



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6938 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT26 - Educação do Campo

EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPONESA

Fabiana Castelo Branco de Santana - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Idalina Souza Mascarenhas Borghi - UFRB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL CAMPONESA

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado que discute saberes e práticas de professores que atuam na educação infantil em escolas do campo, observando suas implicações e perspectivas de formação continuada na rede municipal de Feira de Santana/BA, em desenvolvimento em um programa de Mestrado Profissional.

Neste texto, especificamente, buscamos, através de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, refletir sobre a Educação Infantil na Educação do Campo, enquanto campo de direito e responsabilidade pública, apontando desafios da formação de professores nas especificidades da educação infantil camponesa.

A Educação Infantil que adquiriu reconhecimento como dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988 e se fortaleceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é compreendida como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos, com a finalidade de garantir seu desenvolvimento pleno e integral.

As crianças camponesas, assim como todas as outras, são sujeitos de direitos e devem ter acesso a esta etapa da educação básica, com as especificidades do lugar onde vivem. É uma abordagem que se inscreve na perspectiva da Educação do Campo, reivindicada no

interior dos movimentos sociais, pensada a partir do seu lugar e com a participação de seus sujeitos, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Partindo da suposição que o educador do campo ocupa um papel fundamental na comunidade, no fomento à cultura, e que está imbricado na formação político-social dos sujeitos, levanta-se uma grande preocupação sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campestre, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades.

Diante do exposto, a questão que norteou a pesquisa está explícita no seguinte questionamento: em que medida o direito a educação infantil é materializado na educação do campo e quais os desafios da formação de professores nas especificidades da educação infantil camponesa?

Essa reflexão possibilitou compreender a necessidade de um currículo de formação para professores do campo que os subsidie na complexa função social, política, pedagógica, cultural e ética de formar os sujeitos para sua humanização e emancipação, colocando como centro da sua ação pedagógica o reconhecimento deste território como lugar de vida e produção humana.

O texto se organiza em quatro partes. Após a introdução que traz o objetivo, problemática da pesquisa e metodologia, a primeira seção apresenta uma discussão teórica sobre educação do campo, enquanto campo de direito e de responsabilidade pública, situando a Educação Infantil nas bases legais da educação. A segunda seção trata dos resultados e discussões, sinalizando algumas possibilidades de formação de professores conectadas às demandas da criança camponesa e, em seguida, as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO DIREITO À RESPONSABILIDADE PÚBLICA

O caminho trilhado em busca da garantia dos direitos das minorias sempre perpassou pelos movimentos sociais. Ao se referir aos movimentos sociais rurais, um dos aspectos que os aproximam da natureza de todos os movimentos de cunho social, é considerar a luta pela educação como estratégia política para fazer frente ao sistema capitalista rumo à construção de um novo projeto de sociedade. A educação, no interior desses movimentos, é ferramenta necessária para promover a ruptura com a ordem social dominante em vista da construção da contra hegemonia.

Classificações dicotômicas, próprias das lógicas excludentes, apresentam um Brasil rural como sinônimo de atraso em oposição a um Brasil urbano, símbolo do progresso. Como afirma Munarim (2006), a área urbana é vista como lugar de desenvolvimento, enquanto que o campo só tem razão de existir em função da destinação dos recursos extraídos dele em favor da vida na cidade.

Nesta ideia se assenta a grande avalanche neoliberal que insiste em colocar o campo numa relação de subserviência à cidade, como espaço de produção capitalista que subverte o conceito de campo como território, o que “significa compreendê-lo como espaço de vida, espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p.28-29), espaço multidimensional que possibilita leituras mais amplas que se recusam a enxergá-lo somente como espaço de produção de mercadorias.

Segundo Caldart (2019), a concepção de educação do campo está assentada em três raízes. Uma delas considera que a educação do campo está firmada na luta social dos diferentes sujeitos, que se associam ao redor de uma luta comum: a luta pela terra, a luta do povo que vive e trabalha no campo e que exige a garantia ao direito por uma educação pública no/do campo.

Outra raiz, segundo Caldart (2019), está na agricultura camponesa. A luta pela educação do campo é parte dos processos que compõem a “territorialização da agricultura camponesa” (CALDART, 2019, p. 63), enfrentamento travado frente às relações de produção capitalista à custa da exploração e expropriação dos sujeitos camponeses. O confronto pela reapropriação do “campo camponês” (FERNANDES, 2008, p.63), que reivindica a existência de escolas no/do campo para os povos do campo^[1].

A educação do campo tem raiz em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias. A luta por políticas públicas que garantam este direito divide igual atenção à visão de educação como processo de formação humana de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

A educação do campo requer teorias contra hegemônicas, muitas vezes não reconhecidas, mas persistentes em denunciar a manutenção de uma hierarquia e homogeneização de saberes que dilui diferenças culturais, desperdiça experiências sociais e reduz a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS, 2006). Como aponta Arroyo (2012), contrariando esta pedagogia hegemônica que cristaliza práticas escolares, subalterniza saberes e invisibiliza sujeitos é que estes povos precisam lutar ao chegar à escola.

Esse é um dos atrevimentos mais destabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, favelados e de seus (suas) filhos (filhas) ao chegarem às escolas; resistir a se reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmam capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas (ARROYO, 2012, p. 32).

A ocupação da escola pelas crianças pequenas e suas famílias configura atitude de resistência e afirmação. Exigir que sua educação seja feita em escolas no/do campo é ocupação legítima de seu território; exigir que sua formação seja pautada no reconhecimento da criança do campo é requerer que sejam vistas como sujeito histórico e de direitos que, em suas relações, interações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem conhecimentos e produzem culturas. Essa é a visão de Kramer (2003), quando 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, sobretudo a criança campesina, representa uma leitura específica do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir. Assim, promover uma Educação Infantil do Campo significa:

[...] colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva, de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente

Com isso, pensar na formação das crianças atendidas pela educação infantil do Campo exige assumir o desafio de construir uma proposta de formação que não as coloque em posição de subalternidade e que lhes ofereçam condições para construção do pertencimento a seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar.

Nesse contexto, faz-se necessário apontar para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o lugar ocupado pela Educação Infantil e Educação do Campo nessa política. O atual PNE apresenta, com sua meta I, universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, e garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até três anos de idade sejam atendidas por creches. Entretanto, não se verificam ações concretas para o alcance da meta, principalmente quanto à oferta de vagas na Educação Infantil do Campo, identificando, em contrapartida, a intensificação do fechamento das escolas, o que pode levar as famílias a não matricularem as crianças dessa faixa etária na escola, em função das distâncias a serem percorridas diariamente.

O documento, ainda, apresenta uma única meta, dentre as vinte que o compõe, que versa sobre Educação do Campo, tornando-se relevante refletir sobre a ausência de metas específicas para garantir a educação da população campesina e a melhoria dos seus índices de qualidade, principalmente quando se considera o cenário apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresenta um percentual de 8,3% de analfabetismo, índices que se concentram na região Nordeste e revelam a necessidade de políticas públicas específicas para as populações destas áreas.

Mesmo reconhecendo avanços no âmbito de algumas políticas públicas em favor das populações do campo, evidencia-se a necessidade de sua implementação. O Censo Escolar, realizado pelo Inep no ano de 2011, evidencia a negação do acesso à Educação Infantil, uma vez que, nesse mesmo ano, somente 6,98% das crianças do campo tiveram acesso à creche e apenas 66,80% conseguiram acesso à pré-escola.

Quando conseguem acesso, muitas vezes, frequentam escolas, em sua maioria, em agrupamentos multietários, uma estratégia de organização das turmas frequentemente utilizada pelas instituições escolares, para garantir que as crianças tenham atendimento em suas comunidades.

Hage (2014) reconhece que essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, contudo, as crianças encontram-se expostas a um conjunto de situações que desfavorecem a aprendizagem e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), a “enturmação” é tema de debate e de disputa, já que, segundo os autores, suas formas de organização podem incidir diretamente na qualidade da educação. Assim, faz-se necessário uma formação de professores que contribua para a construção de práticas pedagógicas a fim de atender os agrupamentos multietários em suas especificidades.

Associado a condições pouco adequadas que envolvem, entre elas, infraestrutura

precária e péssimo estado de conservação das instalações, políticas de nucleação de escolas, condições de transporte inadequadas, enfatiza-se aqui as lacunas na formação dos professores que desenvolvem o trabalho pedagógico.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

As estratégias de formação docente precisam partir da investigação de como os saberes dos professores são construídos e como contribuem para alcançar o principal objetivo da educação, que é o de promover aprendizagem e, a partir dela, segundo Charlot (2005), permitir abrir os caminhos para as pessoas saírem da condição de subalternização e dominação.

Entretanto, cabe aqui chamar atenção para a natureza dos processos formativos vivenciados pelos professores. Fazendo referência à formação inicial ou continuada, é necessário pensar que o currículo deve embasar processos formativos que subsidiem os professores na complexa função social, política, pedagógica, cultural e ética de formar os sujeitos para sua humanização e emancipação. Uma formação que seja capaz de fornecer bases para o educador “entender e acompanhar os tensos processos de constitui-nos humanos desde a infância” (ARROYO, 2019, p. 80). Tal necessidade anuncia mais uma disputa na luta pelo atendimento educativo às populações do campo: pelos saberes, pedagogias e currículos que embasam a formação do professor.

Arroyo (2019) denuncia uma formação acadêmica docente, nos cursos de pedagogia ou licenciaturas, que incorporou a histórica negação dos povos do campo em seu direito à educação. Segundo ele, a radicalidade desumanizadora das matrizes formadoras docentes deixam marcas de um processo antipedagógico no atendimento às crianças, adolescentes, jovens e adultos e anuncia a necessidade de radicalizar o olhar sobre a opressão a que estes sujeitos estão submetidos na escola (ARROYO, 2019).

Em concordância com Freire (2005) e reconhecendo a importância de uma formação docente que, em sua prática pedagógica, reconheça os camponeses como produtores de saberes, valores e culturas, Arroyo (2019) aponta que:

A função dos currículos de formação inicial e continuada de educadores dos povos do campo será entender as crianças, adolescentes, jovens e adultos que continuam vivenciando essas tensões político-pedagógicas: atolados em vivências de opressão, mas resistentes por libertação (ARROYO, 2019, p. 89).

Arroyo (2007) pondera, ainda, que os programas de formação de professores são estruturados dentro do modelo de escolarização formal e urbana, com o principal objetivo de “garantir a reprodução das relações sociais de produção” (ARROYO, 2007, p. 158). Tal modelo acaba valorizando e reproduzindo as práticas pedagógicas sob a lógica urbana, como se fossem as únicas válidas e/ou existentes.

Assim, a investigação sobre a relação entre saberes e práticas dos professores de Educação Infantil do Campo, de Feira de Santana, no caso da pesquisa que agrega essa reflexão, se mostra relevante na medida em que abre caminhos para construir um trabalho docente que promova a formação dos sujeitos como contribuição ao processo de humanização, numa perspectiva crítica e transformadora desde o início do seu processo formativo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que o direito à educação das crianças do campo vem sendo ameaçado, não só pela dificuldade de acesso ao atendimento educativo feito por meio de creches e pré-escolas no/do campo, como também quanto à oferta de uma educação que coadune com as concepções fundantes da educação do campo.

As referências teóricas aqui apresentadas apontam que um dos principais entraves para que seja oferecida às crianças camponesas uma Educação Infantil que as respeite como sujeitos históricos e culturais, provém das bases de uma pedagogia hegemônica que universaliza e valida apenas um tipo de conhecimento, que parte de um determinado lugar de poder, considerado como o único legítimo, negando a diversidade de experiências socioculturais dos povos camponeses.

A invisibilização destes sujeitos nas práticas escolares é indicada, entre outros elementos, como consequência da reprodução dos ocultamentos e inferiorizações presentes nas matrizes pedagógicas de formação de professores que se distanciam das concepções que embasam a educação do campo e vão deixando marcas perversas na vida das crianças.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, a partir das discussões realizadas neste trabalho, que, para promover a formação das crianças do campo em consonância com as raízes fundantes da educação do campo, se faz necessário refletir sobre o processo de construção dos saberes docentes que fundamentam a prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo.

É necessário repensar as matrizes pedagógicas dos cursos de formação docente, sejam elas no âmbito da formação inicial ou continuada. Essas matrizes devem ser questionadas à luz de uma contra pedagogia (ARROYO, 2012), desestabilizando as bases hegemônicas que nelas se perpetuam, bases de um saber colonialista que ignora outras formas de produção de conhecimento, cultura e saber.

Enfim, somente a partir da mudança dessas referências desumanizantes e deformadoras presentes nos currículos de formação docente, será possível auxiliar os professores de Educação Infantil do Campo a exercerem seu verdadeiro papel, que é o de contribuir com a formação das crianças numa perspectiva de emancipação de suas existências e do direito de viver a infância no universo cultural em que estão envolvidas, o que torna a nossa proposta de pesquisa ainda mais instigante e desafiadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? In: MOLINA, M. C. MARTINS, M. de F. A. (Orgs.) **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**, 1. ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2019.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALDART, Roseli S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo In: Molina, Mônica Castagna. Martins, Maria de Fátima Almeida (Orgs.) **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**, 1. ed. --Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: NEAD, 2008, p. 39-66. Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAGE, Salomão A. M. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. (p. 15-26)

SANTOS. Boaventura de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA. Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

[1] Conceito utilizado no Decreto 7.352, de 04 de setembro de 2010