

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DO CAMPO

Adriana Pacheco
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto
da Amazônia Legal Matogrossense
adrianapacheco2008@hotmail.com

Cléria Paula Franco da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto
da Amazônia Legal Matogrossense
cleria_franco@outlook.com

Jaqueline Pasuch
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto
da Amazônia Legal Matogrossense
jaquep@terra.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo, no contexto das políticas públicas para a educação do campo e educação infantil, em que problematizamos as concepções de crianças, infâncias e educação infantil do campo presentes nas políticas públicas de educação infantil. Refere-se aos estudos iniciais de duas estudantes do Curso de mestrado em Educação, cuja temática percorrida é a educação infantil do/no/para o campo, sob a orientação da professora coordenadora do Grupo de Pesquisas referenciado. Para tanto, iniciamos com uma análise das políticas educacionais na área da educação infantil do campo com base em legislações, pareceres, resoluções e documentos produzidos na especificidade da educação infantil. Em um segundo momento, trazemos o debate em torno da criança do campo como um sujeito que produz culturas e, assim, a diversidade de concepções sobre as crianças, infâncias e suas trajetórias e processos de construção social, cultural e histórica. Também discutiremos a Educação Infantil do Campo – para quem e para quem, na perspectiva de uma educação de qualidade como direito das crianças do campo.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação Infantil; Educação do Campo

1. Introdução

As reflexões que apresentamos neste texto decorrem dos estudos realizados por duas estudantes do Curso de Mestrado em Educação, ingressas recentemente, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Pasuch, vinculadas Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”. A temática percorrida é a Educação Infantil do/no/para o campo.

O período de estudos neste primeiro semestre de 2014 nos permitiu realizar leituras de autores que discutem a Educação Infantil do Campo na perspectiva da formação humana propondo um novo paradigma aliado à necessidade de resgatar o verdadeiro sentido de sujeito, e assim uma educação humanizadora, emancipatória que traz em si um projeto de vida, mas que, sobretudo “tire da sombra do esquecimento milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (JINKINGS in: MÉZÁROS 2005).

No decorrer dos estudos fomos tecendo pensamentos e discussões a respeito de uma organização escolar que saia do lugar de “reprodutora do pensamento das classes dominantes”, que deixe de ser “alienada” para ocupar a posição de educação de qualidade para todos. Pensar a universalização da Educação numa ordem qualitativa que possa construir relações mais igualitárias do sujeito.

Nesse sentido, faremos algumas reflexões sobre o processo de construção de políticas voltadas para as populações residentes em área rural e, em seguida, discutiremos a concepção de infância, de criança e de educação infantil para, em seguida, discutir sobre a educação infantil na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo.

O propósito deste artigo é iniciar uma reflexão sobre o sujeito “criança do campo” enquanto cidadão/ã que possui direitos: direito de ser feliz, de brincar, socializar-se com seus pares, aprender, ensinar, ouvir, ser ouvido, construir conhecimentos, significados enfim o direito de ser criança.

Quem são as crianças do campo? De que educação estamos falando ao referirmos Educação Infantil na perspectiva da emancipação do sujeito do campo? O que sabemos sobre Educação Infantil? Que tipo de educação é necessária para que a criança seja

reconhecida como este sujeito histórico, social e cultural como ressalta Phelippe Ariès? (2012). Como pensar a Educação Infantil do campo com seu acúmulo, mas com características próprias? Estas e outras questões serão abordadas neste artigo na tentativa de compreender a formação do sujeito “criança do campo” numa perspectiva histórica, social e cultural.

1.2 Educação do Campo – uma política em construção

Por muitos anos os povos do campo sofreram com a falta de compromisso das políticas públicas referentes à educação rural, caracterizada pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pelo pouco reconhecimento e valorização dos educadores, pelo desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo.

Durante décadas as escolas rurais ou do campo estiveram subordinadas aos modelos da educação urbana. Esse modelo contribuiu para a criação de estigmas, estereótipos e preconceitos aos moradores do campo, levando-os a um processo de desvalorização, um sentimento de inferioridade em relação aos que vivem na cidade. Assim era fundamentada uma carência de conhecimentos dentro de seus espaços vividos, pois os currículos da Educação do Campo eram quase sempre pautados nos moldes do ensino urbano, e assim fragmentados, pois até pouco tempo as políticas públicas foram voltadas para uma pequena parcela da população economicamente privilegiada, ficando as populações do campo à mercê de políticas que não lhe garantiam direitos à educação de qualidade.

Entretanto, a Educação do Campo começa a ganhar destaque em meados do século XX com a luta de movimentos sociais unidos aos trabalhadores do campo por uma identidade própria e pela luta de igualdade de direitos, em que as escolas públicas fossem pensadas no campo, ou seja, adequada a realidade do povo do campo. Assim, as políticas públicas deveriam pensar em uma educação dos sujeitos do campo e não apenas para esses sujeitos, isto porque não basta apenas ter escolas no local onde essa população vive, mas sim, programas e projetos políticos pedagógicos que se unam a cultura, a luta, aos sonhos e a própria realidade dos povos dos campos.

A constituição Brasileira de 1988 apresenta-se como um marco político em torno dos direitos sociais, consolidando o direito de educação para todos e o compromisso do

Estado e da sociedade para a promoção de uma educação democratizada e de qualidade que respeite as singularidades e especificidades culturais de cada região brasileira.

Apesar de não haver um artigo específico na Constituição Federal referindo-se a educação do/no campo, o Artigo 206 trata a educação como um direito de todos prescrevendo que (...) “deverá haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A LDB de 1996 em seu artigo 1º nos remete que educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, escola e pelo movimento social. Toda ação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

A partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a singularidade do campo passa a ser visualizado no país. Criam-se vários instrumentos legais para orientar o atendimento à educação no meio rural ficando suas especificidades definidas nos artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Observamos, assim, alguns avanços políticos, educacionais, culturais e sociais referentes à educação no meio rural, responsabilizando o Estado pelo cumprimento de tais deveres.

Em 1997, o movimento dos trabalhadores do campo junto com instituições de ensino inicia um debate sobre a cultura, modo de vida, relação com a produção, tempo, espaço, organização familiar, relação de trabalho e educação no âmbito rural voltado para a realidade da agricultura familiar. O objetivo é o de criar uma política educacional integrada às que já havia, porém, com olhares específicos para as questões do desenvolvimento social e cultural do campo.

A Educação do Campo é uma política que apesar dos desafios, vem se concretizando e ganhando destaque em diferentes espaços de discussões no Brasil. Pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada, caracteriza-se como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram seu direito negado em relação ao acesso à educação, saúde e outros direitos sociais.

A mobilização da Articulação nacional por uma Educação do Campo foi fundamental para a proposição e aprovação das Diretrizes operacionais da educação do campo - Resolução Nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que assim define a educação do campo:

A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas” (CNE/MEC, 2002).

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu artigo 1º a Educação do Campo é compreendida:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (CNE, p.1).

Outro aspecto de muita relevância para a Educação do Campo ocorreu em 2010 com a aprovação do Decreto 7.352 que incorpora o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária instituindo a política nacional de educação do campo. (BRASIL, 2010).

O movimento dos trabalhadores do campo fez nascer uma política nacional com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária de modo que os projetos educacionais pudessem ser desenvolvidos com foco nas especificidades do campo tendo em vista a promoção do desenvolvimento sustentável e a construção de educação

vinculada ao mundo do trabalho, à cultura, ao modo de produção e a luta pela terra. O Artigo 2º do Decreto 7.352 de 2010 trata dos 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)

A escola do campo na proposta do movimento dos trabalhadores deve enfatizar a cultura social do sujeito do campo e promover uma educação para o trabalho não alienado. Pensar o universal como síntese das diversidades. Fazer educação com foco na formação humana, na dimensão das necessidades humanas e na legitimação da identidade do sujeito do campo.

Para tanto, faz-se necessário discutir alguns paradigmas que impedem o processo de formação humana na escola. Um deles é o atual modelo econômico pautado no sistema capitalista no qual as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienado. Mészáros(1930), enfatiza a urgência em instituir uma radical mudança estrutural não apenas no âmbito educacional, mas no âmbito social. “Uma mudança que nos leve *para além do capital*¹, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo”. (MÉSZÁROS 1930, p.25). O autor ainda destaca:

Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as

¹ Grifo do autor

práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (IDEM, 1930 p.25).

Acreditamos que a Educação do Campo possui na sua intencionalidade uma educação que rompa a lógica do capital apontada por Mészáros. Desse modo, a Educação do Campo deve ser analisada numa perspectiva epistemológica uma vez que esta modalidade é fruto de lutas ideológicas, históricas e sociais dos diferentes povos do campo.

O movimento pela Educação do Campo não visualizou de forma peculiar a criança de zero a cinco anos de idade. A única menção no que diz respeito à política para essa faixa etária é a Resolução 02/2008 do CNE/CEB que inclui a forma de atendimento à Educação Infantil no campo: “as crianças da Educação Infantil não poderão ser agrupadas em salas do Ensino Fundamental.”.

Portanto podemos afirmar que a Educação do Campo, uma política que apesar dos desafios, vem se concretizando e ganhando destaque em diferentes espaços de discussões no Brasil, caracterizando um resgate de uma dívida histórica aos sujeitos do campo, que tiveram seu direito negado em relação a uma educação de qualidade. De acordo com a Resolução 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação:

“A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas” (CNE/MEC, 2002).

No ano de 2010, como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI da Secretaria de Educação Básica do MEC incluiu como um dos textos fundamentais de orientações curriculares para a educação infantil, um capítulo específico sobre as orientações para a educação infantil do campo.

Em 2012, houve a criação do Grupo de Trabalho que decorreu das demandas dos movimentos sociais e sindicais ligados à defesa dos direitos de crianças do campo e de mulheres diante da necessidade de subsidiar a Política Nacional de Educação Infantil, como dever do Estado brasileiro em promover a prioridade absoluta e a proteção integral

das crianças e da obrigação de promover a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero no mundo do trabalho, eliminando os efeitos desiguais da divisão sexual do trabalho.

Coordenado pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch, o trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando o desenvolvimento da pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS).

Aos poucos a Educação Infantil do campo vem ocupando espaço na política nacional. Entretanto, muito ainda há que se fazer para que meninas e meninos de zero a cinco anos de idade residentes em áreas rurais sejam de fato considerados sujeitos de direitos. A criança moradora em área rural seja ela filha de trabalhador ou trabalhadora assalariado, sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas ou outras, é um ser humano que como qualquer outro possui seus direitos garantidos constitucionalmente.

Vivemos um atraso em relação ao reconhecimento da criança do campo do campo enquanto um sujeito de direitos. De um lado os movimentos ao construir a política para a Educação do Campo não pensou, especificamente, na Educação Infantil, de outro, a própria Educação Infantil não havia construído um olhar específico voltado às crianças do campo. Quem são as crianças do campo? Como as crianças do campo vivem suas infâncias? É o que tentaremos abordar no próximo tópico.

1.3 A criança do campo: um sujeito que produz culturas

Em uma participação no seminário de Educação Infantil do campo a professora Dr^a Carmem Craidy iniciou sua fala com estas palavras: “Criança é um ser maravilhoso, pra “estragar” dá um trabalho danado”! Com estas palavras, Craidy quis dizer que este ser maravilhoso – criança - tem muito a nos ensinar, mais do que imaginamos. O “trabalho danado para estragá-los” que ela menciona, refere-se justamente ao desprezo, a falta de amor, a ausência de afeto pelo qual a sociedade trata este ser.

Por certo tempo, era aprovado um único modelo de criança, aquelas que não se encaixavam, ou eram excluídas, ou precisavam ser moldadas, ou seja, historicamente, bebês e crianças pequenas estiveram invisíveis aos olhos da sociedade, e de políticas públicas que as reconhecessem como este ser produtor de culturas. Criança é um ser

humano de pouca idade, segundo o Dicionário Aurélio, que possui em si capacidades de aprender, de ensinar, de produzir culturas e conhecimentos.

Criança é um sujeito histórico e de direitos que nas relações, interações e práticas cotidianas nas quais vivenciam, constrói conhecimentos e produz culturas. Se partirmos da concepção de que elas aprendem somente a partir daquilo que os adultos falam, estamos concebendo-as como um papel em branco. Portanto, a criança deve ser compreendida no sentido plural porque elas são plurais nas suas formas de viver a infância.

Kramer (2003) interpreta a criança como sujeito histórico e cidadã de pequena idade, que, embora muitas vezes excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representa uma leitura específica do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir. A autora entende as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Com esta concepção definida por Kramer podemos entender que a criança, faz parte da humanidade, com possibilidades de criar saberes, participe de relações e atividades na sociedade, é um pequeno cidadão de potencialidade no processo de criação do conhecimento.

Na compreensão de Delgado e Muller (2005):

A identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos. Todavia as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Isso significa considerar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças. (DELGADO E MULLER, 2005, p. 164).

Nesse sentido, o que queremos ressaltar é que a criança do campo deve ser reconhecida como este sujeito rico e com infinitas possibilidades. Para isso, é necessário acreditar no brilho da infância, acreditar que há possibilidades na criança, pois ela busca compreender o mundo e a si mesma. Em outras palavras, a criança desde pequena não só

se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

A atual perspectiva sobre infância, educação, Educação Infantil e sociedade aponta um universo distinto no que diz respeito ao interesse político com foco no desenvolvimento da criança pequena. De um lado, os movimentos sociais com concepções fortalecidas em relação à infância lutam pelo direito de crianças de zero a cinco anos de idade. Direito este imbuído de aspectos sociais e culturais visando o desenvolvimento infantil na sua totalidade. De outro, nos deparamos com políticas públicas fragmentadas que não valorizam as especificidades das diferentes realidades sociais e culturais nas quais nossas crianças estão inseridas.

A infância como um tempo específico da vida das crianças é uma construção social e como tal não pode ser negado todos os direitos que a elas estão concedidos. Queremos uma educação infantil que valorize a criança enquanto sujeito do campo, uma educação na qual ela possa se identificar sentir-se parte. “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2000).

1.4. Educação Infantil do Campo – para quê e para quem?

Quando falarmos em Educação Infantil do Campo, precisamos compreender que há duas concepções: a de Educação Infantil e a de Educação do Campo. De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo engloba a Educação Básica e vai além desta. Está relacionada com todos os sujeitos do campo, aqui já destacados. Ou seja, não é somente por uma questão geográfica (residir no campo brasileiro, área não-urbana), mas por questões sociais, relações sociais, por suas identidades.

Portanto, entendemos como Educação do Campo uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e re-significa suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, etc, e assim a Educação do Campo procura valer se desses aspectos, lutar por escolas de qualidade para esses sujeitos, articulando-os, de forma que participem mais ainda de suas comunidades e mantenham vivo o gosto por estar no campo.

A educação do campo vem se tornando uma temática de grande relevância nacional. Vários congressos, simpósios, artigos e obras estão discutindo a temática, todos declaram a urgência de se plantar práticas educativas voltadas para a realidade campo.

De um lado, os movimentos sociais com concepções fortalecidas em relação à infância lutam pelo direito de crianças de zero a cinco anos de idade. Direito este imbuído de aspectos sociais e culturais visando o desenvolvimento infantil na sua totalidade. De outro, nos deparamos com políticas públicas fragmentadas que não valorizam as especificidades das diferentes realidades sociais e culturais nas quais nossas crianças estão inseridas.

A criança do campo como qualquer outra criança é um sujeito de direitos. E assim a Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como um indivíduo de direitos com prioridades absolutas conforme aponta o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária, além de colocá-los de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Não obstante, a Constituição não refere especificamente a cada categoria de criança porque parte de um pressuposto de que todas, sem exceção, possuem os mesmos direitos.

No que diz respeito a educação, o Artigo 205 ressalta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Por isso, Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010), ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendem a concepção de Educação do Campo:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2).

A Educação Infantil propõe-se a ser uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo.

Este sujeito para a vida se faz em suas relações com a sociedade e com a natureza. Na clássica frase de Marx “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1982: 25). Em outras palavras, o ser humano é fruto das relações com a natureza e com a sociedade e não de suas próprias ideias. Ele se faz num processo de interação e relação socioambiental.

Sobre uma proposta para a Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch, (2012) abrem um diálogo ressaltando que:

(...) precisamos considerar que o geral e o específico se dão em um movimento maior de construção de um projeto social. Nessa construção, a Educação apresenta um papel importante, porque ela atua, com outras instituições, no sentido de possibilitar que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e da cultura elaborados por gerações anteriores. (SILVA; PASUCH, 2012: p. 81 e 82)

A Educação Infantil do Campo deve proporcionar uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão as coisas e ao mundo.

Nesse sentido, vale indagar de que maneira a Educação Infantil poderá contribuir de modo que a criança moradora em área rural que ao mesmo tempo é fruto das relações sociais e objeto das relações de poder poderá construir sua própria identidade enquanto moradora e cidadão do campo?

A Educação Infantil do Campo que queremos precisa lançar um olhar na busca da valorização do sujeito criança do campo com vistas na formação e no desenvolvimento integral da criança reconhecendo e legitimando estes sujeitos como produtores de conhecimento, de cultura, de educação etc.

A Educação Infantil do Campo é um direito das crianças pequenas dever do Estado. Cabe a nós pesquisadores, estudantes, educadores, sociedade abriremos discussões e debates para que a criação de políticas específicas que valorize a criança do campo enquanto sujeito de direitos que produz conhecimento e que necessita de interações

sociais para que suas culturas sejam socializadas e enriquecidas num processo dialético dentro da escola.

Entretanto, propor educação infantil do campo requer antes uma reflexão sobre que campo é esse que estamos falando. Um campo onde a criança vive a sua infância, interage com a natureza, convive em uma família que geralmente atua no trabalho agrícola. Um lugar em que os sujeitos vivenciam práticas de trabalhos colaborativos entre membros da família e vizinhos, com igrejas, associações e as escolas como forte ponto de referência. E acima de tudo, um campo não submisso, um espaço de luta pela terra.

A educação infantil que queremos e estamos construindo valoriza a criança como um sujeito de direito e histórico, um sujeito da natureza inserida em um espaço no qual a infância é vivida na sua plenitude. Uma educação não fragmentada, que dialoga com os demais elementos que compõe o campo no qual as relações, e experiências são vividas de maneira significativa dando sentido na cultura e na vida da comunidade.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. LTC, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “O que é Educação”. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL, **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA**.
Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004.

Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1,
de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas
do Campo.

_____ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008

DECRETO 7.352/2010 (DECRETO DO EXECUTIVO) 04/11/2010 disponível
no site www.planalto.gov.br/ccivil

DELGADO, ANA Cristina Coll, MÜLLER **Fernanda**. **Em busca de metodologias
investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa UFRGS,
Rio Grande do Sul, 2005.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP; Papirus, 2012. 11ª ed.
- FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: *Ética, sexualidade e política*, por Michel FOUCAULT. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- Marx, Karl. (1982) **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. **Os ofícios da criança, in Vários Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Porto, 2000.
- SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação Infantil do campo/ Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. ROSEMBERG, Fúlvia e ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Evangraf, 2012.

**REDE DE SIGNIFICAÇÕES: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Andréia Modanese
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto
da Amazônia Legal Matogrossense
andrea.modanese@gmail.com

Jaqueline Pasuch
Universidade do Estado de Mato Grosso
Líder do Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto da
Amazônia Legal Matogrossense
jaquep@terra.com.br

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada se propõe a investigar como as práticas pedagógicas mobilizam o desenvolvimento integral das crianças de três anos de idade de uma instituição de educação infantil, localizada no município de Sinop-MT. A mesma tem como objetivo principal constituir uma Rede de Significações a respeito das práticas pedagógicas como mobilizadoras do desenvolvimento integral das crianças de três anos de idade de uma instituição municipal de educação infantil. A metodologia da pesquisa baseia-se na perspectiva teórico-metodológica da “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), a qual vem sendo desenvolvida a partir dos trabalhos de pesquisa do Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI (USP-Ribeirão Preto). Essa perspectiva teórico-metodológica propõe a tessitura de uma rede, de configuração semiótica, para que possamos compreender o desenvolvimento humano através de suas mútuas e contínuas transformações. Para tanto, o processo de investigação foi desenvolvido em momentos diferenciados e complementares: aprofundamento em leituras bibliográficas; observações participantes com anotações registradas em Diário de Campo; leituras da Proposta Pedagógica da instituição pesquisada e da Política Municipal de Educação Infantil; entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as e demais profissionais envolvidos com as crianças da referida turma; entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as da instituição; entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as da Educação Infantil da SME; observações e registros de destaque das falas e interações das crianças em momentos de brincadeiras; análise dos dados no intuito de tecer uma rede de significações das práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças de três anos de idade. Com esta pesquisa esperamos contribuir com os estudos voltados para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil, assim como refletir sobre as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil como possíveis articuladoras das relações crianças-famílias-escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Integral.

1 – INTRODUÇÃO

O presente texto é parte da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “Rede de Significações: as práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil”, a qual vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso e insere-se na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas” e tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas mobilizam o desenvolvimento integral das crianças de três anos de idade, matriculadas numa instituição pública de educação infantil na rede municipal de Sinop/MT.

O desenvolvimento infantil ocorre em vários momentos da vida da criança. Com este entendimento a Constituição Federal do Brasil de 1988 inaugura a visão da “criança cidadã”, sujeito de direitos de nosso país e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, artigo 29, legitimam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com objetivo de desenvolver integralmente as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, em complementação às ações da família e da comunidade.

Como direito das crianças e das famílias, a educação infantil deve ser ofertada com qualidade em instituições públicas, gratuitas e que as respeitem como sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e culturas. No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, MEC, 2009), são considerados direitos fundamentais das crianças:

À dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; à profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, aprovadas em dezembro de 2009, consideram que as propostas curriculares deverão articular o desenvolvimento pleno das crianças em todas as ações cotidianas das instituições de educação infantil. Assim, entende-se por currículo na educação infantil o

conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças, de maneira que os princípios educar/cuidar realizem-se de maneira indissociada, conforme o art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como 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, 2009, Art. 3º).

Considerando que as crianças têm direitos de proteção, provisão e participação, cabe aos profissionais da Educação Infantil organizar os espaços e os tempo a serem compartilhados na instituição, de maneira que possam articular os conhecimentos e experiências significativas das crianças durante os períodos em que convivem com seus colegas e professores no espaço da educação infantil, sendo fundamental o planejamento das práticas cotidianas, pensadas coletivamente e sistematizadas nas propostas pedagógicas das instituições, tendo a criança em sua centralidade.

Os princípios elaborados pela perspectiva teórico-metodológica da “Rede de Significações – (RedSig)” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) fundamentaram o processo de investigação, onde o pesquisador deixou de ser alguém que possui um acesso privilegiado a uma verdade única e passou a ser alguém capaz de observar e, por meio de um suporte teórico, distinguir, sistematizar, analisar e atribuir possíveis interpretações aos episódios de interações das crianças entre si e com os adultos, na instituição de educação infantil. Com isso, os fatos são construídos, situados e significados em contexto sócio-histórico específico e estão sendo ser interpretados nesse contexto.

Assim, para elaborar uma descrição com base no desenvolvimento das crianças, utilizamos procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, no que se refere aos registros das observações realizadas, as quais foram complementadas com fotografias e análise de documentos do contexto escolar.

Nossa pesquisa está articulada as discussões e estudos de: Philippe Ariès (1981), que aborda historicamente o nascimento da infância e seu desenvolvimento e, como eram tratadas suas diferenças e Educação, a partir do século XII; Bernard Charlot (2000) elabora a teoria da relação com o saber, como ela se constitui no cotidiano da criança; Ana M. A. Carvalho, Maria I. Pedrosa, Maria C. Rossetti-Ferreira (2012), Ana M. Mello (2012), Carmem Craidy (1998, 1999), Maria G. S. Horn (2004), Jaqueline Pasuch (2000, 2005), Sandra Richter (2004), Zilma M. R. Oliveira (2011- A e B), são

pesquisadores/as que discutem a concepção de infância, de criança e de educação infantil e como vem sendo desenvolvida e reconhecida na legislação brasileira.

A partir do aprofundamento nas leituras acreditamos que está sendo possível analisar as propostas pedagógicas da instituição e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, pois estas precisam estar coerentes com os objetivos da educação infantil. As observações das práticas pedagógicas permitem compreender a forma como são planejadas as brincadeiras e as experiências para as crianças, a organização do espaço físico dentro ou fora da sala de referência, como ela é estruturada para ocorrer à troca de experiências entre as crianças, os/as professores/as e os demais adultos com os quais convive, a fim de compreendermos como estas ações mobilizam o desenvolvimento integral das crianças.

1.1 A perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações”

Estudando e analisando cada tessitura dos laços e fitas que compõem a “Rede de Significações” das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, apoiadas em um diálogo entre a o arcabouço teórico, a prática e a pesquisa de campo, assumimos o compromisso e o desafio de aprofundar as leituras a respeito da temática central do estudo, quais seja, o desenvolvimento infantil.

Coerentes com a posição de Vigotski, [...] diríamos que as ferramentas psicológicas – conceitos, formas de observar, registrar, analisar, argumentar, construir tabelas, entrevistar, formular novos conceitos –, elementos historicamente elaborados pelos seres humanos para pensar o mundo, são os instrumentos com que o pesquisador trabalha para orientar sua ação investigativa (ROSSETTI-FERREIRA; et.al., 2008 p.165).

Assim, realizamos leituras bibliográficas, destacamos os conceitos centrais para a pesquisa, levantamento do “Balanço de Produção” em bases oficiais de publicações, e iniciamos o nosso “mergulho” na pesquisa de campo. Salientamos que os procedimentos metodológicos seguem os princípios consolidados na perspectiva da RedSig, na qual três momentos são definidos.

Em um primeiro momento, realizamos o “mergulho” do pesquisador na pesquisa de campo, ou seja, realizamos uma “observação participante” no contexto da instituição de educação infantil, onde as impressões, falas, reflexões foram anotadas em “Diário de Campo”. O pesquisador tem uma visão panorâmica e um primeiro delineamento dos significados e sentidos construídos na situação investigada, atuando como etnógrafo, buscando descrever cada episódio vivido.

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1997, p.47).

No segundo momento da pesquisa, utilizamos procedimentos e recursos, tais como: filmagens; fotografias; entrevistas semiestruturadas com a professora da turma investigada, a diretora, a coordenadora pedagógica da instituição “Ipê Branco”²; a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação - SME; observação com destaque das falas e interações das crianças em momentos de brincadeiras. A análise da Proposta Pedagógica da instituição pesquisada e da Política Municipal de Educação Infantil foi realizada no sentido de compreender a sua relação com o desenvolvimento infantil decorrente de práticas pedagógicas planejadas tendo em vista a centralidade da criança no processo educacional.

O terceiro momento da pesquisa, sobre o qual estamos neste momento, os dados estão sendo analisados a partir das observações registradas no Diário de Campo, a transcrição das entrevistas semiestruturadas, os destaques das falas em momentos de brincadeiras, reflexões realizadas a partir das leituras dos documentos, além de outras informações que se tornaram importantes, constituindo os aspectos significativos para a composição do texto dissertativo. Ou seja, os dados são construídos e analisados no intuito de tecer uma “Rede de Significações” acerca das práticas pedagógicas mobiladoras do desenvolvimento integral das crianças desta realidade pesquisada.

1.2 Matriz Sócio-Histórica: a instituição de educação infantil “Ipê Branco”

No caso específico desta investigação, a vivência da criança no contexto escolar, a complexidade de elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais, em que a criança está inserida configuram a “Matriz Sócio-Histórica - MSH”. Denomina-se essa dialética entre a inter-relação das crianças entre si, com os adultos, familiares, professores e demais profissionais, como os elementos que constituem a MSH, esta composta por múltiplas perspectivas, tal como a conceitua o grupo CINDEDI³:

² Ipê Branco é um nome fictício que foi escolhido pela pesquisadora em concordância com as entrevistadas na pesquisa, fazendo jus a beleza do mesmo em época de florada na escola.

³ Centro de Investigações sobre o desenvolvimento humano e educação infantil, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, SP.

A matriz sócio-histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos. A materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos. (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p.27).

A instituição “Ipê Branco”, local de realização do estudo, está localizada em um dos bairros antigos da cidade de Sinop/MT, distante há 500km da capital Cuiabá, na Região Norte pertencente a Amazônia Legal Matogrossense. Pode ser considerada bem localizada em relação ao acesso a serviços. Compõe o corpo de profissionais da instituição: a diretora, a coordenadora pedagógica, a secretária, 8 professoras, 8 técnicas de desenvolvimento infantil, bolsistas e profissionais de apoio.

O grupo pesquisado contou com 21 crianças, com idade entre 3 e 4 anos, sendo 09 meninos e 12 meninas. A maioria das crianças procedia de famílias moradoras da proximidades da escola e enfrentava dificuldades em sua condição social e econômica.

A professora da turma pesquisada era jovem, formada no curso superior em Pedagogia, com especialização em “gestão escolar”. Atua na educação infantil há 10 anos, sendo sua experiência profissional desenvolvida desde o início nesta instituição. Como o seu grupo é composto por 25 crianças ela conta com o auxílio de uma profissional denominada “Técnica de Desenvolvimento Infantil – TDI”, tendo Nível Médio de ensino e foi cursista do PRÓINFANTIL⁴, a qual cumpre o papel de cuidar/educar as crianças, juntamente com a professora, embora não participe do planejamento das atividades e não possui os mesmos direitos que a professora, no sentido de valorização profissional e de carreira.

A instituição possui espaços internos e externos amplos, sendo que no espaço interno há 7 salas para o atendimento aos grupos etários. Internamente, as salas possuem janelas grandes na parte superior das paredes, não permitindo a visualização do espaço externo. São climatizadas com ar condicionado e dois ventiladores. Em relação ao mobiliário, cada sala possui quatro mesas redondas de madeira, com 25 cadeiras pequenas de plástico, conforme o número de crianças de cada turma, uma mesa e cadeira para o

⁴ Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (BRASIL, MEC).

professor em tamanho adulto, dois armários de ferro com portas, uma televisão e um DVD, uma lousa acessível à altura das crianças.

Na sala do grupo de crianças de 3 e 4 anos, denominada “Creche IV”, os brinquedos eram guardados em caixas e armazenados em cima dos armários, sendo alcançados para as crianças em períodos determinados pela professora. Para a acomodação das mochilas e sacolas havia um espaço numa das paredes onde foi construído um cabideiro horizontal, cujo acesso nem todas as crianças possuíam. As toalhas de banho eram penduradas em outro cabide, ocupando a mesma parede do cabideiro das mochilas. Para o descanso das crianças, em horário também determinado pela professora, eram disponibilizados 25 colchonetes revestidos de tecido, empilhados em um dos cantos da sala. Embaixo das janelas um varal ocupava toda a extensão da parede para a exposição dos “trabalhos das crianças”, produzidos em papel A4. Compunha a decoração da sala um “cartaz dos aniversariantes”, produzido pelas crianças motivadas pela história dos “3 porquinhos”, sendo portanto 25 porquinhos representando a data de aniversário de cada criança. Em uma parede lateral um espaço para a leitura era delimitado por um TNT de cor amarela com bolsões onde eram guardados os livros.

Percebemos durante o período das observações, realizadas durante os meses de janeiro a abril de 2014, que os arranjos espaciais e a organização do tempo eram realizados, sobretudo, pelas adultas, a professora e a TDI, tais como: horário de banho, de sono, de brincadeiras em espaços externos, de alimentação, dentre outros. Para o atendimento às necessidades fisiológicas das crianças desta faixa etária, a instituição possuía dois banheiros com quatro vasos sanitários adequados à altura das crianças, sendo separados por uma parede, onde também estavam os quatro chuveiros e uma pia com quatro torneiras.

Além das salas de referências das crianças a instituição de educação infantil “Ipê Branco” possuía 1 sala para os professores, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala da direção em conjunto com a secretaria, 1 cozinha com dispensa, onde os alimentos eram armazenados, 1 lavanderia com dispensa para os produtos de limpeza, 1 refeitório e 2 banheiros para os adultos.

Em relação ao espaço externo a instituição possuía quatro parques infantis, sendo forrados no chão, parte com areia e parte com grama. Os brinquedos que compõem cada parque são: escorregador, gangorra, balanços, trepa-trepa, túnel e uma ponte feita de pneus, uma casa de bonecas, um labirinto de tijolos e caixas de areia com brinquedos diversos, tais como: baldes, pazinhas, colheres, entre outros. A instituição é arborizada e

o local destinado aos parques possui sombra o dia inteiro, tornando-se um convite às brincadeiras e interações prazerosas para as crianças.

1.3 As práticas pedagógicas e o desenvolvimento infantil

No contexto em que vivemos, pertencemos a uma sociedade que está organizada histórica-social e culturalmente, onde a criança muitas vezes é considerada um ser “imaturado e incompleto”. Do ponto de vista motor, sim, nós seres humanos, precisamos do “Outro” para sobreviver, para “o tornar-se humano”. Quando nascemos somos mergulhados em contextos sociais diversos que lhes apresentam e anunciam a uma mãe, um pai, tios, tias, criando-se uma rede de relações significativas para os bebês recém-nascidos (ROSSETTI-FERREIRA, et ali, 2004).

Este conjunto de pessoas que fazem parte da vida do bebê significam o mundo conforme seus sentidos e valores, desempenham papéis diferenciados e introduzem a criança em um mundo com cores, sabores e aromas, os quais já existem antes dela nascer e através da mediação entre criança e adulto durante este processo, configuram um conjunto de elementos da “matriz sócio-histórica”. As interações estabelecidas com os adultos e crianças com as quais convive, seja na vivência do ambiente doméstico como nos ambientes coletivos das instituições de educação infantil, propiciam e delimitam as interações vividas pelos sujeitos, disponibilizando significados culturais, sociais e históricos e, ao mesmo tempo, auxiliando no desenvolvimento infantil, através das experiências compartilhadas com as crianças.

A perspectiva da RedSig sugere que se trabalhe com o momento ocorrido no aqui-agora, das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, no momento do banho, na chegada à instituição, hora do almoço, momento do sono, nas relações e inter-relações estabelecidas pelos mesmos, descrevendo cada detalhe dos papéis e contra-papéis que vão se constituindo e se entrelaçando nestes momentos de interação das crianças, na construção da cultura que por elas são interpretadas e modificadas, onde as crianças criam seus personagens e, assim, se constituindo como sujeitos históricos e culturais.

Podemos entender o jogo de papéis como um processo dialógico presente as interações humanas em que, ao mesmo tempo que os indivíduos recortam sua ação com base em sentidos extraídos de matrizes histórica e culturais, específicas, eles se apresentam como agentes ativos construindo-se como sujeitos (OLIVEIRA 2011, p.71).

Nesse sentido, não podemos pensar em um contexto sócio-histórico sem pensar nas crianças que irão participar das interações, pois as mesmas vão se desenvolver integralmente como sujeitos históricos e culturais no decorrer de um tempo. Para compreender este meio no qual as crianças estão inseridas temos que saber que neste meio as crianças se deparam com as ações, emoções, ou seja, o comportamento das crianças ou adultos com as quais se relaciona. Por outro lado, a sua própria presença também é parte construtiva deste meio, sendo assim, a criança e o meio se constroem dialeticamente.

Sabe-se que a criança é protagonista de sua própria história, é co-produtora de sua cultura, assim, seu processo de desenvolvimento ocorre nas diversas relações que se articulam, tais como: criança/criança, criança/adulto, criança/professor; os fenômenos de seu entorno, assim como a natureza dos quais ela participa; as inter-relações em diferentes aspectos; e a inter-relação desses e de outros sistemas em diferentes espaços, de modo a compreender as leis fundamentais que regem sua organização e sua constituição de ser criança e viver a sua infância.

Dessa maneira, consideramos que tudo o que acontece de transformação na vida da criança está interligado em um contexto e que para compreendê-lo será necessário relacioná-lo a questão temporal, ou seja, a organização do espaço-tempo existe para a criança em plenitude temporal, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar, tempo, espaço, onde ocorrem as relações e inter-relações das crianças. Nesta perspectiva as múltiplas dimensões temporais devem ser analisadas e compreendidas, sendo que quatro tempos se encontram interligados e inseparáveis. Os mesmos são definidos da seguinte maneira:

O *tempo presente*, ou microgenético, envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas.

O *tempo vivido*, ou ontogenético, refere-se a vozes de experiências vividas em nossas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. Esse é o território do *habitus* (Bourdieu, 1989), isto é, das disposições adquiridas resultantes da afiliação a grupos sociais específicos e a linguagem sociais múltiplas.

O *tempo histórico*, ou cultural, é o *locus* do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

Finalmente, o *tempo prospectivo*, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p.27 e 28).

Podemos constatar que essas quatro dimensões temporais complementam-se umas às outras através de suas inter-relações, confrontando, contrapondo, sustentando e transformando-se constantemente. Elas se encontram articuladas nos contextos da MSH que permeiam o dia-a-dia das crianças dentro ou fora da escola, através das situações atualizadas no aqui-agora das experiências vividas em determinada instituição de Educação Infantil.

Para a RedSig o sujeito é múltiplo porque são múltiplos e heterogêneos as pessoas com quem interage, é através das relações estabelecidas que o ser humano constrói a si mesmo e o outro com o qual convive, através desta troca de experiências que se dá no processo de construção das identidades, pessoais e grupais, ao longo da vida, ou seja, as são também “relações com o saber”, tal como conceitua Bernard Charlot (2000).

Portanto, as crianças precisam de um atendimento qualificado, pois estão desenvolvendo seus aspectos físicos, sociais, afetivos e intelectuais, expressam seus desejos e necessidades, interagem com as outras crianças, com os brinquedos, com os/as professores/as da educação infantil e os demais profissionais que trabalham na instituição. Nesse processo de interações, brincadeiras e fantasias, as aprendizagens são construídas através das experiências que lhes são significativas, sendo de fundamental importância o papel dos/das professores/as. Estes devem estar atentos ao desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos e devem planejar adequadamente as suas práticas cotidianas. Nesse sentido, é preciso que as propostas pedagógicas das instituições sejam pensadas coletivamente, acolhendo as diferenças culturais, sociais, de gênero entre as crianças,

pois, cada uma tem o seu ritmo, suas dúvidas, desejos, curiosidades e indagações a respeito do mundo que a cerca.

a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo, relação com os outros. Também é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. O sentido de estar na escola construído seja pelas/para crianças e suas famílias, seja pelos/para profissionais que nela atuam e para/pelas políticas públicas gestoras das ações pedagógicas, pode ser compreendido ao analisar as relações com o saber existentes no universo escolar (PASUCH, 2005, P.169)

O olhar do professor de educação infantil, na especificidade do trabalho com crianças de 3 a 4 anos de idade, precisa ser atento e sensível a todos os elementos do cotidiano da instituição de educação infantil, onde o mesmo deverá estar voltado para a organização dos espaços e tempos, dos materiais, das atividades, dos móveis da sala, das brincadeiras, de forma que as crianças e os adultos que interagem e ocupam este espaço, possam trocar suas experiências com o saber e o aprender.

Selecionamos alguns episódios retirados dos registros do Diário de Campo das observações do cotidiano vivido pelas crianças do grupo investigado a fim de destacar como as interações vividas no “aqui-agora” da instituição estão prenhes de significados, tanto pelos adultos quanto pelas crianças, possibilitando a compreensão de alguns elementos que compõe a RedSig das práticas pedagógicas, os quais encontram-se em momento de análise para posterior qualificação.

Episódio 1: “A pulseira de identificação”

Participante: a professora, a mãe, a criança Henry (3anos e 9 meses), já frequentava a instituição no ano anterior.

Hoje, segunda-feira, dia 10/02/2014, primeiro dia letivo das crianças.

As crianças chegam acompanhadas pelos pais/responsáveis. Entram pelo portão principal da instituição e são orientados pela secretária em qual turma a criança estava matriculada.

As 07h10min. chega a criança Henry em companhia de sua mãe, os dois são orientados pela secretária em qual sala Henry está matriculado. Ao chegar na porta da sala a Professora recepciona mãe e filho, com um sorriso, e diz:

- Bom dia! Vamos entrar e conhecer sua nova sala e seus amiguinhos?
A mãe e a criança entram na sala de referência.

A Professora pergunta para a criança: - Como você se chama?

Criança: (fica quieta e não responde).

Mãe: - Fala Henry como é o seu nome.

Criança: (fala baixinho) - Henry.

Professora: (escreve o nome da criança em uma pulseira de identificação, em seguida pede para a mesma estender o braço direito para que ela possa colocar a pulseira) - Henry me dá a sua mão para que eu possa colocar esta pulseira em você?

Criança: (fica com receio e estende a mão, com um olhar de quem não está compreendendo a situação).

Professora: (coloca a pulseira na criança, em seguida pede para a criança dar tchau para a sua mãe) - Henry dá tchau para mamãe, porque ela precisa ir trabalhar.

Mãe: (aproxima-se da criança e dá um beijo em seu rosto) - Tchau meu querido daqui a pouco venho te buscar.

Mãe: (se retira da sala).

Criança: (começa a chorar).

TDI: entra em cena e vai conversar com o menino).

TDI: - O que foi Henry, por que você está chorando?

Criança: (soluçando responde) -Quero tirar isso!

TDI: - Mas, por que você quer tirar?

Criança: (ficou quieto e em silêncio).

TDI: - Você sabia que nesta pulseira está escrito o SEU nome?

Criança: (continuou quieto e em silêncio).

TDI: - É verdade, aqui está escrito todas as letras do SEU nome. Sabe por quê?

TDI: - Para a professora saber como é o SEU nome. Isso é muito legal! Com a ênfase dada ao nome da criança, o menino parou de chorar e demonstrou que teria ficado satisfeito em usar a pulseira com o SEU nome. (DC, 10/02/2014)

Assim como é necessário um tempo para a família e a criança conhecerem o espaço coletivo, diferente do que é vivido até o momento de compartilhar a educação com profissionais de instituições de educação infantil, o educador revela sua concepção pedagógica, de crianças e infâncias, seja dentro ou fora da “sala de referência”, na maneira como organiza e planeja as ações nos espaços e tempos cotidianos.

Este espaço, que por muitos é conhecido como “sala de aula”, para nós professores da educação infantil é concebido como espaço de referência, onde um grupo de crianças e de profissionais interage, brinca e aprende através de experiências significativas e de brincadeiras desenvolvidas em todos os ambientes da instituição. Assim, na educação infantil não “damos aula”, mas sim, criamos ambientes atrativos, criativos e desafiadores para o desenvolvimento integral das crianças, tanto internos quanto externos. Ou seja, não basta à criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar seu conhecimento, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intensamente, criando “Relações com o saber” (CHARLOT, 2000).

Episódio 2: “Brincando de cobra”

Participantes: três crianças Yuri (3anos e 5 meses), Jasmim Flores (3anos e 6 meses), Denis (2anoa e 9 meses) e a Pesquisadora.

Hoje terça-feira 11/02/2014, chovia pela manhã, as crianças não puderam ir brincar na área externa da instituição, após o momento da história às 9h00m a professora organizou as quatro mesmas no centro da sala de referência e com uma cadeira para cada criança. Em seguida

entregou para cada criança uma massinha de modelar para que brincassem. Em uma das mesas sentou as três crianças citadas a cima.

Criança Yuri: (chama a minha atenção) - Olha tia uma cobra?

Criança Yuri: (estava com um pedaço de massinha em suas mãos e mostrava para mim).

Pesquisadora: (aproximei da mesa onde as crianças estavam brincando e sentei com elas para brincarmos juntos).

Criança Jasmim Flores: - A cobra é grande.

Pesquisadora: - Onde a cobra mora?

Criança Yuri: - No mato, ué!

Criança Jasmim Flores: - É no mato.

Criança Denis: - Olha minha cobra, ela é grande?

Pesquisadora: - O que elas comem?

Criança Yuri: - Comem bicho, até minhoca. Ela morde!

Pesquisadora: - Se ela morder o que acontece?

Criança Yuri: (fez um gesto com a mão expressando um tapa) - Eu bato nela.

Criança Jasmim Flores: - Ela, come, come, come, come, muito e fica muito grande, bem grande e faz assim ó (imitou o som da cobra).

O desenvolvimento das crianças acontece de forma construtiva através de suas múltiplas relações e interações culturais, sociais e afetivas, que lhe são oferecidas desde o nascimento e é por meio destas que a criança constrói sua identidade e desenvolve suas múltiplas linguagens. Sandra Richter (2004, p.19), afirma que “as experiências distintas em nosso viver fazem diferenças na corporeidade, na sensibilidade, na capacidade de ver, sentir e ouvir, isto é imaginar, perceber e agir”.

Episódio 3: “Brincando de fazer bolo no parque”

Participantes: três crianças Elena (3anos e 8 meses), Márcia (2 anos e 4 meses), Carol (2 anos e 6 meses).

Hoje segunda-feira 10/02/2014, 16h00m a professora organizou as crianças em fila para irem ao parque brincar.

Professora: - Crianças nós vamos ao parque brincar livremente. Vamos organizar uma fila de meninas e outra de meninos.

Chegando ao parque a criança Elena aproxima-se de duas crianças que estava brincando com dois pratos, duas colheres e um copo de plástico.

Criança Elena: - Posso brincar!

Criança Carol: - Sim!

As crianças sentam na caixa de areia para brincar de cozinheiras.

Criança Elena: - Olha! Eu fiz um bolo de chocolate! Você quer um pedacinho?

Criança Elena: (mostra um dos pratos com areia) – Está muito gostoso e fofinho!

Criança Márcia: (fez sinal que sim com a cabeça, aceitando um pedaço do bolo).

Criança Elena: (colocou um “pedaço do bolo”, no prato da amiga Márcia) – É para comer de mentirinha. Porque é areia, tá bom?

Criança Márcia – Tá bom.

Criança Carol: - Eu quero também.

Criança Elena: (serviu um “pedaço de bolo” para a amiga Márcia) – Não come de verdade tá é só de mentirinha.

As 16h30m chega a mãe da criança Elena, hora de ir para casa.

Criança Elena: - Oi mãe!
Mãe da Elena: - Vamos minha filha para a nossa casa?
Criança Elena: - Tchau amiguinhas a manhã eu volto.

É com este olhar semiótico nos episódios vividos pelas crianças no cotidiano escolar que nós pesquisadoras buscamos o conhecimento para compreender como se constitui o desenvolvimento integral da criança pequena através das práticas pedagógicas do professor na instituição de educação infantil. Através deste olhar minucioso, cuidadoso e ético, o pesquisador observa as diversas inter-relações que a criança constrói ao longo de suas experiências vividas no contexto escolar e lhes dá um sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara 1981.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional N° 9394**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BECKER, S. Howard. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CARVALHO, Ana M. A, PEDROSA, Maria Isabel, ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma boa teoria**. Trad. Bruno Magner. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação 1998.

_____. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Ed., 1999.

HORN, Maria da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Ana Maria. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MODANESE, Andréia. **Diário de Campo: anotações da pesquisa sobre: Rede de Significações: as práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil**. Sinop, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Jogo de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASUCH, Jaqueline. **Entrelaçamento de vozes num mundo analfabetizado: o contexto da Amazônia. Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **A escola das crianças**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., Selva, ANA PAULA S. & CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs). (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

INFÂNCIAS NA DIVERSIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA LEGAL MATOGROSSENSE

Alceu Zoia
Universidade do Estado de Mato Grosso
Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto
da Amazônia Legal Matogrossense
alceuzoia@hotmail.com

Jaqueline Pasuch
Universidade do Estado de Mato Grosso
Líder do Grupo de Pesquisa:
Educação e diversidade no contexto da
Amazônia Legal Matogrossense
jaquep@terra.com.br

RESUMO

As ações de pesquisa no referido grupo têm mostrado a necessidade de se fazer um estudo mais detalhado da infância indígena e do campo e de como estas vêm sendo atendidas pelas políticas governamentais de nosso país. Nas pesquisas realizadas pelo grupo, conforme pode-se confirmar nas produções, constatamos a (in)visibilidade destas crianças quanto ao atendimento de seus direitos e também um esquecimento nas pesquisas acadêmicas, as quais tem destinado pouco espaço para as crianças, tanto indígena quanto as que residem no campo. As novas constatações advindas da participação como docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, entrelaçadas as experiências vivenciadas nas pesquisas nos instigam para a necessidade de investigar as infâncias, com diferentes olhares e no diálogo com as diversas áreas da ciência. É preciso localizar estas crianças, quem são, como vivem suas infâncias, quais interações constroem e como estão sendo atendidas nas políticas públicas, sobretudo, educacional. Serão necessárias as constituições de diferentes interlocutores locais, das diversas populações da região Norte do Estado de Mato Grosso, para comporem os “campos dialógicos” (Bakhtin, 1990) da pesquisa. Pois, entendemos que “a educação, como prática social, é condicionada; não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Ou seja, esta se faz a partir de um contexto que é marcado por um conjunto de determinantes e que envolvem interesses diversos. As crianças são portanto, sujeitos protagonistas de suas histórias. Para compreender a concepção de infância, de educação e o processo educativo destes povos será necessário construir uma relação de profundo respeito à dignidade de suas histórias, despidos de preconceitos e imbuídos de uma certa abertura para o aprender. O que faz sentido para estes sujeitos? Quais são os valores que organizam seus modos de educar as crianças? Quais são as expectativas em relação as políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo? Quais implicações éticas nos fazeres da pesquisa serão necessárias para que esta tenha validação científica e consentida pelos sujeitos indígenas, considerando a complexidade dos caminhos empreendidos pelas exigências em “comitês de ética”? Pretendemos, no âmbito do projeto de pesquisa aprovado pela FAPEMAT há poucos dias, salientar aspectos a serem debatidos durante o

evento IV GRUPECI relativos a especificidade do fazer ético nas pesquisas com populações que revelam a diversidade étnica, geracional e geográfica na nossa região.

Palavras-chave: Infâncias; Diversidade; Amazônia Legal

1 – INTRODUÇÃO

Os sentidos que constituem os modos de ser criança no campo ou nas aldeias devem ser considerados a partir do olhar de que estes são sujeitos de direitos constitucionais em nosso país e, deste modo, configura-se possibilidades de viver as infâncias nas diversas relações educativas e nos diferentes contextos sócio-culturais. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer estes espaços para constituir um campo dialógico (BAKHTIN, 1990) e analisar os sentidos de vida, as culturas e os modos de educação destas crianças.

O presente estudo apresenta uma das dimensões de investigação desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa “Infâncias na diversidade”, recentemente aprovado pela FAPEMAT e, portanto, em fase inicial de execução. O mesmo decorre das ações do Grupo de Pesquisa “Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense” (UNEMAT/Sinop, CNPQ) instituído em 2005, cujos proponentes do presente texto são integrantes, especialmente, através de pesquisas e participação na construção de políticas para o atendimento das populações do campo e da floresta, destacadamente em relação a formação de professores, na execução do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, oferecido em Sinop, em parceria com a Capes, através do PARFOR.

A aproximação do pesquisador-coordenador do projeto de pesquisa “Infâncias na Diversidade” com o universo indígena vem se constituindo desde 2003, onde inicialmente foram ministradas disciplinas no curso de formação de professores indígenas (Terceiro Grau Indígena/UNEMAT) e, posteriormente, como professor integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em diferentes contextos (GEPIED), da Faculdade de Educação da UFG, onde foram aprofundados os estudos sobre a história da infância no Brasil. Estes estudos resultaram na elaboração da tese “A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação” (ZOIA, UFG, 2009).

Cabe ressaltar que três integrantes do grupo fazem parte do corpo docente do mestrado em Educação da Unemat, dois na linha de pesquisa “Educação e Diversidade” e uma em “Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, com orientandos pesquisando infâncias indígenas e campo, estendendo o campo de pesquisa para: Juara, Peixoto de Azevedo, Matupá, Guarantã do Norte, Cláudia, Sinop e Nova Mutum. No grupo participam os demais pesquisadores do projeto ora proposto.

1.1 As crianças e suas infâncias

A criança é considerada um ser histórico e cultural. O seu desenvolvimento e papéis sociais dependem das condições de vida em que ela participa, ao meio social e cultural de sua família e de seu grupo, bem como de outros contextos educativos que integra. A criança indígena e a criança do campo, especificamente, possuem modos de conviver com seus grupos culturais que são próprios e precisam ser respeitados. Como afirma Barbosa,

o conceito de infância é uma categoria sócio-histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades. Nesse sentido, tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, vai modificando e transformando os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança (BARBOSA, 2006, p. 6).

Em relação à educação escolar, a qual estas crianças têm acesso, nos leva a questionar sobre a qualidade de atendimento. Cabe lembrar que nos últimos anos têm se discutido sobre o papel das escolas e também sobre quais seriam as condições de infraestrutura e pedagógicas específicas que essas escolas deveriam possuir. O caminho da educação escolar indígena, por si só não será capaz de resolver os inúmeros problemas enfrentados pelas populações indígenas, mas é percebido por estes povos como uma esperança para a conquista dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a sua autonomia e a luta para construir as políticas indígenas para a educação escolar que enfatize a valorização dos professores indígenas, de sua cultura e de seus saberes tradicionais.

Com relação às escolas do campo a situação não é diferente, a luta por escolas de qualidade, no local onde estas crianças vivem é uma luta que vem se travando para garantir o direito não só de acesso, mas de qualidade e possibilidade de permanência à escola.

É fundamental conhecer de modo sistemático como se desenvolve a educação,

buscar percebê-la de modo amplo, olhar além do processo que ocorre no âmbito escolar para compreender a educação em diversos contextos. Como aludimos anteriormente, propomos estabelecer olhares de pesquisa para compreender a educação da infância indígena e a infância do campo na região norte de Mato Grosso, no intuito de constituir um campo dialógico com seus interlocutores e contribuir com a elaboração de políticas públicas para o atendimento a estas comunidades.

As pesquisas realizadas no doutorado e no Grupo de Pesquisas “Educação e Diversidades no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense” têm mostrado a necessidade de se fazer um estudo mais detalhado da infância indígena e do campo e de como estas vêm sendo atendidas pelas políticas governamentais de nosso país. Nas pesquisas realizadas pelo grupo, conforme pode-se confirmar nas produções, constatamos a (in)visibilidade destas crianças quanto ao atendimento de seus direitos e também um esquecimento nas pesquisas acadêmicas, as quais tem destinado pouco espaço para as crianças, tanto indígena quanto as que estão no campo.

Com base naquelas pesquisas e entrelaçadas às novas constatações advindas da participação no grupo do mestrado em Educação da Unemat, percebemos a necessidade de investigar a infância, com diferentes olhares e de diversas áreas da ciência. É preciso localizar estas crianças, quem são, como vivem suas infâncias, quais interações constroem e como estão sendo atendidas nas políticas públicas de proteção e de educação. Serão necessárias as constituições de diferentes interlocutores locais, das diversas populações da região Norte do Estado de Mato Grosso, para comporem os “campos dialógicos” (Bakhtin, 1990) da pesquisa. Pois, entendemos que “a educação, como prática social, é condicionada; não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Ou seja, esta se faz a partir de um contexto que é marcado por um conjunto de determinantes e que envolvem interesses diversos. As crianças são portanto, sujeitos protagonistas de suas histórias.

Para compreender a concepção de infância, de educação e o processo educativo destes povos será necessário construir uma relação de profundo respeito a dignidade de suas histórias, despidos de preconceitos e imbuídos de uma certa abertura para o aprender. O que faz sentido para estes sujeitos? Quais são os valores que organizam seus modos de educar as crianças? Quais são as expectativas em relação as políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo?

Neste sentido buscamos compreender os processos educativos que se estabelecem nos diversos contextos da educação indígena e do campo, bem como as formas de viver as infâncias nas diversidades, a partir da construção um campo dialógico entre os pesquisadores das universidades envolvidas e os sujeitos indígenas e do campo: crianças, adultos, idosos, em diversos contextos de aprendizagens, identificando a concepção de infância, de educação e o processo educativo dos povos, buscando compreender os sentidos de vida e os valores que organizam os modos de educar as crianças, bem como, as expectativas em relação às políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo.

Entendemos ainda que para compreender os espaços de protagonismos infantis nos diferentes contextos será necessária a participação de eventos considerados relevantes para estes povos, a fim de compreender seus modos de conviver e educar as crianças. Dessa forma será possível contribuir com a consolidação de políticas públicas voltadas para o atendimento das comunidades.

Através de nossas pesquisas queremos compreender também como estas diversidades se reverberam nos espaços urbanos da cidade de Sinop, bem como nas políticas educacionais do município.

1.2. Infâncias na diversidade: relações identitárias

Metodologicamente, a pesquisa encontra-se organicamente vinculada a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Assumindo tal perspectiva, consideramos fundamental relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção, a negação, e a transformação dos fatos, simultaneamente. É necessário ir para além do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo (FRIGOTTO, 1989). Precisamos buscar pela essência do mundo real, no conceito, na consciência, na teoria e na ciência. Reafirmando com Schaff (1995), de que uma visão dialética de pesquisa implica necessariamente o resgate do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento e a assunção da premissa de que a fronteira entre o individual e o universal é fluida.

O projeto de pesquisa “Infâncias na diversidade” busca envolver etapas inter-relacionadas, entendendo-se que o objeto da pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas e

em vias de produção, daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da "natureza" do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão.

O ponto de partida e de chegada em nossa investigação é o "concreto"; o processo de apropriação do objeto implicará, sem dúvida, a crítica, a interpretação e sua avaliação. Nesse sentido, a pesquisa envolve um processo dialético do conhecimento da realidade, ou seja, a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora da realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

Destacamos que nenhum método é capaz de exaurir tudo de uma dada realidade, reconhecendo-se o caráter de provisoriedade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais. Neste sentido, buscamos compreender e revelar o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Com isso, afirmamos, concordando com Frigotto (1989), que nossa pesquisa se constitui em importante instrumento mediador do conhecimento, estando voltada à superação do pensamento e de certas práticas hegemônicas existentes.

Busca-se, portanto, uma ruptura com a visão tradicional de pesquisa, cujos métodos de investigação têm-se mostrado lineares, a-históricos, pautados em um conceito de "harmonia e rigidez". Apontando para a perspectiva de ruptura de certas "práticas", certamente não defendemos a posição ingênua de que a pesquisa seja autossuficiente como fator de mudança da realidade. Entende-se que seus resultados podem servir para a constituição de futuros projetos de transformação, na medida em que vários procedimentos e informações-dados da pesquisa podem servir para a compreensão e análise do movimento do real para além daquilo que ele aparenta. Acredita-se que algumas escolhas quanto às políticas públicas ou práticas educativas, podem ser melhor conhecidas e reestruturadas, o que demonstra a importância de constituirmos uma releitura sobre a neutralidade científica (JAPIASSÚ, 1994).

É preciso uma postura metodológica dinâmica para analisar a Educação da Infância no Norte do Estado de Mato Grosso, suas histórias, a constituição de políticas públicas, as concepções que as permeiam, bem como, os processos e práticas educativas em diferentes contextos. Além da constituição de dados de natureza quantitativa, serão priorizadas análises qualitativas, buscando-se imprimir uma articulação constante e dinâmica entre os dados e a realidade educacional e formativa.

Caminhando nessa direção propomos uma pesquisa qualitativa ancorada em “estudos de caso”, com uma abordagem etnográfica, envolvendo diversos instrumentos para a construção dos dados de pesquisa, tais como: entrevistas, observações e relatos orais, sendo utilizado o gravador, filmagens e o diário de campo para estes registros. Estamos cientes da observação dos princípios éticos da pesquisa com a elaboração de convites aos participantes com termos de consentimento livre e esclarecidos, bem como da necessidade de devolutiva e socialização dos resultados obtidos. As análises serão produzidas a partir de uma interpretação sócio-histórica construídas nos encontros semanais de estudos e discussões dos dados da pesquisa.

A pesquisa propõe para coleta de informações e construção de dados: Análise documental, levantamento e leitura da legislação pertinente à temática - Constituição Brasileira, LDB Nacional, Constituição dos Municípios/ Leis Orgânicas, Produções Normativas dos Conselhos Municipais de Educação (quando o município contar com Conselho), Estatuto da Criança e do Adolescente; documentos dos direitos da criança e do adolescente dos Conselhos Tutelares; Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; além de outros documentos produzidos pela Secretaria Estadual e pelas Secretarias Municipais de Educação.

Participação de informantes: membros das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pessoas das Secretarias de Educação que tratam especificamente da educação de crianças indígenas e do campo. As informações deverão ser obtidas através de guia de coleta de dados, os quais serão enviados aos participantes previamente, com a finalidade de elaborar um primeiro mapeamento do atendimento a esta demanda pelos municípios da referida região, posteriormente realizar-se-á visitas aos municípios para a coleta dos dados.

Observações e Entrevistas: observar as comunidades a serem pesquisadas em diferentes contextos de aprendizagens; constituir um “diário de campo” para registrar as observações e análises preliminares; realizar entrevistas com os responsáveis pela educação indígena e do campo de cada município da região de abrangência da pesquisa, com líderes das comunidades; professores das escolas; dialogar com as crianças.

Sistematização e Análise dos dados: será desenvolvida durante os encontros semanais com os demais participantes do projeto e haverá um momento de socialização das reflexões com possibilidade de publicações.

O *Locus* para execução da pesquisa elencamos as comunidades indígenas Munduruku (Juara), Terena (matupá e Peixoto de Azevedo), e as escolas do campo de Nova Mutum, Guarantã do Norte, Claudia e Sinop. A escolha por essas comunidades deve-se à intenção de comungar a pesquisa às ações dos mestrados e das pesquisas que temos em andamento nestes espaços.

Ao final do projeto pretende-se ter construído múltiplos olhares sobre a Infância Indígena e do campo das comunidades da região Norte de Mato Grosso que serão atendidas pela pesquisa. Os mesmos permitirão a sistematização de diversos estudos que vem ao encontro das necessidades e desejos dos sujeitos da pesquisa, ao constituir campos dialógicos com os interlocutores, na especificidade da vida das aldeias e das escolas do campo, considerando as vozes dos diversos sujeitos que participam e protagonizam as coletividades, tanto escolares como comunitárias. Com isso, será possível visualizar os espaços educativos onde as crianças vivem suas infâncias.

Também teremos construído um banco de dados estatísticos da realidade educacional indígena da referida região. Localizaremos as escolas indígenas e do campo e suas respectivas características socioeconômicas e culturais. Identificaremos cada escola, seu nome, endereço, número de turmas e de estudantes por turma. Questões relativas ao transporte escolar, ao acompanhamento das crianças para as escolas, distância da escola, número de professores e respectivas formações e procedências. Levantamento de demandas educacionais em todos os níveis de ensino. Acredita-se que este banco de dados permitirá outros estudos focalizados na região, nas mais diversas temáticas e áreas do conhecimento, relativas à vida destas populações.

No que diz respeito a formação dos recursos humanos, concordamos primeiramente que, a própria constituição do grupo de pesquisa e extensão como grupo de estudos e em constante (re) formulações, consolidar-se-á no diálogo com outros teóricos e outros sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, pensamos que haverá uma qualificação maior na especificidade da educação destas crianças.

Ao fim da pesquisa consideramos que os artigos produzidos poderão contribuir no atendimento a Lei 11645, como material que poderá ser utilizado nas escolas para promover o ensino da cultura e história indígena desta região.

Como impacto entendemos que o conhecimento e a informação cria possibilidades de empoderamento para estes povos o que possibilitará a busca pelo acesso cada vez

maior aos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Os resultados produzidos pelas ações de pesquisa nos possibilitarão traçar um diagnóstico das condições da Educação Indígena e da Educação do Campo da região Norte de Mato Grosso, podendo subsidiar políticas públicas na educação, bem como se constituir uma interface com a extensão, no sentido de elaborar ações que colaborem com de formação continuada de professores que atuam na educação indígena e do campo e na elaboração de propostas pedagógicas que levem em conta as particularidades das crianças que vivem nestes, dando um rico suporte as prefeituras e secretarias municipais de educação.

Este estudo investigativo também se insere nas atividades que desenvolvemos com nossos alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, auxiliando no seu processo de formação. Dentre eles, podemos destacar os diálogos construídos com as comunidades indígenas da região, seja pelo atendimento dos estudantes nas escolas do campo, seja pelas escolas indígenas existentes nas aldeias. Nesse sentido, como Grupo de Pesquisa temos acompanhado as inovações metodológicas da educação do campo na região Norte de MT e percebemos que há necessidade de reflexões teóricas e articulações de propostas pedagógicas, específicas à Educação Indígena. Através de “guias de coletas de dados” já encaminhadas em outros projetos às Secretarias Municipais dos Municípios: Apiacás, Carlinda, Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Guarantã do Norte, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Itaúba, Marcelândia, Matupá, Nova Bandeirante, Nova Canaã, Nova Monte Verde, Novo Mundo, Nova Ubiratã, Paranaíta, Peixoto de Azevedo, Porto dos Gaúchos, Sinop, Santa Carmem, Tabaporã, Tapurah, Terra Nova do Norte, União do Sul e Vera; verificamos a demanda de formação dos educadores na especificidade do campo, seja em processos locais de formação continuada, seja para Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e Indígenas, como também em especializações. Os professores afirmam o desejo de construção de saberes, considerados necessários para a construção de propostas político-pedagógicas de escolas contextualizadas nas comunidades, assim como na construção de saberes e de propostas de formação para o atendimento as políticas públicas da educação indígena.

Pretendemos construir diálogos legítimos entre os pesquisadores das universidades envolvidas e as populações indígenas da região de abrangência de estudos e investigações que viemos percorrendo, na tentativa de qualificar as relações educativas das escolas indígenas e, conseqüentemente, com as comunidades indígenas nos seus modos de viver

e significar a educação de suas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia, GO. FE/UFG, 2006 (Projeto de Pesquisa).

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação/CP. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Brasília, Porto Alegre, 2012.

_____. **Indicadores de programas**: guia metodológico. Brasília, 2010a.

Disponível em:

<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/publicacoes/100324_indicadores_programas-guia_metodologico.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2011.

BUTTURA, Ivaniria Maria. **Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis**. Passo Fundo: UPF, 2005.

CAMPOS, M. M.. **Educação Infantil: reescrevendo a educação**. São Paulo, 27 jun. 2006. Disponível em:

<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid-35>

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. Em: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994, p.18-21.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. Em: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1998. p.9-15.

FRIGOTTO, G. *0 enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

JAPIASSU, H. **Introdução às ciências humanas**. São Paulo: Letras e Letras, 1994.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004).

IBGE. Censo demográfico, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

INEP. Censo Escolar, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179

ROCHA, E. N., GONÇALVES, J. W. S., SANTOS, T. M. D. (orgs.). **Educação Infantil do campo: semeando direitos, colhendo cidadania**. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas**. Porto: Edições ASA, 2004.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA FILHO, L. M.. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 84-97, 2010.

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 Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

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

Zoia, A. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade educação**. Tese de Doutorado. UFG (Doutorado em Educação)- 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.