

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Wanessa Maciel Ferreira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFMG)
wa_maciel@hotmail.com

Resumo

A política curricular brasileira é essencialmente excludente e discriminatória. Como sabemos, numa sociedade de classes, como a nossa, é escolhido uma cultura, uma teoria, um conhecimento como sendo o mais adequado, o mais justo, o mais correto, enfim, o melhor, expurgando, assim, os demais. Para além desses limites, ressaltamos a importância de que as práticas escolares e propostas pedagógicas na Educação Infantil do Campo precisam ser ligadas ao contexto social e cultural da criança, valorizando-a e ressaltando seu protagonismo no currículo pensado para ela. Defendemos que é urgente e emergente respeitar as diversidades peculiares ao campo brasileiro, pois as crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Então, é necessário lembrar, valorizar e reconhecer o movimento de lutas dos povos do campo por uma educação que destaque seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. Para subsidiar esse trabalho de cunho bibliográfico, nos basearemos nos estudos dos autores: Sader (1999), Varela e Alvarez-Uria (1992), Soares, (2001), Leal (2012), Caldart (2009), Rosemberg e Artes, (2012), dentre outros. Concluímos, então, que, a Educação do Campo, suas ênfases na necessidade de políticas articuladas e sua compreensão de campo e de campesinato são fundamentais para se construir uma concepção de Educação Infantil voltada às crianças pequenas que constroem suas identidades no espaço do campo.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo, Currículo, Direito à Educação, cultura.

1. INTRODUÇÃO

A política curricular brasileira é essencialmente excludente e discriminatória. Como sabemos, numa sociedade de classes, como a nossa, é escolhido uma cultura, uma teoria, um conhecimento como sendo o mais adequado, o mais justo, o mais correto, enfim, o melhor, expurgando, assim, os demais. Em consonância com esse pensamento, Sader (1999) afirma que “O conhecimento tem sido, senão monopólio, pelo

menos instrumento essencial de reprodução das condições de existência do poder das minorias” (SADER, 1999, p.13).

Nesse sentido, o currículo torna-se uma arma poderosa de dominação e exploração que reproduz e propaga a ideologia da classe dominante como sendo boa e aceitável, exercendo uma espécie de “civilização” nas pessoas das classes menos favorecidas, situação que é ainda mais grave quando se trata dos povos do campo. Varela e Alvarez-Uria (1992) esclarecem tal ideia ao defender que:

Não é por acaso que a escola procurou, e conseguiu em parte, transmitir uma visão idílica e idealizada do camponês, do campo e de sua vida [...] Não se trata pois de uma simples reprodução, mas, ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.92)

A educação é um direito universal e subjetivo de todo ser humano e é dever do Estado garantir esse direito em sua plenitude. Porém, as formas e valores da vida e do trabalho do povo camponês, que estão permeados por sua cultura, valores, crenças e identidades, são aspectos específicos dessa população que devem ser considerados na construção de políticas públicas que envolvam esses sujeitos, só assim poderão ser criados princípios educacionais eficazes que atendam às necessidades das crianças e adolescentes do campo, priorizando as escolas de qualidade do/no campo com ações, projetos políticos e atuações mais precisas e pontuais dos órgãos federativos em prol da educação fortalecida em seu próprio ambiente e que supere a dicotomia entre o campo e a cidade.

Sabemos que na construção de um currículo existe um jogo de interesses, uma disputa de poder e que é por meio do currículo que são produzidas as identidades, também fica bastante claro a disseminação da cultura dominante no currículo escolar com fins à subordinação e à legitimação e reprodução da dominação exercida pelas elites. Entretanto, quando falamos em um currículo na Educação do Campo devemos superar esse modelo tradicional vigente e priorizar um ideário que possa orientar os alunos para um enraizamento histórico, consciente e explícito de seu cotidiano, ou seja, fazer com que os estudantes tenham um olhar crítico e emancipador sobre o mundo onde vivem, compreendendo-o profundamente e buscando meios de modificá-lo, transformá-lo por articulações e iniciativas de resistência e luta.

2. METODOLOGIA

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo que, segundo Ludke e André (1986), caracteriza-se por buscar o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, cuja preocupação está no processo, na importância do significado que os sujeitos dão as coisas e à sua vida, e por último na análise dos dados, por um processo indutivo. (p.11-13).

Para subsidiar as análises aqui apresentadas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente ao tema de Educação Infantil do Campo e currículo, fundamentada nos estudiosos: Sader (1999), Varela e Alvarez-Uria (1992), Soares, (2001), Leal (2012), Caldart (2009), Rosemberg e Artes, (2012), Silva e Pasuch (2012), dentre outros.

Foram utilizadas como fontes de informações por meio da pesquisa documental alguns documentos legais, foram eles: Constituição Federal de 1988 (CF/88) – que aponta o direito à educação como sendo inalienável e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996) que defende o direito a uma educação culturalmente enraizada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (DOEBECS/2001).

Em conformidade com os autores supracitados, Weller e Pfaff (2013) fomentam a necessidade do rigor e cuidado investigativo para que a pesquisa qualitativa em educação possua uma credibilidade e legitimidade, afirmando que:

Não podemos abrir mão do compromisso da produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional do nosso país [...] Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também meta política.

Do ponto de vista ético, buscaremos ter, ao longo de toda a pesquisa, postura adequada e respeitosa com os sujeitos envolvidos, realizando com eles acordos que sejam avaliados como positivos para todas as partes envolvidas. A aceitação das famílias e da própria secretaria de educação do município a ser investigado será condição fundamental para a escolha do campo de pesquisa – município no qual a pesquisa será desenvolvida. Buscaremos, igualmente, apresentar o problema a ser estudado, bem como a perspectiva teórico-metodológica adotada, para que a exploração da temática abordada seja feita de maneira clara e bem fundamentada. (CRUZ NETO, 2004 p. 54-56)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação do Campo deve ser um processo formativo que tenha compromisso de reconhecer o lugar dos camponeses enquanto sujeitos de direitos, sujeitos de fala e agentes de transformação, bem como deve buscar recuperar e valorizar a sua cultura, sua identidade de trabalhador camponês que tem uma intrínseca relação com a terra. O currículo também deve conter a cientificidade dos conhecimentos e as tradições culturais em processo de complementaridade e não da super valorização de um em detrimento do esquecimento do outro.

O campo que defendemos é aquele que é mais do que um perímetro não-urbano, um campo no qual emanam “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2001).

O conceito de Educação do Campo (EC), surge no cenário educacional brasileiro para se contrapor à Educação Rural, historicamente permeada de preconceitos cruéis e cristalizados, que estigmatizavam negativamente os sujeitos advindos do campo, esta tinha em seu cerne um conceito pejorativo e perverso concernente aos povos do campo, excluindo o camponês das políticas públicas que dizem respeito a ele e reproduzindo o projeto urbano, para a população rural, o que enfatizava ainda mais o estereótipo do campo enquanto o lugar do atraso, gerando na sociedade brasileira um olhar negativo sobre esses sujeitos. Nessa perspectiva, a EC é fruto do protagonismo e das lutas dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos coletivos envolvidos nesse processo.

No que tange a este assunto, vale salientar que, segundo Leal (2012), para além da expressão EC se remeter a um conceito original, ela deve ser considerada enquanto um *conceito-movimento*, o que conota um movimento dinâmico, arejado e que carrega consigo a história de diversos sujeitos ligados aos movimentos sociais do campo que, juntos, lutam para conseguir respostas para suas demandas coletivas num contexto de tensões.

A EC ainda está em processo de constituição histórica, mas para uma novidade ou “consciência de mudança”. Constitui-se também como uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 1972), do povo camponês que luta por uma educação feita por eles mesmos e não apenas com uma nomenclatura, assume a postura de uma luta por políticas públicas mais abrangentes e soma luta por educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Conforme defende Caldart (2009) a EC é

[...] um movimento real de combate ao ‘atual estado das coisas’: movimento prático, de objetos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (p. 40)

Defende-se a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, essas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, a EC não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas, ela também enfatiza que o educador do povo não deve ser o Estado, a tutela política e pedagógica estatal deve ser negada.

Quanto aos aspectos pedagógicos e educacionais que são direcionados as crianças camponesas, devemos pensar em uma educação tratada como um direito universal de todo ser humano, direito esse que é inalienável, segundo a Constituição Federal (CF/1988) e, também, deve ter referências da cultura, crença, valores e outros aspectos da comunidade em que essa criança está inserida, ou seja, uma educação culturalmente enraizada, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996).

Nessa perspectiva, ressaltamos que o geral e o específico devem ser garantidos às crianças do campo. Ao contrário de falar a favor da importação ou imposição de algum modelo de educação, devemos pensar as continuidades e as rupturas entre a educação do campo e dos contextos urbanos, ou seja, precisamos propor uma EIC na qual seja possível delinear aquilo que é geral para todas as crianças (e que todas têm direito) e aquilo que é específico às mesmas, a saber: suas culturas, identidades, seus modos de vida, dentre outros aspectos que fazem de cada criança um ser plural e subjetivo.

Ao mesmo tempo sobre a relação tensa, mas possível e necessária, entre o universal e o particular, Caldart (2009) defende que:

[...] do ponto de vista metodológico isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos (Thompson) e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela, colocando-as na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista. (CALDART, 2009, p. 45).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que as práticas escolares e propostas pedagógicas na EIC precisam ser ligadas ao contexto social e cultural da criança, valorizando-a e ressaltando seu protagonismo no currículo pensado para ela, é preciso respeitar as diversidades peculiares ao campo brasileiro, pois as crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Então, é necessário lembrar, valorizar e reconhecer o movimento de lutas dos povos do campo por uma educação que destaque seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

É necessário pensar na elaboração dos projetos político-pedagógicos, de maneira democrática e participativa, no envolvimento com as comunidades. Assim como a criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de constituir as creches e pré-escolas como gostoso lugar para a criança do campo viver a sua infância.

Nessa perspectiva, tem sido colocada na agenda política da Educação Infantil a problemática da sua oferta para as crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do país. A Educação Infantil do Campo (EIC) é uma questão recente, porém as crianças do campo vivem essa realidade de ausência de uma oferta de Educação Infantil há muito tempo. O que se tem agora é um reconhecimento dessa realidade. Segundo Rosemberg e Artes (2012), as ações políticas, práticas e sociais concernentes às crianças pequenas são marcadas por um passado antidemocrático, no qual legalmente esse período da escolarização é reconhecido por Lei apenas na Constituição Federal de 1988, que aponta a obrigatoriedade do Estado para com a educação de crianças, garantindo que os pequenos sejam educados e cuidados em creches e pré-escolas.

Um paradoxo levantado pelas autoras supracitadas revela que as políticas sociais para as crianças brasileiras estão fortemente tensionadas entre uma legislação avançada e um cenário de desigualdades de acesso aos bens materiais e às riquezas nacionais para os mais diversos grupos sociais, o que dificulta, na prática, o reconhecimento e usufruto do direito a plena cidadania de crianças de até seis anos de idade.

Nesse sentido, as estudiosas apontam e denunciam uma disparidade entre o “legal e o real”, quebrando com a premissa descrita na Constituição, que reconhece que a família, o Estado e a sociedade devem assegurar educação à criança e ao adolescente com absoluta prioridade (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Tal direito é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), que representou um grande avanço em relação à Educação de um modo geral e à Educação Infantil. Ela, somada a outros documentos complementares, é base para todo trabalho pedagógico com as crianças pequenas, e,

juntos, são responsáveis por nortear, nos mais diversos âmbitos, o caminho para se chegar a uma Educação Infantil de qualidade e acessível a todos. Os artigos 29º e 30º descrevem sobre a Educação Infantil e suas condições de oferta, afirmando que:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 5)

Nesse sentido, compreendemos que, enquanto área emergente, a EIC está inserida num contexto de lutas, desafios, impasses. Conquistas legais abrem horizontes na direção da garantia do direito à educação das crianças de zero a cinco anos que residem em áreas rurais do país. Oferta, qualidade da oferta e demanda, reconhecendo especificidades relativas à infância e à cultura destes sujeitos, são caminhos a serem trilhados na garantia desse direito e isso passa pela política e pelas práticas que devem, juntas, garantir a sua plenitude.

Um dos principais e maiores desafios enfrentados pela EIC é a dificuldade de acesso das crianças do campo à creches e pré-escolas que respeitem seus pertencimentos culturais. Isso se deve ao fato de que o acesso às vagas “é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais” (SILVA; PASUCH, 2010). Assim, o que já se constata em termos de desigualdades na Educação Infantil brasileira, em geral, é ainda mais agravante quando se trata das crianças de grupos menos favorecidos, como as crianças camponesas.

No que tange a estas últimas, segundo o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC (BRASIL, 2002), as políticas educacionais instituídas tendem a tratar as práticas pedagógicas urbanas como parâmetro e o campo como adaptação. Por isso, é urgente promover mudanças estruturais, ampliando o reconhecimento social das crianças pequenas do campo, de seus direitos, de sua cidadania.

Também nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Rosemberg e Artes (2012) apontou que há melhores indicadores da oferta em estabelecimentos de Educação Infantil localizados em área urbana, quando comparados aos localizados

em área rural e que, ainda, os estabelecimentos localizados nas regiões norte e nordeste apresentam os piores resultados.

As desigualdades regionais revelam condições ainda mais desfavoráveis no que tange à qualidade da oferta. Em pesquisa realizada em escolas que atendem crianças de 3 a 5 anos, residentes em área rural, em seis municípios da região nordeste (LEAL; RAMOS, 2012), verificou-se a existência de situações muito precárias nas condições de infraestrutura dos estabelecimentos que ofertavam a Educação Infantil. Em dois dos municípios pesquisados, as instituições educacionais que atendem crianças pequenas em área rural não apresentavam condições suficientes para garantir o abastecimento de água e o armazenamento e coleta de lixo.

As autoras exibiram uma correlação entre a precariedade das condições de infraestrutura destas instituições e a própria demanda por Educação Infantil por parte das famílias das crianças. Também, ressaltaram que os espaços físicos, considerados precários na pesquisa realizada, não devem ser entendidos como desvinculados daquilo que eles proporcionam ou podem proporcionar em termos pedagógicos.

Notoriamente, como defendido pelas autoras Silva; Pasuch e Silva (2012), algumas questões “dizem respeito a condições gerais... particularidades e singularidades pessoais e coletivas dos bebês e das crianças pequenas” e sobre elas, é essencial conhecer e integrar o que os mais diversos documentos defendem sobre a educação infantil. No entanto, existem alguns aspectos específicos da educação infantil do campo que devem ser observados e colocados em prática.

No que tange à concepção pedagógica direcionada às escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) defendem que tal concepção deve considerar a especificidades culturais das famílias das crianças em suas práticas, adequando-as à vida do campo, tratando este como mais do que um perímetro não-urbano, e sim como um lugar de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social.

Pensamento que corrobora com a afirmação de Silva e Pasuch (2010) ao afirmarem que se deve pensar em creches e pré-escolas não apenas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, “com a organização dos tempos, atividades, e espaços vinculados às formas de organização de vida de seus povos”, incorporando e valorizando, deste modo, os saberes e experiências da comunidade na qual a criança está inserida.

Uma instituição educacional constituída nesses moldes deve influenciar a demanda. Em moldes urbanocêntricos, pode inibi-la. Ou seja, a demanda tem uma forte relação com a qualidade da oferta. Nesse sentido, o reconhecimento da especificidade cultural dessas crianças pode ser entendido como elemento de qualidade na oferta, no sentido de assegurar a valorização de suas culturas e de suas identidades na proposta pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, suas ênfases na necessidade de políticas articuladas e sua compreensão de campo e de campesinato são fundamentais para se construir uma concepção de Educação Infantil voltada às crianças pequenas que constroem suas identidades no espaço do campo.

O diálogo entre Educação Infantil e Educação do Campo parece ser, assim, uma condição para a continuidade do avanço e para a superação dos desafios que estão postos à garantia da Educação como um direito de todo cidadão brasileiro. A questão, nos moldes em que está formulada, como Educação Infantil do Campo, é recente, mas as crianças pequenas que residem nos vários espaços rurais do país existem, com suas famílias e inseridas em comunidades, há muito. Há um esforço a ser feito no sentido do reconhecimento desta existência e da efetivação de um direito que, constitucionalmente, é inalienável: a Educação.

No entanto, apesar dos grandes conflitos postos nesse âmbito, realidades como a estudada nesse trabalho conseguem caminhar no sentido de indicar um caminho, entre vários possíveis, para superar a dicotomia entre o real e o legal concernente a EIC, assegurando as crianças campesinas uma educação de qualidade que valorize a cultura e a vida campesina.

5. REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. 45 p.: il. Disponível em: <file:///C:/Users/TRL/Downloads/miolo_infraestr%20Parametros%20infraestrutura%20educacao%20infantil%20MEC.pdf > Acesso em: 15 Jan. 2015.

(83) 3322.3222

contato@conbrale.com.br

www.conbrale.com.br

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009

_____. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, F. de L. A.; RAMOS, F.. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. *In*: BARBOSA, M. C. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano**. Campina Grande, 2012. 208f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande.

Ministério da Educação (MEC).Secretaria de Educação Básica.Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural** – 2012.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A.. O rural e o urbano na educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, M. C. et al. (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SADER, Emir. & GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-Neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo**. 2012, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192.

VARELA, Julia e ALVAREZ-LURIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e educação, dossiê: história da educação, n. 06, 1992, p. 68-96.