursos industrializados que são necessários para determinadas atividades pedagógicas.

Os resultados da pesquisa apontam que, por falta de uma formação específica para atuar na educação das crianças dos contextos rurais, há algumas limitações na prática das professoras, contudo, estas realizam seu trabalho pedagógico frente à formação humana, direcionando suas ações ao contexto do assentamento no qual as crianças estão inseridas.

A discussão desta pesquisa não se encerra neste texto, almejamos que a mesma traga novas questões e novas pesquisas, contribuindo para a construção de novas possibilidades curriculares no direcionamento pedagógico da educação das crianças no campo, no contexto amazônico, bem como para melhorias nas condições de trabalho dos profissionais que atuam nessas localidades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AMORIM, Breno Campos; COSTA, Reinaldo Corrêa. **Assentamento Tarumã Mirim (AM), Cadeia Produtiva e Territórios**. In: VI Encontro Nacional da Anppas. Belém, PA, 2012. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT2-862-835.pdf>. Consulta em 20 de dezembro 2016.

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016. (Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro).

BATISTA, M. do S. X. A infância para o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST: lugar de criança é no movimento. In: **Anais do XXIII encontro de pesquisa educacional do nordeste: educação e cidadania**. vol. 2. Terezina: EDUFPI, 2016, pg. 784-799.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional educação do campo** (caderno de subsídios). Brasília/DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução MEC/CNE/CEB n.º 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Reforma Agrária. **Decreto nº 7352/2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **PRONERA. Manual de Operações**. Edição Revista e Atualizada. Brasília, DF, 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Por uma educação do campo. Coleção por uma educação do campo nº 4. Brasília, DF, 2002.

_____. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. In: Por uma educação do campo. Coleção por uma educação do campo nº 5. Brasília, DF, 2004.

_____. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, George Jackson Fernandes; SILVA, Marciclei Bernardo da; GONÇALVES, Patrícia da Silva; BILLACRÊS, Máximo Alfonso Rodrigues. **Assentamento Tarumã-Mirim (AM): uso do território e políticas públicas**. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Território em disputa: Os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia, MG, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1432_1.pdf. Acesso em: 20 de dezembro 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papyrus, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: **Infâncias do campo**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Diretrizes de uma caminhada. In: **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'água, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, S. de N. B.; AVIZ, F. R. S. O currículo da educação infantil do campo: a experiência da EMEI Cantinho do Saber na Vila de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA. In: **Anais da 1ª reunião científica ANPED norte: políticas públicas e formação humana: desafios para a educação Panamazônica**. Belém, PA. 2016, pg. 1358-1373.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castangna. **Por uma educação básica do campo**: Memória. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUHLMANN Jr. M. História da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Anped, n. 14, maio/ago., 2000, p. 1-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2017.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Educação. Divisão Regional de Educação Rural. Escola Municipal Professora Neuza dos Santos Ribeiro. **Projeto Político Pedagógico**. 2016a. 63p.

_____. Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógico-curricular de educação infantil**. Manaus: SEMED/DEI, 2016b. Revisada e ampliada, 115p.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Superintendência Regional do Amazonas SR-15. **Resolução n. 184 de 20 de agosto de 1992**. Criação do Assentamento Tarumã Mirim em Manaus, Amazonas.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORGADO, Andressa de Souza. **A importância do desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 6 anos**. Para obtenção da habilitação em educação infantil pela Faculdade de Educação da Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18589/2/Andressa%20de%20Souza%20Morgado.pdf>. Consultado em 11 de agosto 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O currículo da educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Consultado em 13 de dezembro de 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. **A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo**. In: Oferta e demanda de educação infantil no campo. BARBOSA, M. C. S. [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

RODRIGUES, V. R.; LIMA, L. L. O. O trabalho docente na educação infantil no contexto da escola rural. In: **Anais do XIII encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste: projeto nacional de educação: desafios éticos, políticos e culturais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia**. 36. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 5), 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo**. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

SILVA, C. V. M.; SODRÉ, L. G. P. O brincar das crianças do campo: uma proposta de análise. In: **II Simpósio amazônico sobre políticas públicas em educação: o plano nacional de educação: avanços e perspectivas**. Manaus, AM. 2015. Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

SOUZA, Agda Monteiro de. Educação do campo: perspectivas teóricas para a educação infantil das áreas rurais. In: **Anais IV Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia: ciências, sociedade e cidadania**. 2014. Disponível em: <http://secam-uea.webnode.com/products/secam-2014/>. Consultado em 30 junho 2016.

SOUZA, Agda Monteiro de; COSTA, Lucinete Gadelha; AIKAWA, Monica Silva. A educação infantil numa perspectiva da educação do campo no contexto amazônico. In: **Anais IV Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia: ciências, sociedade e cidadania**. 2014. Disponível em: <http://secam-uea.webnode.com/products/secam-2014/>. Consultado em 30 junho 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: **Infâncias do Campo**. SILVA, Isabel Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro para coleta de dados

Entrevista com as professoras

Com finalidade de alcançar o segundo objetivo específico da pesquisa, de coletar as concepções das professoras e as percepções dos responsáveis pelas crianças, se seguirá o roteiro abaixo:

- Qual seu nome e formação acadêmica (ano, curso e instituição)?
- Como se tornou professora de educação infantil e quanto tempo trabalha aqui na escola?
- Para você o que é a educação infantil?
- Como você trabalha na Educação Infantil?
- Já ouviu falar sobre Educação do Campo?

Entrevista com os responsáveis das crianças

- Qual seu nome, idade e nível de escolarização?
- Quanto tempo mora na comunidade e com o quê trabalha diariamente?
- Quantos(as) filhos(as) ou dependentes estudam na escola e os níveis de educação deles?
- O(a) senhor(a) costuma participar dos eventos e atividades da escola? Quais são?
- O que o(a) senhor(a) espera da escola quanto à formação de seu filho (a) na Educação Infantil?

•
OBS.: As entrevistas serão gravadas com autorização dos participantes da pesquisa, objetivando preservar sua integridade.

Observação do desenvolvimento da prática curricular das professoras

Com a finalidade de alcançar o terceiro objetivo específico, que é perceber como o desenvolvimento curricular ocorre na prática das professoras da educação infantil, elaboramos os seguintes tópicos:

- Identificar, a partir do tema do dia, os objetivos da aprendizagem.
- Verificar a Interação criança-criança, professor-criança e comunidade
- Verificar quais e como foram desenvolvidas as atividades.
- Avaliar o dia.

Identificar os princípios/elementos da educação do campo, presentes no desenvolvimento do currículo na prática das professoras.

Apêndice B: TCLE professoras



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Solicitamos autorização para participar como voluntário (a) na pesquisa intitulada: "O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim", sob a responsabilidade da pesquisadora Agda Monteiro de Souza, domiciliada a Rua Epaminondas Barreto, nº 30 - Parque 10, Manaus/AM, telefons (92) 99267-8751, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia desta Instituição (PPGEEC-UEA), localizado no endereço institucional Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada-, CEP 69050-010, telefons (92) 3878-7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profª Drª Lucinete Gadelha da Costa, telefons (92) 99345-4897, E-mail: lucinetegadella@gmail.com. A pesquisa pretende compreender como é o desenvolvimento curricular da educação infantil em contexto de assentamento, a partir da observação do trabalho das professoras, bem como, realização de entrevistas para compreender suas concepções pedagógicas.

A participação é voluntária e o (a) senhor (a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como se retirar a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. O Sr. (a) não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Informamos que a presente pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral, por envolver entrevista junto ao pesquisador. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e transcritas pelo pesquisador. Ratificamos que os riscos serão baixos e que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012: "II.3.1 - assistência imediata - é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral - é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;" com a devida indenização, conforme item "II.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;" ou ressarcimento, se assim for o caso, como prevê o item "II.21 - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;" e tudo o mais que for necessário ao estudo.

Se aceitar a participação o Sr. (a) estará contribuindo para a produção de conhecimento para elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil em instituições escolares localizadas em contextos rurais e a construção de propostas curriculares no viés da educação do campo voltadas às reais necessidades das famílias camponesas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas; entretanto, eles mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador - o endereço ou telefons supracitados ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEA, Av. Carvalho Leal, 1777 - Cachoeirinha, Manaus - AM, 69065-001, Manaus-AM, telefons (92) 3878-4350.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha autorização, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não ganharei nada e que poderei sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____ / ____ / 2017

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Apêndice C: TCLE pais/responsáveis crianças



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Solicitamos autorização para participar como voluntário (a) na pesquisa intitulada: "O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim", sob a responsabilidade da pesquisadora Agda Monteiro de Souza, domiciliada à Rua Epaminondas Barata, nº 30 - Parque 10, Manaus/AM, telefone (92) 99267-8751, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia desta Instituição (PPGEEC-UEA), localizado no endereço institucional Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada-, CEP 69050-010, telefone (92) 3878-7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profª Drª Lucinete Gadelha da Costa, telefone (92) 99345-4897, E-mail: lucinetegadelha@gmail.com. A pesquisa pretende compreender como é o desenvolvimento curricular da educação infantil em contexto de assentamento, a partir da observação do trabalho das professoras, bem como, realização de entrevistas para compreender suas concepções pedagógicas.

A participação é voluntária e o (a) senhor (a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como se retirar a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. O Sr. (a) não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. Informamos que a presente pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral, por envolver entrevista junto ao pesquisador. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas e transcritas pelo pesquisador. Ratificamos que os riscos serão baixos e que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012: "II.3.1 - assistência imediata - é aquela emergencial e sem fins de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessita; e II.3.2 - assistência integral - é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;" com a devida indenização, conforme item "II.7 - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;" ou ressarcimento, se assim for o caso, como prevê o item "II.21 - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;" e tudo o mais que for necessário ao estudo.

Se aceitar a participação o Sr. (a) estará contribuindo para a produção de conhecimento para elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil em instituições escolares localizadas em contextos rurais e a construção de proposta curriculares no viés da educação do campo voltadas às reais necessidades das famílias camponesas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas; entretanto, eles mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o seu nome ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador - o endereço ou telefone supracitados ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEA, Av. Carvalho Leal, 1777 - Cachoeirinha, Manaus - AM, 69065-001, Manaus-AM, telefone (92) 3878-4350.

Consentimento Pós-Infomção

Eu _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha autorização, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não ganharei nada e que poderei sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/2017

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXOS

Anexo A: Autorização para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Of. N.º 010/2017 UEA-ENS-PPGEEC

Manaus, 13 de fevereiro de 2017.

Ilmo. Senhora

Edilene Ferreira Pinheiro

Chefe de Divisão Distrital Rural

A Universidade do Estado do Amazonas por meio do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, apresenta a mestranda *Agda Monteiro de Souza*, RG 0894492-0, CPF 300.775.162-49, sob orientação da Professora Doutora Lucinete Gadelha da Costa. Nesta oportunidade solicitamos a viabilização da pesquisa intitulada: "O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no Assentamento Tarumã-Mirim", na Escola Municipal Professora Neuza dos Santos Ribeiro, a ser realizada no período de março a maio de 2017, nas turmas de Educação Infantil, dos I e II períodos, nos turnos matutino e vespertino. A pesquisa tem como objetivo: Compreender o currículo da educação infantil em escola municipal no assentamento Tarumã-Mirim, no município de Manaus. Na certeza de contar com o apoio de V.S.ª agradecemos atenciosamente pela relevante parceria.

Contato:
Agda Monteiro de Souza - mestranda
(92) 99267-8751
Atenciosamente,



PROF. DR. AUGUSTO FACHIN TERÁN
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PMM
ATO DE CRIAÇÃO
LEI Nº 590 DE 13 DE
MARÇO DE 2001
DISTRITO EDUCACIONAL RURAL

Coord. instr. 15/02/2017

Parar favorável.

ENCAMINHO AO SETOR COMPETENTE PARA AS PROVIDÊNCIAS CABEIS:	
<input type="checkbox"/> Gerência Administrativa	<input type="checkbox"/> Verbos Federais
<input type="checkbox"/> Gerência Pedagógica	<input type="checkbox"/> Lotação
<input type="checkbox"/> Gerência Infra-Infra	<input type="checkbox"/> Sigla
<input type="checkbox"/> Folha de Pagamento	<input type="checkbox"/> Símbolo e Direitos
<input type="checkbox"/> Férias/Freqüência	<input type="checkbox"/> Situação de Trabalho
Em: 15/02/2017	

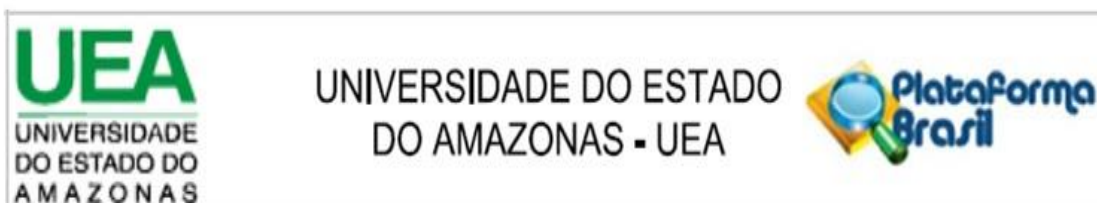
Autorizado; repassar a diretora da Escola para ciência. 15/02/2017

Edilene Ferreira Pinheiro
Chefe de Divisão Distrital de Zona Rural

R E C E B I O	DDZ Vº PROTOCOLO
	DATA: 15/02/17
	HORA: 11:50
	Ass: <i>[Assinatura]</i>

Anexo B: Folha de rosto da CONEP

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim .			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: AGDA MONTEIRO DE SOUZA			
6. CPF: 300.775.162-49	7. Endereço (Rua, n.º): RUA EPAMINONDAS BARALINA, 30 - QUADRA B PARQUE 10 CONJ. SHANGRILA 2 MANAUS AMAZONAS 69054601		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 92992678751	10. Outro Telefone:	11. Email: souza.agda@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>23</u> , <u>02</u> , <u>17</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	13. CNPJ: 04.280.196/0001-76	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (00) 2646-0618	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Augusto Fachin Terain</u>	CPF: <u>511.974.482-68</u>		
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>			
Data: <u>24</u> , <u>02</u> , <u>2017</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo C: Parecer da CONEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O currículo da educação infantil: um estudo em escola municipal no assentamento Tarumã Mirim

Pesquisador: AGDA MONTEIRO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65733317.0.0000.5016

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.072.731