



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

JOICE DE ARAÚJO LIMEIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL: o papel do currículo na construção da identidade das
escolas do campo e de seu público alvo

JOÃO PESSOA
2015

JOICE DE ARAÚJO LIMEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO E DE SEU PÚBLICO ALVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Departamento de Pedagogia do Campo como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba.

Área de concentração: Educação do Campo

Linha de pesquisa: Currículo e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof^aDr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

**JOÃO PESSOA
2015**

L733e Limeira, Joice de Araújo.

Educação infantil: o papel do currículo na construção da identidade das escolas do campo e de seu público alvo / Joice de Araújo Limeira. – João Pessoa: UFPB, 2015.

73f. ; il.

Orientador: Ana Luisa Nogueira de Amorim
Monografia (graduação em Pedagogia – Educação do Campo) – UFPB/CE

1. Educação do Campo. 2. Educação infantil. 3. Currículo.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7:373.2 (043.2)

JOICE DE ARAÚJO LIMEIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO E DE SEU PÚBLICO ALVO**

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de Aprovação 06 de março de 2015.

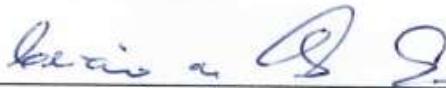
Banca Examinadora



Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim



Profº Drº Fábio Fonsêca



Profº Ms Luciano de Sousa Silva

DEDICATÓRIA

A Deus o meu amor maior, que colocou no meu coração maravilhosos sonhos, fortes metas e me encheu de forças para chegar até aqui e tem me renovado a cada manhã para ir mais longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu o fôlego da vida, autor do meu destino, meu guia e meu maior Mestre.

Ao meu pai, Daniel Limeira, por todo o apoio dado durante o curso e em especial durante a elaboração deste trabalho. Sem o seu suporte, contribuição, amor e fé em mim, eu não seria capaz de concluir em tempo hábil. Muito obrigada!

À minha mãe, Joseane Limeira, que sempre acreditou em mim e no meu potencial. Que, mesmo em silêncio, me fez sentir o seu amor e a sua torcida pelo meu sucesso.

Aos meus irmãos, Victor e Nina, que sempre com bom humor, me encorajaram a prosseguir e me fizeram ver além.

Às minhas queridas amigas Jéssicka, Larissa e Vanusa, que estiveram comigo desde a mais tenra idade escolar até aos dias de hoje. Muito obrigada pelo carinho e apoio. A minha amiga e irmã Janainna, que sonhou junto, me encorajou e orou para que esse dia chegasse. Muito obrigada pela cumplicidade e parceria. Às minhas queridas amigas de curso, Rafaela e Rosely, que me receberam na turma com muito carinho e sempre me ajudaram durante o curso. Muito obrigada, meninas! E a todos os amigos, os de longe e os de perto, todos contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e de vida.

A todos os professores que me motivaram, desafiaram e me apoiaram durante o curso, e em especial à Prof^a Dr^a Ana Luisa Amorim, por toda a paciência, serenidade, motivação, amizade e orientação, não apenas durante a elaboração deste trabalho, como também em todas as oportunidades que tive de tê-la como professora.

À Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de fazer o curso, projetos, congressos e pelo ambiente inspirador que proporciona.

“Que darei ao SENHOR por todos os benefícios que me tem
feito?”

Salmos 116.12

RESUMO

Os povos do campo têm sido relegados ao descaso nas várias políticas públicas adotadas pelo Governo brasileiro, sendo historicamente explorados e expulsos de suas terras e tendo o seu modo próprio de vida descaracterizado, tudo em nome do “progresso” e dos interesses maiores do sistema capitalista, marcadamente latifundiário. Este contexto também tem refletido na educação desse segmento da população brasileira, que tem sofrido defasagens, por décadas, devido à falta de consciência do poder público de que a educação é um caminho seguro para a construção da cidadania plena, como também do preconceito enraizado historicamente de que eles não precisam de uma educação que vá além do básico, devido às atividades rústicas que exercem. Por essa razão, ao serem esboçadas iniciativas para atendê-los nesse aspecto, não são consideradas as especificidades de sua cultura e do contexto geográfico e social em que estão inseridos, nem o potencial que possuem, resultando em um ensino descontextualizado e sem sentido para eles. No entanto, esse cenário tem mudado com as lutas dos movimentos sociais pela conquista e garantia de direitos, tais como reforma agrária e educação de qualidade, resultando nas previsões legais do Art. 28 da LDB e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A partir desse cenário, o presente trabalho, com foco na educação infantil, analisa o papel do currículo na construção da identidade das escolas do campo e de seu público alvo a partir do seguinte questionamento: o currículo adotado na instituição de ensino, objeto deste estudo, é norteado pelo princípio da vinculação às questões inerentes à identidade das escolas do campo e de seu público alvo? O estudo foi realizado em uma creche no Município de Santa Rita, caracterizada como escola do campo. Como aporte teórico, são discutidos aspectos da educação do campo com base nos trabalhos de Arroyo (2008); Caldart (2008); Fernandes (2008) e, para a discussão sobre currículos, são trazidas as contribuições de Zotti (2004); Albuquerque (2008) e Passamai (2010). Também são feitas algumas reflexões sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Quanto ao aspecto metodológico, foram realizadas entrevistas com três educadoras e observação direta de uma aula. Os dados coletados foram analisados por meio do método de Análise de Conteúdo com base em Bardin (1977), empregando-se a técnica da Análise Proposicional do Discurso. Dentre os resultados obtidos, verifica-se que, com o avanço da agroindústria açucareira no Município de Santa Rita, tem ocorrido uma descaracterização do modo de vida da população considerada do campo, tendendo a um rápido processo de urbanização, caracterizada pelo trabalho assalariado nas usinas e por outras atividades econômicas sem ligação direta com a terra. Este cenário, conforme revelado nas entrevistadas, tem refletido na educação desde o planejamento às práticas pedagógicas, pois não há um currículo norteado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ou seja, não são desenvolvidas temáticas objetivando a construção da identidade de seu público alvo dentro de sua realidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

Country people have been relegated to neglect in various public policies of Brazilian Government, being historically exploited and forced off their land and having their own way of life uncharacterized, all in the name of "progress" and the best interests of the capitalist system, markedly landowner. This context has also been reflected in the education of country people, which has suffered lags for decades due to lack of government awareness that education is a safe way for the construction of full citizenship, as well as the historically rooted prejudice that they do not need an education that goes beyond the basics because of the rustic activities they carry out. For this reason, when it is outlined initiatives to meet their needs on this respect, it is not considered the specifics of their culture and the geographical and social context in which they live, or the potential they have, resulting in a decontextualized and meaningless teaching to them. However, this scenario has changed with the struggles of social movements for rights to the country people, such as land reform and quality education, resulting in the legal provisions of Art. 28 of the LDB and the Operational Guidelines for Basic Education in Country Schools. From this context, the present work, focusing on early childhood education, analyzes the curriculum role on building the identity of country schools and their target audience from the following question: is the adopted curriculum guided by the principle of linking the issues inherent to the identity of country schools and their target audience? The study was conducted in a nursery in the city of Santa Rita, characterized as a country school. As theoretical background, it is discussed country education aspects based on the work of Arroyo (2008); Caldart (2008); Fernandes (2008), for discussion of curricula are brought contributions from Zotti (2004); Albuquerque (2008) and Passamai (2010). It is also done some reflections on the Operational Guidelines. For the methodological aspect, it was realized interviews with three teachers and observation of a class performance. The collected data were analyzed using content analysis method based on Bardin (1977), within this method it was applied the technique of Propositional Discourse Analysis. Among the results, it was identified that, with the advance of sugarcane industry in Santa Rita County, there has been a distortion of the way of life of the rural population considered, tending to a rapid process of urbanization, characterized by wage labor in the mills and other economic activities without direct connection to the land. This scenario is reflected in education, as can be seen from interviewees' discourses and their practice, which does not have a curriculum guided by the Operational Guidelines for Country Education, that is, does not develop thematic aiming at the construction of the identity of his target audience within the reality of the Country.

Key words: Country Education. Children Education. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

APASE	—	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
Art.	—	Artigo
CNE	—	Conselho Nacional de Educação
E1	—	Entrevistada 1
E2	—	Entrevistada 2
E3	—	Entrevistada 3
IBGE	—	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	—	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	—	Ministério da Educação e Cultura
ONG	—	Organização Não Governamental
PPP	—	Projeto Político Pedagógico
SENAR	—	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
WEF	—	World Economic Forum (Fórum Econômico Mundial)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	— A Educação do Campo no contexto da evolução histórica da Educação brasileira	17
Quadro 02	— Paradigmas da existência do campesinato no sistema capitalista	20
Quadro 03	— Impressões sobre o currículo nas Escolas do Campo	33
Quadro 04	— Perfil profissionográfico das educadoras entrevistadas ..	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
2.1	UM BREVE HISTÓRICO	16
2.2	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
2.3	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	24
3	REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO	27
3.1	O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO	27
3.1.1	O currículo e seu papel prático	28
3.1.2	O currículo e seu papel ideológico	29
3.2	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
3.2.1	Estabelecendo parâmetros	33
3.2.2	Propostas teóricas	35
3.2.3	Propostas práticas	36
4	METODOLOGIA	40
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	40
4.2	LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	41
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS ..	41
4.4	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	42
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	43
5.2	OBJETO DE PESQUISA E PÚBLICO ALVO	47
5.2.1	Características da creche e sua rotina	47

5.2.2	O perfil do público alvo da creche	48
5.2.2.1	As crianças	48
5.2.2.2	Os pais	49
5.3	AS EDUCADORAS	50
5.3.1	Perfil profissionográfico	50
5.3.2	Contato com a educação do campo	51
5.3.2.1	Durante a graduação	51
5.3.2.2	Depois da graduação	51
5.4	RECURSOS E INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	52
5.4.1	Material para as atividades pedagógicas	53
5.4.2	Livros didáticos	54
5.4.3	Projeto Político-Pedagógico	55
5.4.4	Currículo	57
5.4.5	Planos de aula	58
5.5	A PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICES	66
	ANEXOS	69

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca da qualidade do ensino no Brasil. Na verdade, educação, segurança pública e saúde são três temas recorrentes nas discussões promovidas pela mídia, pelas autoridades e pelos políticos. Apesar dessa preocupação, os avanços experimentados nessas áreas ainda estão longe do ideal.

Todavia, no que diz respeito à qualidade da educação, é inútil esperar apenas por decisões políticas, de pessoas que geralmente estão fora do contexto do processo de ensino-aprendizagem, pois, apesar da importância dessas decisões — principalmente quando envolvem investimentos no setor — é imprescindível que os profissionais da educação busquem também fazer sua parte através de discussões internas e análises críticas de como as coisas estão funcionando na educação, porque estão funcionando assim e o que pode ser feito para mudá-las.

A Educação do Campo é um exemplo de que ações nesse sentido têm resultados positivos, mesmo que a médio e longo prazos. Nesse caso, a inquietação dos representantes dos povos do campo com relação à baixa qualidade e inadequação da educação oferecida a essa população levou os movimentos sociais a reivindicar, do Governo Federal, atenção a essa questão. Entre os resultados, conseguiu-se a previsão de uma educação básica voltada (ou adaptada) para esse segmento, historicamente negligenciado, da sociedade brasileira (LDB Art. 28). Este dispositivo legal resultou no Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), consistindo na aprovação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.

A educação pública brasileira, de um modo geral, tem sofrido com a falta de investimentos que correspondam à demanda, e este problema tende a se agravar quando se trata de segmentos como a Educação do Campo. Portanto, ainda há muito que se melhorar. Não só do ponto de vista de investimentos em logística e infraestrutura, mas também na formação e capacitação de profissionais de educação (professores, pedagogos e gestores) para atuar com esse público específico, pois não basta apenas dar um nome diferente, é necessário disseminar-se uma filosofia de educação também diferenciada, pedagogia e práticas pedagógicas que considerem a realidade do contexto a que esses povos pertencem. Se na educação tradicional, voltada para o público urbano, é necessária uma abordagem significativa

da aprendizagem, muito mais quando se trata de realidades tão diferentes como a dos povos do campo.

Dessa forma, uma das medidas mais eficazes é o redimensionamento do currículo tradicional, estruturando-o de acordo com as demandas dessa população. O planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino é orientado por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são, em sua essência, normas obrigatórias para a Educação Básica. São essas diretrizes que devem nortear os currículos e os seus conteúdos para assegurar a formação básica. Contudo, quando se trata de Educação do Campo, é necessário levar-se em consideração o seu modo próprio de vida, sua diversidade, cultura e tradições, estendendo-se este mesmo raciocínio para a Educação Infantil, tudo em consonância com Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que visa a nortear esse processo de construção do currículo.

Além de ser um requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, a pesquisa justifica-se pela escassez de informações acerca da prática das professoras de escolas infantis do campo, bem como a necessidade de se fazer um diagnóstico da situação da implementação dos princípios e diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, visando à disseminação dessas ideias e à conscientização dos profissionais que atuam nessa área.

Como grande parte da legislação brasileira, as leis e diretrizes elaboradas para a educação são muito interessantes e até mesmo exequíveis, e, se colocadas em prática, sem solução de continuidade, têm o potencial de tornar a educação brasileira um referencial. Todavia, um dos fatores mais perversos que atravancam esse processo é a política. A má política, na verdade. Os interesses individuais mesquinhos, resultando na ausência ou na falta de continuidade das políticas públicas. A má gestão do dinheiro público, dentre tantas outras razões escusas.

A universalização da educação brasileira surgiu como uma proposta democrática e cidadã, porém, até a presente data, o que vemos é uma educação de baixíssima qualidade, constatada por diferentes órgãos, como na avaliação do Fórum Econômico Mundial¹, que coloca o Brasil na 88ª colocação entre 122 países

¹ World Economic Forum.

estudados no item educação. (WEF, 2013). Sim, a universalização veio, porém sem a qualidade necessária.

Quando se pensa a Educação do Campo nesta perspectiva nacional, não se pode confiar no cumprimento da letra da lei. Por essa razão, é necessário que se pesquise, indo-se ao campo verificar se as diretrizes estão sendo ou não seguidas. Para que se possam reivindicar melhorias, e, até mesmo, apontar soluções.

Entre teoria e prática existem muitas lacunas, ou seja, por diferentes razões, desde a falta de apoio do poder público até à falta de conscientização dos próprios educadores, nem sempre o que está estabelecido em diretrizes e outros documentos oficiais é efetivamente colocado em prática.

Diante deste fato, esta pesquisa verifica se o currículo adotado na instituição de ensino objeto desta pesquisa, pertencente a um dos distritos do Município de Santa Rita é norteado pelo princípio da vinculação às questões inerentes à identidade das escolas do campo e de seu público alvo, conforme disposto no parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ao tratar da identidade dessas escolas.

Com este objetivo em vista, o trabalho apresenta o contexto em que a Creche desta pesquisa está inserida e a finalidade para a qual foi criada; discute as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; verifica as concepções do corpo pedagógico-administrativo sobre essas diretrizes e sua presença na construção do currículo, na prática docente e no material de apoio pedagógico utilizado.

Dessa forma, a pesquisa valeu-se da coleta de dados a partir de materiais didáticos, do próprio contexto escolar e dos discursos das educadoras entrevistadas. Como método de análise, foi adotado a Análise Proposicional de Conteúdo, descrito na seção dedicada à metodologia.

O conteúdo deste trabalho encontra-se distribuído em seis seções, contando com esta introdução. Nas segunda e terceira seções é apresentado o aporte teórico que serviu de norte para a formulação dos objetivos, do roteiro de entrevistas e da análise dos dados coletados. Na quarta seção é apresentada e discutida a metodologia empregada. Na quinta seção tem-se a apresentação e análise do material coletado e, na sexta seção, são tecidas algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos com a pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com os livros didáticos, a princesa Isabel foi a responsável pela libertação dos escravos no Brasil, no entanto, desvinculada de uma reflexão mais atenta, esta informação tende a ser interpretada como uma decisão bondosa e unilateral da monarca, cabendo-lhe todo o mérito por essa conquista. Um estudo mais cuidadoso da história do Brasil, considerando todo o contexto que envolveu esse evento, permite constatar que um longo percurso o antecedeu, sendo marcado por muitas injustiças, sofrimentos, lutas e verdadeiras insurreições.

Esta breve reflexão serve como ilustração para o caminho percorrido pela Educação do Campo, ou seja, não foi uma iniciativa unilateral do Governo brasileiro, movido por uma consciência sócio-educativa, mas possui um longo percurso histórico de marginalização, marcado pela pobreza, pelo preconceito e pela injustiça social, mas também pelas lutas, militâncias e reivindicações dos movimentos populares.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO

Historicamente, a população do campo tem sido negligenciada com respeito ao oferecimento de uma educação voltada às suas especificidades. Nesse sentido, Blaka (2010, p. 20) denuncia que:

[...] a população do meio rural, sempre em segundo plano, viveu por décadas defasagens educacional em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir da década de 1990, a escola do campo vem ganhando espaço no contexto social, pela participação e insistência da sociedade organizada.

O relatório do Parecer 36/2001 do CNE argumenta que esse tipo de postura dos governantes se deve:

[...] à ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (SOARES, 2001, p. 4).

Esse processo histórico de descaso e marginalização é bem descrito por Schwendler (2008, p. 31), nos seguintes termos:

No Brasil, a educação foi tomada como forma de ascensão social e/ou vista a partir das demandas da industrialização e do processo de urbanização vivido a partir do século XX. No campo, a falta de compromisso político dos

dirigentes do país, bem como os resquícios de matizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio, no trabalho escravo, em técnicas arcaicas de produção, que compreendem que para trabalhar na terra não é necessário escolarização, tem contribuído, ao longo da história, para a ausência de políticas públicas para os povos do campo, gerando um grande contingente de pessoas não alfabetizadas ou subescolarizadas. (SCHWENDLER, 2008, p. 31)

O quadro a seguir apresenta uma visão geral do caminho percorrido pela educação no Brasil, em diferentes períodos de sua história, até chegar ao estágio atual, em que tem sido dispensada uma maior atenção à Educação do Campo.

Quadro 01 — A Educação do Campo no contexto da evolução histórica da Educação brasileira

Período	Descrição	Autor
Brasil Colônia	Educação direcionada ao atendimento das elites, tornando-se inacessível para grande parte da população rural.	Silva (2004)
1930 - 1940	A educação, de modo geral, começou a chamar mais a atenção, principalmente em função do manifesto escolanovista (1932). Início do processo de urbanização e industrialização do país. Institucionalização da educação do campo.	Ghiraldelli (2006); Silva (2004)
1950	Fortalecimento do discurso urbanizador visando à fusão do campo com a cidade, com o paulatino desaparecimento do primeiro, devido ao processo de industrialização.	Silva (2004)
Ditadura Militar (1964-1985)	Promoção de campanhas de alfabetização objetivando, principalmente, tornar o país uma potência internacional.	
1980	Enfraquecimento e fim da Ditadura Militar; processo de redemocratização do país e promulgação de uma nova Constituição em 1988, com algumas conquistas importantes para a educação.	Breitenbach (2011)
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394), que prevê, no Art. 28, currículos e metodologias apropriados aos interesses dos alunos da zona rural , organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.	
2002	Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Brasil (2002)
2008	Estabelecimento de diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Brasil (2008)

Fonte: Baseado em dados da pesquisa bibliográfica (2015).

Como se percebe, a história da educação no Brasil — na acepção ocidental do termo, pois os nativos já possuíam seu próprio modelo de educação — coincide com o início da colonização, pois era prática das nações imperialistas católicas (Portugal e Espanha) levar religiosos, em suas expedições, visando à catequese dos povos dominados, através do ensino da língua nacional e de temas relacionados aos interesses dos colonizadores, bem como de doutrinas religiosas.

Dessa forma, o monopólio do ensino ficou nas mãos dos jesuítas, que se dedicaram ao ensino da leitura e da escrita, da religião, de atividades profissionalizantes e do cultivo da terra. Como não existia uma estrutura para o avanço dos alunos nos estudos, aqueles que detinham poder aquisitivo privilegiado enviavam seus filhos à Europa para se formarem, principalmente em direito e medicina. De um modo geral, era um ensino voltado à elite colonial.

Depois de décadas, com o processo de urbanização e industrialização do país, as populações do campo passaram a ser atraídas para as zonas urbanas, fugindo do trabalho braçal e tentando a sorte na cidade grande. Este fenômeno ficou conhecido como “Êxodo Rural”, resultando na proliferação de comunidades (favelas) dependentes de subempregos para o seu sustento e vivendo em condições de extrema pobreza e conseqüente marginalização.

Esse fenômeno desencadeou o processo de institucionalização da educação no campo, no entanto, sem considerar “[...] a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo”. (SILVA, 2004 *apud* BREITENBACH, 2011, p. 118).

Durante o governo militar, as campanhas de alfabetização não resultaram em redução significativa do analfabetismo no campo, e, mesmo depois de muitos anos e da instauração do Estado Democrático de Direito, a situação não ficou melhor, pois no senso do IBGE de 2007 constatou-se que o número de analfabetos no campo era três vezes maior do que o encontrado na zona urbana. (BREITENBACH, 2011).

A esperança de melhoria significativa desse cenário surge com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz avanços no tratamento do tema educação (Art. 205 a 214), como também de assuntos diretamente relacionados à fixação do povo do campo em seus lugares de origem, como a reforma agrária (Art. 184 – 191) e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Art. 62. Outro fato importante foi a aprovação da LDB, que traz previsão específica para Educação Rural (Art. 28).

A expressão “Educação do Campo” é facilmente associável ao ensino em escolas da zona rural, mais precisamente à população envolvida com a produção agropecuária. Esta concepção é reforçada pelo uso do adjetivo “rural”, na legislação

de ensino, ao tratar dessa temática. Todavia, o conceito de Educação do Campo tem um alcance mais amplo, conforme ressaltado nesta explicação:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de 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, p. 1).

Seguindo essa lógica e orientação,

[...] foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: **Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural**, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (VENDRAMINI, 2007, p. 123 grifo nosso).

Conforme já ressaltado, este tema foi ignorado por décadas na legislação do país, e, embora tenha passado a receber uma atenção especial desde 1990, é resultado de reivindicação antiga. Quanto a esse aspecto, Vendramini (2007, p. 123) assevera que:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Este fato também é reconhecido pela Câmara de Educação Básica do CNE, quando assinala a importância da contribuição dos diversos segmentos da sociedade envolvidos na luta por uma educação adequada e de qualidade para a população do campo, que resultou na previsão legal disposta no Art. 28 da LDB, e, em especial, na elaboração da Diretriz Operacional para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse órgão se refere a essa contribuição nestes termos:

Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e

apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes. (BRASIL, 2001, p. 2)

Como se percebe nesse breve histórico, a Educação do Campo percorreu um longo e árduo caminho, saindo da obscuridade e descaso para o reconhecimento de sua importância, sobretudo no que diz respeito à construção e apropriação da cidadania por esse segmento da população brasileira.

O reconhecimento oficial, por meio da legislação, no entanto, não é tudo. Há muito terreno a ser conquistado, principalmente no que diz respeito à operacionalização das previsões legais, através de políticas públicas concretas em forma de investimento sério em logística e formação de profissionais para atuarem na educação do campo, bem como na sensibilização da própria população alvo e dos profissionais da educação.

É necessário, no entanto, alertar para o fato de que a educação do campo coexiste com a ameaça de descaracterização e mesmo de extinção do campesinato. Para descrever esse processo que ameaça a continuidade de sua existência no sistema capitalista, existem três paradigmas:

Quadro 02—Paradigmas da existência do campesinato no sistema capitalista

PARADIGMA	DESCRIÇÃO
Fim do campesinato	Está em vias de extinção.
Fim do fim do campesinato	Continuará existindo devido a sua resistência.
Metamorfose do campesinato	Adequar-se-á ao modelo de agricultura familiar.

Fonte: Baseado em Fernandes (2008).

O primeiro paradigma ainda é muito forte e possui duas leituras, conforme Fernandes (2008, p. 11):

Uma [leitura] está baseada na diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalista e grande parte em assalariado. A outra leitura do fim do campesinato acredita simplesmente na inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista.

De acordo com o segundo paradigma,

A destruição do campesinato pela sua diferenciação não determina o seu fim. [embora] o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato [...] ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento

aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas. O arrendamento é uma possibilidade de recriação do campesinato, outra é pela compra da terra e outra é pela ocupação da terra. Essas são as três formas de recriação do campesinato. E assim se desenvolve num constante processo de territorialização de desterritorialização da agricultura camponesa, ou de destruição e recriação do campesinato. O que é compreendido como fim também temo seu fim na poderosa vantagem que o capital tem sobre a renda capitalizada da terra, gerada pelo trabalho familiar. (FERNANDES, 2008, p. 12).

Já o terceiro paradigma é explicado por Fernandes (2008, p. 12) da seguinte forma:

O paradigma da metamorfose do campesinato surgiu na última década do século XX e é uma espécie de "terceira via" à questão do campesinato. Acredita no fim do campesinato, mas não no fim do trabalho familiar na agricultura. Desse modo, usa o conceito de agricultor familiar como eufemismo do conceito de camponês. A partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno, classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar. Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere também uma mudança ideológica. O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da sua pertinácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo.

Eis aí mais um grande desafio à educação do campo. É possível que esses três paradigmas constituam uma realidade nas diversas regiões do país, considerando as tradições agrárias e os diferentes interesses econômicos de cada uma. Um fato, no entanto, não deve ser perdido de vista: sempre haverá necessidade de se investir na educação do campo, pois independente do paradigma que prevaleça, sempre existirão povos com suas peculiaridades e necessidades a serem atendidas por um modelo próprio de educação, conforme discutido na próxima subseção.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação é benéfica tanto para as pessoas que a recebem como para o espaço em que estão inseridas, pois potencializa o seu desenvolvimento, com a possibilidade de os dividendos positivos se expandirem além dos limites locais. Em outras palavras, pessoas que recebem uma boa educação formal tornam-se mais críticas e, por esta razão, mais difíceis de ser manipuladas e servirem de instrumentos para as elites dominantes; capacitam-se competitivamente para

garantir “um lugar ao Sol” e desfrutam do prazer que o conhecimento, por si só, é capaz de proporcionar ao espírito humano. Mas também, por terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e às diferentes tecnologias, tornam-se potencialmente produtivas, contribuindo para o desenvolvimento local, regional, e, até mesmo, nacional.

Infelizmente, a lógica da elite dominante só consegue enxergar o fato de que, quanto menos escolarizadas, mais manipuláveis as pessoas podem ser e, para se perpetuarem no poder, valem-se dessa “estratégia”. Talvez seja esta a principal razão porque se leva a educação no Brasil tão pouco a sério. Todavia, essa lógica, além de ser perversa e egoísta, também é um desserviço ao país como um todo, pois também é verdade que, quanto menos instruída uma nação, menos desenvolvida será. Este fato é amplamente comprovado através de estudos sérios, como o realizado pelo Fórum Econômico Mundial.

No prefácio do relatório desse Fórum é enfatizado que:

A chave para o futuro de qualquer país e de qualquer instituição reside no talento, habilidades e capacidades do seu povo. Com a escassez de talentos projetada para tornar-se mais grave em grande parte do mundo desenvolvido e em desenvolvimento, será imperativo voltar nossa atenção para a forma como esta escassez pode ser suprida em curto prazo e impedida em longo prazo. Para o indivíduo, bem como para as sociedades e economias como um todo, o investimento em capital humano é crítico; mais ainda no contexto dinâmico de mudanças na população e de limitação de recursos. (SCHWAB, 2013, p. v)².

Apesar do tom capitalista desta reflexão, quando se pensa em educação do campo, essa colocação faz sentido e sua importância se torna ainda maior, porque, além de ser uma reparação para o descaso histórico a que os povos do campo vêm sendo relegados ao longo da história do país, é também um caminho para o reconhecimento e valorização de sua identidade e potencial, desconstruindo o estereótipo, secular, de pessoas atrasadas e menos inteligentes em relação às do meio urbano, e de que não precisam de estudo, devido às atividades rudimentares que desenvolvem. É também o resgate de suas raízes, suas memórias e seu conhecimento específico de mundo e sua manutenção, de forma digna, no lugar de origem, desestimulando a ocorrência do conhecido “êxodo rural” e a perda de conhecimentos passados de geração para geração.

A partir desta perspectiva, a permanência do homem no campo não pode ser concebida como uma estratégia de perpetuar a exploração de sua mão de obra,

² tradução nossa.

mas de permitir-lhe construir sua própria estrada rumo à cidadania plena, conforme defendido por Blaka (2010, p. 36), ao argumentar que:

As ações e discussões [na temática educacional] devem ser realizadas de forma participativa, para que os projetos possam criar forma e se integrar ao desenvolvimento local, proporcionando às famílias residentes nas localidades rurais novas opções e diversificação em suas propriedades, possibilitando a permanência do homem no campo com melhores condições de vida.

Por esta razão, Blaka (2010, p. 32) defende que a educação escolar do campo deve ser tratada “[...] como instrumento pedagógico para construir um projeto de desenvolvimento que garanta a igualdade de direitos, justiça social e solidariedade entre os sujeitos do campo”.

É também nesta perspectiva que Vendramini (2007, p. 129), argumenta:

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Além do mais, conforme advoga Arroyo (2008, p. 46), a Educação do Campo:

[...] só floresce no campo. Porque educar significa formar o sujeito humano em todas as suas dimensões e somente nos formamos sujeitos humanos, culturais, cognitivos, éticos, de memória, de emoção e de indignação, no lugar, na terra. O direito à terra é importante por quê? Só porque nos dá batata, feijão e arroz? Não, porque nos dá identidade, cultura, valores, porque isso faz parte de nossa formação como sujeitos humanos.

Semelhante concepção é também encontrada em Fernandes (2004 *apud* PARANÁ, 2009, p. 18), que assim a defende:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

Do exposto, dificilmente pode-se argumentar contra a importância da Educação do Campo, por mais tendência que se tenha rumo à agroindustrialização. Na verdade, embora a produção intensiva e monocultora seja uma imposição do sistema capitalista para garantir competitividade e divisas ao país, o fato é que esse

processo tem retirado a dignidade do povo do campo, que tem perdido suas pequenas propriedades, seu modo de produção herdado ao longo de gerações, enfraquecendo suas raízes, tornando-os meros assalariados dos grandes latifúndios. Infelizmente, como em todo sistema capitalista, a riqueza produzida por esse modelo agroindustrial é concentrada nas mãos de poucos.

Nesse contexto, além do potencial de propiciar a permanência dessa população em seu lugar de origem, a Educação do Campo também visa a resgatar-lhes a dignidade e cidadania, proporcionando-lhes melhores condições de vida. Para isso, no entanto, se faz necessária a adequação do currículo das escolas do campo à realidade dos povos que ali vivem e trabalham, temática discutida na subseção intitulada “reflexões sobre currículo”.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

A história da educação registra que, ao longo de muitos anos, as crianças e adolescentes eram tratados como adultos em miniatura. Por exemplo, de acordo com Fularnetto (2008, p. 04),

as crianças na Idade Média [...] têm um papel social mínimo. São, geralmente, representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos, e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis.

Durante séculos, foi tarefa exclusiva da mãe ou de outras mulheres a educação e cuidados da criança. No início do século XVIII, quando as mães não possuíam condições de criar os seus filhos, por motivos financeiros ou sociais, elas utilizavam a chamada “Roda dos Expostos” que consistia em cilindros de madeira que giravam, assim elas depositavam a criança tendo a sua identidade preservada. As “rodas” eram encontradas em muros de Igrejas ou hospitais de caridade, essas instituições ofereciam cuidados básicos de higiene e algum ofício para quando atingissem a fase adulta. Por esta razão o pensamento de pobreza, abandono e caridade influenciaram por muito tempo as instituições que cuidavam de crianças da educação infantil.

As crianças menos favorecidas demoraram muito para fazer parte das escolas destinadas a essa idade e ainda hoje é possível encontrar um número grande de crianças excluídas das classes de educação infantil no Brasil.

Com a revolução francesa, houve um aumento significativo de mulheres trabalhando em fábricas, sendo a sua única opção levar seus filhos pequenos para trabalharem com elas. Em 1932, após a regulamentação do trabalho feminino, empresas com mais de 30 mulheres deveriam disponibilizar, obrigatoriamente, creches, termo que vem do francês *crèche* e significa manjedoura, para atender aos filhos das funcionárias.

No Brasil, após o período do regime militar, houve a consolidação da Educação Infantil pela Constituição de 1988, estabelecendo o seguinte dever do Estado, para crianças da faixa etária de zero a seis anos:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV – **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade** [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (SARAIVA, 2014, p. 69 grifo nosso).

Também é prevista, no Art. 210, a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (SARAIVA, 2014, p. 69). E, no segundo parágrafo desse artigo, que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (SARAIVA, 2014, p. 69).

Porém, apenas no ano de 1996 é que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo as creches e as pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, como sendo a primeira etapa da educação básica. Em 1998, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tendo como objetivo orientar o trabalho das instituições de educação infantil.

Sendo um estatuto legal definido mais claramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ajudou a entender que a educação infantil não é de caráter assistencialista, mas uma fase de aprendizagens e construção de conhecimento, quando a criança estabelece *links* com as suas futuras experiências acadêmicas. Nesse sentido, Didonet (2001 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79), reflete que:

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar

da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.

No entanto, ainda encontram-se instituições e/ou grupos de pessoas que associam a creche ou educação infantil a ambientes de cuidados básicos de higiene ou recreação, deixando de lado todo o cunho pedagógico envolvido e que é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicológico da criança.

Por essas razões, não se deve subestimar as possibilidades de adequação das temáticas do campo à educação infantil. Na verdade, é uma excelente oportunidade de prepará-las para abordagens mais complexas nas fases seguintes de sua educação. Metaforicamente falando, e aproveitando para utilizar uma linguagem do campo, é o momento propício de se lançar as sementes com a esperança que germinem, tornem-se árvores frutíferas e produzam os frutos na estação apropriada, pois:

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nesta dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que venha a assumir. (CALDART, 2008, p. 26)

A partir desta perspectiva e visando à construção da identidade da criança campesina, com base em Caldart (2008), elencam-se alguns aspectos que podem e devem ser trabalhados nas escolas do campo, incluindo-se a educação infantil:

- 1) Construir, desde a infância, uma visão de mundo crítica e histórica;
- 2) Criar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra; e
- 3) Oportunizar o processo de socialização no cotidiano da escola.

3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo pode ser considerado a “alma” ou o “coração” da escola, pois todas as atividades pedagógicas têm nele seu ponto de partida e também de chegada. Este papel é ressaltado por Moreira e Candau (2007, p.19), ao argumentarem que “Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola [...]”.

Para a Educação do Campo, essa função se torna ainda mais importante, visto que ele é o principal referencial, considerando que deve nortear as práticas pedagógicas adotadas em suas escolas, pois visa a um público diferenciado, não podendo ser simplesmente uma cópia do utilizado para o ensino na zona urbana, como tem sido feito ao longo de décadas.

Possivelmente, um dos exercícios de reflexão mais complexos sobre um determinado tema é a tentativa de conceituá-lo. Assim, ocorre quando se trata deste tema. Nesse sentido, Sacristán(1998 *apud* ZOTTI, 2004, p. 9) argumenta que:

o conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

Por esta razão, são trazidos para este tópico alguns conceitos formulados ao longo do tempo, consoantes com as diferentes concepções de educação e ensino assumidas em diferentes momentos históricos. Em todos eles estão presentes, implícita ou explicitamente, dois aspectos fundamentais: o viés prático e o viés ideológico, que juntos desempenham um papel importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem, como discutido a seguir.

3.1 O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

Nos cursos de pedagogia e licenciaturas há uma disciplina dedicada para esse tema, no entanto, é necessário que os profissionais da educação empreendam um estudo sério e atento sobre o papel desse documento/instrumento pedagógico na educação, visando a desenvolver uma consciência profunda de sua importância

na lide diária da escola e no futuro dos alunos. A negligência quanto a este aspecto fundamental do processo de ensino e aprendizagem pode comprometer todo o trabalho docente. Por essa razão, são discutidos aqui, embora de forma sintética, devido ao escopo do presente trabalho, os aspectos prático e ideológico do currículo.

3.1.1 O currículo e seu papel prático

Certamente este é o papel mais óbvio do currículo, pois diz respeito às atividades docentes. É o cerne de qualquer projeto político pedagógico. É o norte que estabelece o alvo a ser alcançado. É o seu lado “palpável”, visível, que pode ser conceituado de formas diferentes, dependendo do enfoque dado.

De acordo com Zotti (2004, p. 3), currículo, tradicionalmente, significava “[...] uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa seqüência lógica, com o respectivo tempo de cada uma.” Nesta acepção, pressupõe o conteúdo e sua organização, bem como a regulação da prática educativa. (SACRISTÁN 1998 *apud* ZOTTI, 2004).

No entanto, de acordo com as demandas históricas, outras concepções de currículo foram sendo defendidas, conforme ensina Zotti (2004, p. 9): “o conceito de currículo [...] modificou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, a tempos e espaços específicos e, em conseqüência disso, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido (*sic*).” Este fato também é confirmado nesta declaração:

O currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas sócioeconômicas e polítoculturais se transformarem, dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo. (APASE, 2008, p. 2).

Assim, da concepção tradicional de currículo como um plano de estudos, evolui-se “[...] para a visão de currículo como a totalidade de experiências vivenciadas pela criança, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses do aluno.” (ZOTTI, 2004, p. 4). E, nesta acepção, seu foco “é deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação é centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança.” (ZOTTI, 2004, p. 4).

Outra concepção de currículo foi disseminada pela obra intitulada *The curriculum* (1918) de autoria do americano Frankin Bobbitt. Nesta visão, “o currículo firma-se como campo de reflexão e de estudos [estando associado] à racionalidade instrumental e técnica.” (ZOTTI, 2004, p. 5), enfoque que deu origem ao tecnicismo brasileiro.

3.1.2 O currículo e seu papel ideológico

Sem este aspecto, esta discussão ficaria incompleta, pois esse documento, além de ter uma função prática como norteador das atividades pedagógicas nas escolas, possui também uma natureza intrinsecamente ideológica, que pode ser percebida nas concepções anteriormente apresentadas — e esta é uma faceta crucial, geralmente ignorada pelos profissionais da educação, pois demanda reflexão atenta, considerando o contexto local e global, para ser identificada — na falta dessa reflexão, muitos educadores, inconscientemente, ao colocarem em prática suas diretrizes e conteúdos, estão sendo utilizados para disseminar a visão de mundo e os objetivos de seus organizadores.

Esse entendimento é recorrente nas discussões sobre currículo. Albuquerque (2008, p. 11), por exemplo, afirma que:

O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo [no entanto] Não é fruto de uma escolha técnica e neutra. É fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, a determinados valores.

De forma semelhante, Zotti (2004, p. 8) concebe o currículo como sendo a tradução de “[...] valores pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade.” Reforçando esse entendimento, Santos e Paraíso (1996 *apud* ZOTTI, 2004, p. 8) asseguram que “o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam comportamentos e estruturam as personalidades.”

Ainda nessa perspectiva ideológica, percebe-se que as diferentes concepções de currículo:

evidenciam posicionamentos filosóficos, isto é, a forma de cada educador ver e pensar o mundo, o homem, a sociedade, a educação, a escola,

consciente ou inconscientemente, de forma intencional ou não-intencional.(ZOTTI, 2004, p. 3).

No governo militar, as concepções tradicionais de currículo visavam a “[...] adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência [oriundos da teoria da administração clássica].” (MOREIRA; SILVA, 1995 *apud* ZOTTI, 2004, p. 6). Essas concepções passaram a ser criticadas, pois preservavam as estruturas sociais, perpetuando as injustiças, por privilegiar os interesses das classes dominantes.

Por esta razão, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a partir de 1960, passou-se a advogar a construção de uma escola e de um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos. (MOREIRA; SILVA, 1995 *apud* ZOTTI, 2004, p. 6).

Com este propósito, a “sociologia do currículo”, passou a criticar e a denunciar que:

[...] a seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, mas que atendem aos grupos que detêm o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, pela imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. (ZOTTI, 2004, p. 7).

O Governo, para disseminar os valores dominantes, vale-se de Diretrizes Educacionais e de livros didáticos. Quanto a este fato, Santos e Paraíso (1996 *apud* ZOTTI, 2004, p. 8 grifo nosso) sustentam que o currículo:

[...] representado pelos conteúdos dos guias escolares, dos programas de curso, **do livro didático**, das lições e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, **é perpassado por interesses de grupos, refletindo relações de poder na sociedade.**

Além disso, conforme Zotti (2004, p. 10 grifo nosso), confirmando essa estratégia,

o currículo oficial [...] além de orientar a organização das grades curriculares e dos planos de ensino de cada disciplina, **entra nas escolas através dos livros didáticos, que são instrumentos poderosos na legitimação dos currículos oficiais.**

Portanto, dois aspectos devem ser considerados ao se pensar a Educação do Campo: currículo adequado e material didático apropriado. Assim como não faz sentido simplesmente adotar o currículo oficial, construído a partir de valores urbanos e capitalistas, da mesma forma acontece com os livros a serem utilizados nas escolas do campo: não podem ser os mesmos utilizados nas escolas da zona

urbana. Simplesmente porque, via de regra, acompanham as disposições curriculares e não contemplam a realidade desse público diferenciado.

Visando a ilustrar essa faceta ideológica, é pertinente tomar como exemplo o período da ditadura militar no Brasil, caracterizado pelo controle total, exercido não só por força de lei, como também, em muitos casos, pela violência arbitrária e autoritária. Dessa forma, visando a calar as vozes discordantes da política e do governo vigentes, passou-se a controlar a imprensa brasileira através da censura e, para disseminar sua ideologia e passar uma imagem de uma democracia que não existia na prática, utilizou-se da educação, pois, através do decreto-lei nº 477 de fevereiro de 1969, “[...] instituiu censura à imprensa e passou a controlar as universidades e instituições educativas [...] visando ao controle político-ideológico”. (ZOTTI, 2004, p. 139).

Nesse sentido, estabeleceram-se currículos e conteúdos programáticos que atendessem a seus propósitos de dominação e controle. Como exemplos de disciplinas que serviram ideologicamente aos interesses da ditadura, podem ser citadas as de Educação Física, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e a EMC (Educação Moral e Cívica).

A Educação Física, de acordo com a concepção do governo militar, visava ao “[...] desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro [pois] a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional [...]”. (BRASIL, 1966 *apud* ZOTTI, 2004, p. 146). No entanto, por trás desse discurso patriótico, de acordo com o entendimento de Zotti (2004, p. 146), essa disciplina servia como “[...] um meio de controle do estudante, um meio de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, um meio de desviar as atenções e as energias para o esporte e evitar a disposição a atividades políticas”.

Na EMC “[...] são enfatizados os deveres e, praticamente, o programa não aborda as questões relativas aos ‘direitos’ do cidadão. Estes, por sua vez, serão conquistados se bem cumpridos os deveres.” (ZOTTI, 2004, p. 146). Na verdade, Zotti (2004, p. 146), ressalta que essa disciplina e a de Educação Física “[...] já formavam um par coerentemente conservador no Estado Novo e assim foram retomadas após o golpe de 1964”, existindo um “[...] claro controle em relação ao tipo de material e conseqüentemente ao que se ensinava.” (ZOTTI, 2004, p. 150). Dessa forma, “[...] o discurso nos documentos oficiais nada tinha de coerente com a realidade do período. Passava uma ideia de democracia e liberdade, enfatizando

que isso só era possível pelo cumprimento de deveres com a nação.” (ZOTTI, 2004, p. 151).

A concepção tecnicista do currículo se prestou bem a esse propósito, pois visava à “[...] preservação dos valores ameaçados e a formação de indivíduos com atitudes, habilidades e hábitos coerentes com a realidade e necessidades sociais”. (ZOTTI, 2004, p. 5). E, ainda, para desenvolver “[...] aspectos da personalidade adulta, então considerados ‘desejáveis’, preconizando a especificação de objetivos e seus correspondentes conteúdos, com especial atenção ao ‘como fazer e controlar’ o processo educativo”. (MOREIRA; SILVA, 1995; SANTOS; MOREIRA, 1995; SANTOS; PARAÍSO, 1996 *apud* ZOTTI, 2004, p. 5).

É importante ressaltar que se passaram vinte e seis anos desde a instauração do Estado Democrático de Direito em 1988. Este período de tempo, no entanto, é muito curto quando comparado às democracias já consolidadas em outros países, podendo-se dizer que a democracia brasileira tem muito a aprender. Por esta razão, ainda é possível identificar traços bem presentes da herança deixada pelos regimes ditatoriais, não só nas instituições públicas brasileiras, como também na mentalidade da população. Na educação, por exemplo, facilmente se constata a concepção tecnicista de currículo, a estrutura de funcionamento das escolas com base nos princípios da administração clássica, entendidos como eficientes e eficazes para promover uma educação de qualidade e posturas docentes autoritárias.

Porém, este cenário tem sido modificado gradativamente, pois os princípios democráticos e as abordagens pedagógicas diferenciadas, disseminados nos documentos oficiais e na literatura dedicada à educação, estão, paulatinamente, sendo adotados; como, por exemplo, o princípio da gestão democrática e do ensino centrado no aluno, no qual o professor deixa de ser o detentor dos conhecimentos e os alunos apenas receptores passivos, característica da abordagem pedagógica tradicional.

Por outro lado, o currículo continua e, certamente, continuará a ser um instrumento ideológico, seja no governo capitalista/burguês, seja no socialista. Nesse sentido, é bom ressaltar que, sendo o Brasil um país capitalista, o currículo oficial tende a alinhar-se com as demandas do sistema capitalista do qual depende, que ainda trata as pessoas como “capital humano” no qual se deve investir para se ter retorno econômico, muito embora o Brasil tenha péssimo desempenho nesse aspecto. Além disso, é importante lembrar que “diferenças curriculares muito mais

profundas marcaram sempre a separação entre a ‘escola para os pobres’ e ‘a escola para as elites’”. (APASE, 2008, p. 2). E é esta consciência que os profissionais da educação devem possuir, para ser capazes de perceber qualquer tipo de manipulação no sentido de manter o *status quo* das classes dominadas.

3.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tudo quanto foi discutido anteriormente sobre currículo aplica-se à Educação do Campo, pois nesta também existem os aspectos prático e ideológico caminhando lado a lado. Por esta razão, como já mencionado, não se pode simplesmente adotar o currículo oficial sem as devidas adaptações à vida daqueles que vivem no e do campo, evitando-se que seja irrelevante e contraproducente.

3.2.1 Estabelecendo parâmetros

Pensando-se o currículo para as Escolas do Campo, é interessante, de início, considerar algumas impressões de duas estudiosas da área:

Quadro 03 — Impressões sobre o currículo nas Escolas do Campo

Descrição	Autor
Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade de o currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas” pela escola, como forma de garantir uma convivência mais democrática entre os diferentes grupos.	Zotti (2004, p. 9)
Para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como fundamental reestruturar os currículos e a formação de professores.	Schwendler (2008, p. 39)
Assim, a escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo, tanto no que se refere à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais.	
Uma análise no currículo escolar revela que o trabalho, a cultura e os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada ou , ainda, estão ausentes no processo pedagógico . O modelo de currículo historicamente adotado busca impor para o campo a cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo. A cidade e o trabalho industrial ainda são tomados como referências de produção de conhecimentos.	

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica (2015).

Este quadro ilustra a importância do estabelecimento de parâmetros coerentes para a elaboração do currículo das escolas do campo. Nesse sentido, depois da previsão constante do Art. 28 da LDB, outra conquista importante dos movimentos pro educação do campo foi a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que visam a:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

Para alcançar seu objetivo, esse documento é constituído por “princípios” e “procedimentos”, no entanto, o foco desta pesquisa recaiu sobre um princípio que poderia ser denominado “princípio da vinculação da educação à realidade do campo”, contido no Parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, parte do qual encontra-se transcrito na citação anterior. Este recorte se deu com base em sua importância, visto que, a partir dele, são norteados os demais princípios e os procedimentos apresentados na Resolução.

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Operacionais, a constituição da identidade dos povos do campo e sua inserção cidadã estão ligadas ao modo próprio de vida social e à utilização do espaço do campo. Estes são aspectos fundamentais na construção de sua identidade. Ampliando esta concepção, a identidade da escola do campo é

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesta perspectiva, a Resolução prevê também, no Art. 5º, que “as propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (BRASIL, 2002, p. 1).

Dentre outros aspectos importantes que podem ser considerados na análise dessa Resolução, é que ela considera a “[...] importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país [...]”. (BRASIL,

2002, p. 1) e que a justiça social, a solidariedade e o diálogo devem ser aspectos-chave constituintes do paradigma de um país que pretenda desenvolver-se e proporcionar a sua população o exercício da cidadania plena.

Com base nessa perspectiva, são apresentadas, a seguir, propostas teóricas e práticas para a educação do campo, a ser contempladas na construção do Projeto Político Pedagógico da escola e, por esta razão também na elaboração do currículo e nas atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

3.2.2 Propostas teóricas

Estas propostas consistem no marco teórico estão vinculadas ao aspecto ideológico do currículo, pois estabelece as linhas teóricas a serem adotadas e seguidas, tais como concepção de escola, de vida e de mundo. Este pressuposto remete à importância do PPP, pois é nele que esse aspecto deve ser contemplado. Vasconcellos (1999 *apud* PASSAMAI, 2010, p. 14) ensina que o marco teórico é:

[...] a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

Dentro da temática deste trabalho, é pertinente o entendimento de Caldart (2008, p. 21), ao afirmar que “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.” Portanto,

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais. (CALDART, 2008, p. 26).

Obviamente, não houve pretensão em se esgotar esta temática, mas, considerando a importância do currículo na construção da identidade das escolas do

campo e de seu público alvo, estes são alguns pressupostos básicos norteadores da vida da escola do campo, desde os aspectos administrativos até a prática docente na sala de aula e em outras atividades realizadas em diferentes espaços da escola e de seu entorno, sobretudo se os alunos tiverem uma rotina familiar diretamente ligada ao cultivo da terra.

3.2.3 Propostas práticas

Com base nessas propostas teóricas, que conteúdos podem e devem ser contemplados na elaboração do currículo visando a atender ao princípio da “vinculação [da escola do campo] às questões inerentes à sua realidade” e, dessa forma, construir e afirmar sua identidade? Nesse sentido, são apresentadas algumas sugestões de atividades já testadas com sucesso por algumas escolas do estado do Paraná, conforme relatadas no *Caderno de Educação do Campo* v. 2, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação daquela unidade da Federação.

No capítulo intitulado *Cuidando da terra e mobilizando a escola: levando comida à mesa em conjunto com a natureza*, esse caderno apresenta algumas experiências interessantes de como desenvolver temas curriculares relativos à realidade das crianças do campo, alguns dos quais poderiam ser também trabalhados no currículo das escolas da zona urbana visando à sensibilização desse público, desde cedo, a essa realidade que diz respeito a todos, pois é do campo que vem os itens mais importantes da alimentação dos brasileiros.

Dessa forma, são trabalhados cinco subtemas dentro desse capítulo: a) *Sementes de uma escola sustentável*; b) *Plantando na escola*; c) *Diversidade na alimentação*; d) *Plantas medicinais e alternativas de saúde – saúde preventiva*; e) *Água e preservação*.

Em *sementes de uma escola sustentável*, busca-se “traduzir a preocupação vivenciada não só pelos professores, mas também pelos educandos e comunidade no que diz respeito às questões que envolvem o meio ambiente e, dentre elas, os impactos ambientais.” (PARANÁ, 2009, p. 25). E, dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas, estão práticas de compostagem e de preservação do meio ambiente.

A compostagem consiste na utilização de resíduos orgânicos, sobretudo, de sobras de comida e da cozinha da própria escola para a produção de adubo natural. Dessa forma, nas aulas de Geografia,

“[...] surgiu a oportunidade de aproveitar os resíduos orgânicos produzidos tanto no meio rural, quanto no meio urbano (hortaliças e leguminosas) objetivando diminuir a quantidade de lixo que se acumula nos aterros das cidades e nas comunidades rurais”. (PARANÁ, 2009, p. 25).

Nessa mesma temática, uma professora de Ciências “[...] propôs aos educandos a construção de uma caixa de compostagem no terreno do colégio. Essas experiências possibilitaram a sensibilização dos educandos e familiares para práticas de conservação e utilização do solo.” (PARANÁ, 2009, p. 25). E, visando a ocupar os espaços ociosos da escola, como também dar sentido ao conteúdo trabalhado, professores das disciplinas de Matemática, História e Geografia e os alunos construíram uma horta orgânica. A esse projeto deram o nome de *plantando na escola*, que traz também a proposta de “[...] inclusão de frutas na merenda escolar [...] a realização de feiras livres; a produção de biofertilizantes [compostagem] entre outras [...]”. (PARANÁ, 2009, p. 26).

Em *diversidade na alimentação*, propõe que uma boa alimentação consiste em diversificar o que se come, incluindo-se nas refeições frutas, legumes, carnes, entre outros, pois além de suprir as necessidades do corpo, garantem uma vida longa e saudável. (PARANÁ, 2009). E ressalta que para alcançar este objetivo, é necessário que “[...] estes alimentos sejam semeados, plantados e cultivados de preferência pelas famílias que trabalham a terra.” (PARANÁ, 2009, p. 26).

Aqui é apresentada uma iniciativa interdisciplinar para o desenvolvimento do tema dentro de uma perspectiva da aprendizagem significativa, em que professores de diferentes escolas, das disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglês, Artes, Ciências e Matemática trabalharam em mútua cooperação, o cultivo da abóbora e de mandioca. A experiência é assim descrita:

Durante a realização desta experiência cada professor procurou desenvolver o tema de acordo com a sua área de conhecimento, abordando temas como: os tipos de solos; os tipos de abóboras existentes; as receitas que envolvem a abóbora; as medidas utilizadas nas receitas; a festa do *Haloween*; a realização de trabalhos manuais; o valor nutricional; entre outras tantas possibilidades. [...] os professores olhando para a realidade da região perceberam a presença da cultura de mandioca, além disso, entenderam que era o momento de desenvolver uma experiência capaz de trabalhar a realidade local. (PARANÁ, 2009, p. 26).

No subtema *Plantas Medicinais e Alternativas de Saúde – Saúde preventiva*, o caderno segue detalhando a forma como as diferentes disciplinas têm trabalhado o

conteúdo oficial, de forma significativa para seus alunos, conforme descrito nesta experiência:

Na tentativa de recuperar um pouco desse conhecimento acerca das plantas medicinais, professores do NRE³ de Toledo, município de Nova Santa Rosa, em um trabalho interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Geografia, organizaram momentos de leitura e de pesquisas de campo, discussões a respeito das variedades de ervas, da seleção e da escolha das plantas, desenvolvendo atividades em sistemas de medidas, formas geométricas, tipos de solo, características climáticas entre outras. Assim trabalharam em Língua Portuguesa a produção de um livro de receitas de medicina caseira; em Ciências a produção de um catálogo de plantas; em Matemática a construção da planta de uma horta e, em Geografia a construção de um dicionário das plantas medicinais com informações sobre seu uso, localidade de origem, condições ambientais necessárias para o desenvolvimento da planta. Além dessa, há outras duas experiências sendo uma do NRE de Pitanga e a outra de Laranjeiras do Sul. (PARANÁ, 2009, p. 27).

Por fim, é trabalhada a temática da *água e preservação*, muito oportuna para os dias atuais, nos quais a falta de consciência na exploração dos recursos naturais tem trazido consequências gravíssimas em nível global. Essa experiência é assim descrita:

[...] outras [experiências] que tratam de temas como: mata ciliar; produção de mudas de plantas nativas para revitalização das matas; construção de uma proteção para fonte de água; valorização e preservação ambiental; falta d'água; água e biodiversidade; impactos ambientais causados por práticas agrícolas equivocadas; abastecimento de água; rede de esgoto; a falta de água decorrente do desmatamento da mata ciliar dentro do perímetro urbano; as diversas formas de poluição e contaminação da água. Estas experiências vêm acompanhadas por diferentes e criativas atividades que possibilitam aos educandos uma visão mais crítica e a mudança de hábitos. (PARANÁ, 2009, p. 27).

Há uma riqueza de estratégias para se trabalhar os diversos conteúdos, limitando-se apenas à criatividade dos educadores. Mesmo assim, pode-se aprender com as ideias de outros, conforme já exposto e neste exemplo:

Os educandos assistiram aos filmes cujos temas incluem a valorização do camponês, meio ambiente, trabalho com reciclagem e classes sociais, foram pesquisados também materiais com charges e textos informativos sobre como plantar os produtos, prevenção de possíveis doenças e garantia de uma boa produção. Com estas informações, foram realizadas atividades em sala e extra-classe, como produção de Histórias em quadrinhos, paródias, poesias, cartazes, acrósticos, charges e receitas. Essas atividades foram avaliadas durante a construção até a exposição para os colegas da sala de aula, valorizando o desempenho e a criatividade dos grupos. (PARANÁ, 2009, p. 35).

³ NRE – Núcleo Regional de Educação

Como se vê, a partir do currículo formal da educação regular, temas transversais ligados à realidade do campo podem e devem ser tratados. Com um pouco de criatividade, os professores das diferentes disciplinas podem estabelecer uma ponte entre o conteúdo formal destas e os temas aqui apresentados, podendo-se inserir muitos outros de acordo com as especificidades de cada região.

É claro que muitas das atividades aqui apresentadas não podem ser desenvolvidas da mesma forma em turmas da educação infantil, no entanto, é possível adequá-las ao desenvolvimento das competências próprias dessa faixa etária, com base nos mesmos princípios, sobretudo no que diz respeito à adequação da educação à realidade do campo.

4 METODOLOGIA

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como sendo um estudo de caso descritivo-exploratório e de abordagem qualitativa na análise dos dados. De acordo com Gil (2010, p. 37), o Estudo de Caso “[...] é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Este parecer também é sustentado por Yin (2010, p.24) ao observar que “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir [para o] conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” Embora não tenha sido realizado um “estudo profundo e exaustivo”, de acordo com o conceito de Gil, foi satisfatório para o alcance dos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

Best (1972 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 20, grifo nosso), ensina que a pesquisa descritiva “delineia o que é’ [o fenômeno estudado] – aborda também quatro aspectos: **descrição, registro, análise e interpretação** de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente”. É também exploratória, devido à abordagem qualitativa na análise e interpretação dos dados, como ensina Vieira (2009, p. 6):

A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

Por esta razão, não se pretende generalizar os resultados obtidos nesta pesquisa, ou seja, a descrição da prática pedagógica e de outros aspectos administrativos e educacionais na instituição estudada não corresponde, necessariamente, à realidade de outras unidades de ensino similares. No entanto, são constatações que, no mínimo, devem ser utilizadas para desencadear um movimento em direção à melhoria do ensino dentro de um espectro mais amplo no contexto estudado.

4.2 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Foram entrevistadas três profissionais da educação infantil que atuam em uma das Creches pertencentes ao Município de Santa Rita, não identificada neste trabalho visando ao não comprometimento posterior das participantes da pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a entrevista e a observação direta. A entrevista se constitui em um instrumento por excelência em pesquisas qualitativas, uma vez que “[...] buscam revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos”. (VIEIRA, 2009, p. 12). E no entendimento de Yin (2010, p. 133) é “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso [...].”

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com base em um roteiro previamente estabelecido, que, segundo Flick (2009, p. 143, grifo nosso),

[...] têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas [porque] estão associadas à expectativa de que **é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto** do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

O tipo de entrevista realizada também é denominado de “entrevista focada”, visto que:

[...] a pessoa é entrevistada durante um curto período de tempo – uma hora, por exemplo. Nesses casos, as entrevistas até podem permanecer abertas e assumir uma maneira conversacional, mas é maior a probabilidade de ser **seguido um determinado conjunto de questões derivadas do protocolo do estudo de caso**. (YIN, 2010, p. 134 grifo nosso).

As informações que se buscou coletar nas entrevistas realizadas visaram à obtenção de respostas aos objetivos específicos estabelecidos no projeto de pesquisa, conforme roteiro constante do Apêndice.

Quanto à observação direta, é útil para se estabelecer uma triangulação entre o discurso e a prática. Portanto, foi realizada a observação direta de quatro aulas ministradas nas turminhas do Pré II da creche, registrando-se diferentes aspectos da dinâmica das aulas.

4.4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados utilizando-se técnicas do método de Análise de Conteúdo, como também a triangulação. Esta segunda, além de enriquecer a interpretação, também confere maior validade à pesquisa qualitativa, por isso tem sido amplamente discutida e muito bem aceita, tanto na coleta como na análise de dados, pois “supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32).

A Análise de Conteúdo (AC) tem sido utilizada com muito êxito nas ciências sociais e humanas. Isto se deve à sua versatilidade, considerando que permite o emprego de diferentes técnicas, bem como possibilita abordar os dados em ambas as perspectivas quantitativa e qualitativa, conforme ensina Bardin (1977), apesar de que neste trabalho optou-se por uma abordagem essencialmente qualitativa.

A técnica da AC utilizada nesta pesquisa foi a Análise Proposicional do Discurso, assim descrita por Fernandes (2013, p.76, grifo nosso):

[...] uma Análise de Conteúdo com objetivo inferencial e propõe a retirada de textos amplos de cada entrevista, **reduzindo-os a proposições** que indiquem a interação entre o sujeito da pesquisa e os atores sociais com quem conviveu, as situações que vivenciou e o ambiente onde atuou, resultando na descoberta de um conhecimento adquirido.

Fernandes acrescenta que “o objetivo da APD é identificar o ‘universo de referências’ dos agentes sociais, ao indagar por qual meio de estrutura argumentativa se exprimem as questões e as ações dos agentes.” Neste sentido, observou-se a presença dessas estruturas argumentativas nos diversos trechos das falas das entrevistadas citados ao longo da apresentação e análise dos dados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O conteúdo desta seção encontra-se distribuído por cinco subseções, que tratam, respectivamente, da contextualização e da caracterização do objeto de pesquisa e de seu público alvo, do perfil das educadoras entrevistadas, da análise dos recursos didático-pedagógicos, com base nas entrevistas realizadas. A análise é norteada pelos objetivos específicos estabelecidos no projeto de pesquisa, estabelecendo-se um diálogo permanente com os temas abordados na fundamentação teórica.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A creche objeto desta pesquisa situa-se em um dos distritos do Município de Santa Rita, formados a partir dos “Núcleos de Urbanização Rural”, criados em 1979. O Município pertence à “Zona da Mata paraibana” e, sendo uma das mais antigas cidades do Estado, nasceu com “vocação” agrária, em especial do cultivo da cana de a ugar, que sempre foi, por décadas, uma característica acentuada do próprio país. Conforme relata Matias (2010, p. 24),

A história da forma o espacial de Santa Rita se confunde com a introdu o da atividade canavieira na região Nordeste do Brasil. Durante muito tempo, essa cidade recebeu o título de “rainha dos canaviais”, referência inequívoca   importância que a atividade canavieira desempenhou na ocupa o e forma o territorial desse município [...].

No entanto, conforme esclarecem Lima e Moreira (1984, p. 10 grifo nosso),

Os solos dos tabuleiros de uma maneira geral, até a primeira metade da década de 70 do século XX, não eram muito utilizados para a agricultura. Eram recobertos por uma vegeta o natural de floresta ou de cerrado, ou eram aproveitados para **o cultivo de frutas como a mangueira, o coqueiro e o abacaxi. Praticava-se ainda o cultivo, em pequena escala, de mandioca, milho e cana-de-a ugar.** O cultivo da cana-de-a ugar com objetivo comercial era restrito ao fundo dos vales que cortam os tabuleiros. Isto porque a utiliza o agrícola dos tabuleiros costeiros implica na aplica o de técnicas de corre o do solo que eleva os custos de produ o.

Apesar do plantio da cana de a ugar, percebe-se que havia também o cultivo de lavouras visando   alimenta o. No entanto, essa realidade foi sendo alterada com a expansão dos engenhos.   agravada quando, devido ao aumento do preço do escravo, mão de obra tradicional nessa atividade econ mica, os senhores

de engenhos precisaram usar outra estratégia para manter o funcionamento de seus engenhos, foi então que o trabalho escravo foi sendo, paulatinamente, substituído pelo de outros segmentos da sociedade, sobretudo, dos camponeses. Este fenômeno é descrito por Lima e Moreira (1984, p. 12 grifo nosso):

Sendo assim, como forma de substituição parcial da mão-de-obra, permitiram que camponeses se estabelecessem no interior dos engenhos. A partir de então surge o sistema de moradores que gradativamente substituiu o sistema de trabalho escravo nas unidades de produção. Esses moradores eram camponeses, desprovidos de terra e que recebiam do senhor de engenho a autorização para morar nas suas propriedades, **podendo cultivar uma roça**. Mas para usufruírem tal benefício tinham que prestar serviços ao senhor (moradores de condição ou cambãozeiros), ou pagar uma certa quantia em dinheiro como forma de renda fundiária (moradores foreiros).

Uma política do governo federal, que resultou em uma transformação ainda mais profunda na relação entre o camponês e a terra, foi a criação do Programa Nacional do Alcool, que ficou conhecido como “Proálcool”, consistindo em uma saída para superar a crise do petróleo que se instalou a partir de 1973, com o aumento do preço do barril, afetando a economia brasileira (MATIAS, 2010). A utilização do álcool em automóveis adaptados e fabricados para esse tipo de combustível demandou uma produção da cana de açúcar em larga escala. Dessa forma, as poucas lavouras alimentares ainda existentes foram suprimidas pelo cultivo da cana de açúcar.

Esta expansão é assim descrita por Lima e Moreira (1984, p. 10):

Com a implementação do Programa Nacional do Alcool (PROALCOOL), apoiado em incentivos fiscais e creditícios, tem início a expansão do cultivo da cana nas áreas de tabuleiro em toda a Zona da Mata paraibana, inclusive no município de Santa Rita. A combinação de um clima quente e úmido, um solo de grande potencialidade agrícola e uma hidrografia perene possibilitaram a implantação e o desenvolvimento da atividade canavieira na várzea do Rio Paraíba, no município de Santa Rita onde o cultivo da cana permaneceu restrito até a primeira metade da década de 1970 [...] os canaviais subiram as vertentes e se espraiaram pelos tabuleiros. Desse modo, embora o meio natural tenha contribuído para a organização inicial do espaço agrário do município com base na atividade canavieira, ele não se constituiu no fator determinante desta organização nem tampouco da expansão atual desta atividade. O elemento responsável foi, de início, a expansão do capitalismo mercantil e atualmente a dominação do capitalismo moderno no campo assegurado pela política agrícola do governo.

Dessa forma, “[...] a cana-de-açúcar passa a ocupar os espaços, principalmente no litoral paraibano, **que antes produziam culturas alimentares** ou ainda permaneciam com sua vegetação natural original.” (MATIAS, 2010, p. 65 grifo nosso).

Esse fato desencadeou uma série de problemas de cunho social e econômico, dimensionado por Moreira (1996 *apud* MATIAS, p. 72 grifos nossos), nestes termos:

No apogeu, o Proálcool expulsou maciçamente os moradores do campo, **transformando-os em assalariados bóias-frias**. Todavia, apesar de expulsar o trabalhador da terra, o Proálcool não foi capaz de cortar sua vinculação com a atividade agrícola. **Parte significativa dos trabalhadores expulsos continuou vinculada à agricultura, na condição de assalariado**. Por outro lado, o avanço da cana sobre novas áreas e várias culturas, tornou a agricultura e o emprego das regiões canavieiras antigas e recentes, cada vez mais dependentes daquele produto, cujo desempenho estava atrelado a um programa cuja manutenção era extremamente crítica. Uma crise na atividade canavieira a partir de então, teria conseqüências desastrosas para o emprego.

E ainda:

É a expansão da área cultivada com a cana-de-açúcar que irá representar o ponto crítico do Proálcool, por acarretar a intensificação dos conflitos pela posse da terra entre proprietários e pequenos agricultores, a expulsão dos trabalhadores posseiros, moradores e sítiantes e **a retração da produção de alimentos, ocasionando a diminuição de oferta destes produtos para as cidades**. (LIMA; MOREIRA, 1984, p. 14 grifo nosso)

Outro problema social, acarretado com a expansão do cultivo da cana de açúcar, foi o êxodo rural, com a conseqüente marginalização e subemprego dessas populações. Lima e Moreira (1984, p. 16) informam que, visando a conter esse processo, “no final da década de 70, foram criadas no município de Santa Rita três aglomerações rurais denominadas de ‘Núcleos de Urbanização Rural’ [...] Odilândia, Lerolândia e Emanuelândia”.

A caracterização da população e das dimensões desses Núcleos é apresentada por Lima e Moreira (1984, p. 16), desta forma:

[...] não teria sido adotado nenhum critério para selecionar a população que iria habitar os núcleos. Esta poderia provir tanto da zona urbana como rural, do estado da Paraíba ou de outros Estados, ter família grande ou pequena, ser constituída de pequenos proprietários, ocupantes, moradores, etc.

Os Núcleos seriam compostos em média de 350 lotes de terra, medindo cerca de 10 x 20 metros cada um e comportariam uma população em torno de 1.200 pessoas. Os lotes seriam distribuídos de forma indiscriminada a todos aqueles que procurassem e demonstrassem interesse em adquiri-los. A construção das habitações era de responsabilidade da família que adquiria o lote.

Segundo o projeto inicial, os Núcleos de Urbanização Rural teriam toda uma infra-estrutura básica: acesso, luz elétrica, água, escola e posto médico. Desse modo ele permitiria não só a fixação do homem no campo como colocaria à sua disposição os serviços e a infra-estrutura urbana.

Como facilmente se percebe, as terras doadas aos interessados visavam tão somente à habitação, considerando que suas dimensões dificilmente permitiria o cultivo. E o acesso e a infra-estrutura prometidos levou muito tempo a se tornar na estrutura que se tem hoje. Portanto, as condições de vida da população no início do “povoamento” eram bem mais críticas que na atualidade.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a fixação no campo, pretendida com a criação dos Núcleos, não visava à preservação das raízes camponesas e de sua identidade. Foi mais uma estratégia para disponibilizar aos latifundiários produtores da cana de açúcar, uma mão de obra barata. Lima e Moreira (1984, p. 15) refletem sobre esse aspecto argumentando que:

Isto, porém, gera uma contradição uma vez que a atividade canaveira ao mesmo tempo em que expulsa o homem do campo, ela tem necessidade de mão-de-obra abundante para a atividade agrícola, pois o avanço tecnológico não foi suficiente para dispensar o trabalho manual, principalmente nas fases de pico da produção e em várias etapas do processo produtivo. Daí, a criação, por parte da classe patronal e do poder local a ela aliado ou por ela constituído, de novas formas de conciliação [...].

Embora o discurso sobre a criação [desses Núcleos] se fundamente na lógica do “combate ao êxodo rural”, a questão que se coloca é a seguinte: até que ponto a construção artificial de um espaço de vida idealizado para conter o êxodo rural não se constitui num artifício capaz de reter parte da população expulsa pela atividade canaveira dos sítios e das propriedades rurais para transformá-la em trabalhador assalariado, garantindo a mão-de-obra necessária para o desenvolvimento da atividade canaveira, agora completamente subordinada à lógica do capital através do Proálcool?

O resultado desse processo foi uma população considerada do campo, mas com características bastante urbanas, tanto no tipo de atividade que exercem quanto no estilo de vida que adotam, conforme revelado nestas falas:

— *A maioria, pelo que eu pude perceber, são pensionistas [...] recebem o auxílio da “bolsa família”, a maioria [...] renda fixa, poucos. [...]. Geralmente, os pais (os homens) trabalham [...] na “Japungú” [usina], trabalham na cana, diretamente com o corte da cana ou na Maguarí, uma indústria que tem de coco, todo produto derivado do coco, eles fabricam. E, algumas mães, chegam a trabalhar também no “ralo” [...] o “ralo” é [...] uma máquina que elas colocam o coco pra ...descascar [...]. As mães, as mulheres, [...] a maioria trabalha na Maguarí [...] nesse “ralo”[...]. (E1).*

— *Boa parte dos pais sobrevivem da bolsa família, outros desempenham função de operários da fábrica local, motoristas (alternativos), faxineiras, e outros trabalham no corte da cana de açúcar. (E3).*

Nem mesmo a lavoura de subsistência foi identificada nesta pesquisa, porque, além de não possuírem terra suficiente para lavrar, a população depende de fontes de renda que, praticamente, inviabilizaria o cultivo, excetuando os que se sustentam, basicamente, com o auxílio do programa do governo federal conhecido como “bolsa família”.

Percebe-se como, paulatinamente, vai sendo delineado no contexto do Município de Santa Rita, o paradigma do “fim do campesinato”, conforme discussão dos “paradigmas da existência do campesinato no sistema capitalista” apresentados no quadro 02. Este fenômeno tem seus reflexos na educação, cujo currículo não trabalha temas ligados ao campo, ao menos é esta a realidade da creche onde foi realizada a pesquisa, como será discutido mais adiante.

5.2 OBJETO DE PESQUISA E PÚBLICO ALVO

Visando à preservação da identidade das participantes, a instituição estudada nesta pesquisa não é identificada, restringindo-se apenas a sua descrição e necessidades estruturais. A mesma postura é adotada quanto à identidade das crianças e de seus pais.

5.2.1 Características da creche e sua rotina

Trata-se de uma creche pequena, necessitando de manutenção em suas instalações físicas, como pintura e outros reparos. Quanto a este aspecto, é interessante que Paulo Freire considera o ambiente de formação um dos fatores decisivos para o sucesso da educação. Nesse mesmo entendimento, Santos Júnior *et al.* (2010, p.19) ao discutirem a importância da ambiência escolar, defendem que “O design é fundamental para compreensão da realidade organizacional de uma escola em razão de que essa variável predispõe o comportamento das pessoas, facilitando ou dificultando as relações que se encerram nas organizações.”.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas, conforme revelado pelas entrevistadas, estão: a falta de recursos para compra de materiais pedagógicos e de limpeza, bem como para a manutenção da estrutura física da creche. Atrasos no pagamento das educadoras; a dificuldade de transporte para se deslocar de casa para creche e vice-versa; falta de espaço para recreação e de materiais didáticos.

A creche foi criada visando a dar suporte às famílias cujos pais trabalham, bem como às mães que, mesmo não trabalhando, necessitam desse tipo de apoio, conforme revelado nesta fala:

— *Pelo que eu pude perceber, esse tempo que eu estou lá [a Creche] atende à necessidade, não só de mães que trabalham, mas de mães que, realmente, necessitam deixar as crianças na creche, até por uma questão de ter um suporte, que, talvez, em casa não tivessem, de alimentação na hora. (E1)⁴*

Quanto à rotina, é assim descrita:

— *A gente recebe [as crianças] de sete horas, [para o] café da manhã, logo após, vão pra sala de aula, todos. Depois tem o berçário também, alguns optam por ficar o dia todo e só saem às cinco [horas], é a mesma rotina: café da manhã, vão pra aula, depois tem uma parada para o lanche, quando encerra a aula de onze horas, tem o almoço. Depois do almoço o banho, depois do banho tem o repouso; eles vão pro repouso, até duas horas, duas e meia, quando acordam vão se ajeitando pra jantar, se arrumando pra ir pra casa [pra quem fica integral]. (E1).*

Solicitou-se a descrição da rotina na creche com o intuito de verificar que atividades eram desenvolvidas ao longo da estada das crianças na instituição. Como se percebe, no entanto, não difere da rotina em outros estabelecimentos do tipo. Basicamente, é um ponto de apoio para os pais que trabalham. No entanto, não se pode negar o importante papel de socialização exercido por esse tipo de ambiente. Principalmente se levar em conta as diferentes origens dessas crianças, conforme discutido a seguir.

5.2.2 O perfil do público alvo da creche

5.2.2.1 As crianças

Com relação ao perfil das crianças atendidas e de seus pais, pretendia-se elaborar um quadro semelhante ao que apresenta o perfil das educadoras, porém a escola não dispunha de um arquivo que possibilitasse construí-lo.

Do ponto de vista da origem social, a maioria das crianças provém de famílias carentes, conforme estes relatos:

⁴ E1 – Entrevistada 1; E2 – Entrevistada 2 e assim sucessivamente.

— *essas crianças são de famílias carentes, acredito que todas. (E1).*

— *outros que já tinham aquele porte de bem na sociedade, sabiam falar, sabiam entrar, e também tinha aqueles que chegavam mais para arengarem, brigar com os colega; às vezes pegavam as coisinhas dos colegas, porque já vem de família, porque já era da família lá. Cada um era cada um. E tinha [aquelas crianças] que vinham arrumadinhas, cheirosinhas, tinha aquelas que vinham com os pés descalços, com o cabelo dessa altura [risos]. (E2).*

Do ponto de vista étnico,

— *A grande maioria não chega a ser negra, mas moreno, pardo. (E1).*

— *Bem, se for só da minha turma, eu tinha aquela mistura, né? De meninas branquinhas, meninas bem moreninhas, dos “cabelinhos ruinzinhos”, dos olhinhos “azulzinhos”. (E2).*

5.2.2.2 Os pais

Os pais dessas crianças são, na maioria, pensionistas e beneficiários do programa federal “bolsa família”, conforme declaração da E1. Ela informa, também, que:

— *Eu não vou dizer que é a maioria, mas uma grande parte de pais de alunos são separados e não convivem e algumas crianças, pelo que eu percebi, também, no ato da matrícula, não têm o nome do pai no registro, entendeu? Então, tem esse problema. (E1).*

Quanto à ocupação desses pais, já foi discutido na subseção 4.1, revelando o resultado de um processo de agroindustrialização do espaço agrário de Santa Rita, com prevalência do cultivo da cana de açúcar, gerando um contingente de trabalhadores assalariados e desvinculados da realidade do trabalho da terra para a produção de alimento.

O assalariamento não é a única consequência da agroindustrialização, mas também a perda do conhecimento do campo, passado de geração para geração, o modo tradicional de preparação e cultivo da terra, visando à obtenção de alimentos, como milho, feijão, mandioca, batata, inhame, hortaliças diversas, de plantas

medicinais, dentre outras. As receitas passadas de mãe para filha, e tantos outros aspectos da vida campesina.

5.3 AS EDUCADORAS

A análise e interpretação das respostas dadas pelas entrevistadas podem ser enriquecidas quando se considera seus perfis profissionalísticos, pois formação, idade, tempo de atuação profissional e funções exercidas são aspectos que, certamente, refletem nas respostas, possibilitando uma avaliação a partir de perspectivas diferenciadas sobre os temas tratados. Outras informações complementares sobre o perfil das participantes são discutidas nesta subseção.

5.3.1 Perfil profissionalístico

Na primeira coluna, da esquerda para a direita, do quadro 04, as entrevistadas são identificadas como E1, E2 e E3, convenção utilizada neste trabalho para evitar a utilização de seus nomes reais, visando a atender ao compromisso de manter o sigilo de suas identidades. A coluna “tempo” se refere ao tempo que atua na educação do campo.

Quadro 04 - Perfil profissionalístico das educadoras entrevistadas

ENT	IDADE	FORMAÇÃO	ANO	TEMPO	FUNÇÃO
E1	28	Pedagogia, pós em Supervisão e cursando Psicologia.	2014	1 ano	Diretora
E2	49	Pedagógico e Pedagogia		28 anos	Professora
E3	35	Pedagogia com especialização em supervisão		1 ano	Professora

Fonte: dados da pesquisa de campo (2015)

Embora trabalhe há apenas um ano na educação do campo, a E3 já totaliza 19 anos trabalhando como educadora. Já com relação à E2, toda sua experiência está ligada à educação do campo, portanto, são efetivos 28 anos de atuação nesse segmento. Todavia, como professora do pré-escolar, foi sua primeira experiência:

— *Sempre fui do campo [vinte e oito anos como professora do campo] vinte e oito anos naquele lugarzinho, do campo, entendeu? Agora, minha primeira experiência com pré-escolar foi esse 2014. Foi o primeiro ano que me deram um pré-escolar.*

5.3.2 Contato com a educação do campo

5.3.2.1 Durante a graduação

Quanto ao contato com a educação do campo durante o período da graduação, a primeira entrevistada (E1) informou que teve contato teórico, ou seja, com a literatura que aborda esse assunto, no entanto não teve nenhuma experiência prática. Já E2, como já comentado na subseção 5.3.1, vivenciou a educação do campo tanto na teoria quanto na prática, ao longo dos seus vinte e oito anos de docência. À semelhança da E1, a E3 também só teve contato com a teoria, durante sua formação. Esta constatação remete à necessidade de formação de profissionais da educação com direcionamento específico para o campo.

5.3.2.2 Depois da graduação

Procurou-se identificar se as entrevistadas, depois do período de formação, tiveram algum tipo de acesso à literatura produzida sobre a educação do campo, tais como livros, revistas e diretrizes oficiais do governo, já que atuam em uma escola classificada como “do campo”.

Nesse sentido, a Diretora, que trabalha desde 2011 na educação infantil, informou não ter nenhum contato com esse tipo de literatura. Conforme já explicitado, o contato com a literatura de educação do campo limitou-se ao tempo em que estava cursando a graduação. Sem dúvida, esta declaração é preocupante, quando se leva em conta toda uma história de lutas e reivindicações para que os povos do campo tivessem uma educação voltada a sua realidade. Esse problema é potencializado pelo fato de que o gestor é o principal responsável por apontar o caminho a ser percorrido e o alvo a ser alcançado por seus cooperadores no processo de ensino e aprendizagem. Esta falta de familiaridade com a literatura voltada às escolas do campo pode ser entendida como um dos fatores para a falta de previsão curricular de se trabalhar temas próprios da educação do campo na instituição. Este entendimento é corroborado por esta declaração:

— *se aqui funcionasse como realmente educação do campo, eu poderia dizer que teria [...]. (E1).*

Mas essa postura da Diretora só confirma o fenômeno, que está ocorrendo em muitos recantos do país, em que a agroindústria, caracterizada por diferentes

monoculturas, conforme os interesses econômicos de cada região, bem assim a aproximação do campo com a cidade, paulatinamente, está descaracterizando o primeiro. Por essa razão, as pessoas estão perdendo suas raízes campesinas e se tornando, cada vez mais, urbanas. A escola, objeto desta pesquisa, fica em uma comunidade que vem se desenvolvendo dentro de um perímetro cercado pela monocultura da cana de açúcar, cujos moradores vivem, basicamente, do corte dessa planta, da produção de derivados do coco, na qualidade de assalariados e do auxílio federal conhecido por “bolsa família”. Não possui os mesmos vínculos com a terra que possuía a população existente antes do avanço da agroindústria.

Nesse sentido, é pertinente a reflexão de Lima e Moreira (1984, p. 2), ao argumentar que:

[...] com a penetração do capitalismo no campo, ocorre um processo de assalariamento do trabalhador rural. No caso particular da Zona da Mata Paraibana onde está inserido o município de Santa Rita, esse processo intensificou-se após o incentivo do governo à modernização da atividade canavieira através da criação do Proalcool.

Quanto às outras entrevistadas, seus contatos com a literatura da educação do campo estão mais relacionados aos cursos realizados. A E2, que tem 28 anos atuando nessa área, revela que não tem muito contato com esse tipo de literatura, só o conteúdo das apostilas utilizadas no curso “como educar no campo”:

— *[livros revistas que falem sobre educação do campo pra você estudar, revistas que falem sobre educação do campo, tu tem muito contato?] tenho não, inclusive, eu ia comprar um livro pra mim (no dia em que passei e vi, não tinha dinheiro) quando cheguei lá ela disse “acabou” [era livro sobre educação do campo?] educação do campo, aí eu não peguei não. Aí eu só peguei mesmo os que eu fiz o curso [as apostilas é o material que você tem sobre educação do campo?] é.*

A E2 considera boa sua relação com a literatura do campo, justificando-a desta forma:

— *Boa. Pois, sendo funcionária do município tive algumas oportunidades de participar de formações continuadas sobre a “Educação no Campo” (E3).*

5.4 RECURSOS E INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

O material didático, sobretudo os livros, se constitui um veículo, por excelência, para a disseminação do viés ideológico do currículo nas escolas,

conforme discutido na subseção 3.2.1.2. Nesta categoria, estão também incluídos o Projeto Político Pedagógico da escola e os Planos de Aula elaborados e utilizados pelas professoras. Nesta perspectiva, procurou-se identificar a existência desse material na creche e efetuar sua análise, visando a verificar se apresentam as devidas adequações à realidade das crianças atendidas naquela instituição de ensino, ou seja, à realidade do campo.

5.4.1 Material para as atividades pedagógicas

Quanto a este aspecto, verificou-se uma significativa escassez de material didático para se trabalhar com as crianças, sendo produzido e adquirido pelas próprias professoras, pois o poder público não os havia fornecido. Isto foi apontado como uma das dificuldades enfrentadas pela creche, como nestas falas:

— *Mas a realidade de 2014 foi essa, **foi falta de tudo**, falta de gás, falta de merenda, falta de pagamento em dia de alguns funcionários, aí tudo isso gera uma cadeia, vai prejudicando e só chega, no final, nos alunos. (E1).*

— *A falta de espaço para recreação, **materiais didáticos**, carteiras em bom estado, pessoal de apoio comprometido com as crianças, merenda reforçada, máquina de Xerox [...]. (E3).*

Somente com a liberação da verba do PDDE, é que a direção adquiriu algum material e, mesmo assim, necessitando fazer um verdadeiro racionamento.

— *[...] a gente sofre um problema muito grande de material. Todo material que a gente consegue comprar, na creche, é com o dinheiro do Conselho. Quando chega esse dinheiro do Conselho, a gente consegue se articular e comprar o material e incluir o material pedagógico. Só que esse dinheiro do Conselho a gente tem que dividir, entre custeio e capital. Então, assim, **a gente tem que dividir entre material pedagógico e material de limpeza**, que não fornecem; então, tudo é com esse dinheiro do Conselho; tem que ser bem divididozinho, senão não dá não; e algum tipo de manutenção, tipo a pintura, ajeitar uma telha, ajeitar uma lâmpada que esteja com problema, tudo é com esse dinheiro do Conselho. (E1).*

Quanto a outros materiais didáticos, são utilizados joguinhos como caça-palavras, envolvendo temáticas e atividades típicas para essa faixa etária. Algo que chamou a atenção é que, dentre os materiais didáticos, identificou-se, no material produzido para trabalhar as partes do corpo, a utilização de uma criança loira, o tipo

humano de cor branca e cabelos loiros, que representa, por excelência, a influência europeia no Brasil. Embora se tenha na população brasileira muitas pessoas com essas características, ela é marcada, sobretudo na região Nordeste, pela miscigenação, sobressaindo-se elementos da raça negra e os conhecidos como “pardos”, fato bem evidenciado na composição da população do campo e revelado na fala das entrevistadas:

— *A grande maioria não chega a ser negra, mas moreno, pardo. (E1).*

— *Bem, se for só da minha turma, eu tinha aquela mistura, né? De meninas branquinhas, meninas bem moreninhas, dos “cabelinhos ruinzinhos”, dos olhinhos “azulzinhos”. (E2).*

Diante desse perfil, por que não utilizar como modelo uma criancinha negra, ou mestiça ou, o que seria mais “politicamente correto”, diferentes cores de pele? Pode parecer uma observação banal, mas, quando existe uma verdadeira “febre” entre afrodescendentes por “alisar” os cabelos, percebemos o quanto o padrão europeu ainda influencia nossa cultura. Quem disse que o cabelo negro é “ruim” ou feio? Sim, a ideia de que o cabelo do negro é ruim foi popularizada ao longo dos séculos, tornando-se parte do imaginário popular, de tal forma que, até inconscientemente replicada em conversas informais, como na fala da E2 ao referir-se aos “cabelinhos ruinzinhos” de algumas de suas alunas negras/morenas.

Dessa forma, a questão da identidade é realçada, estando ligada à questão da cidadania. Por essa razão, desde criança deve-se desconstruir essa concepção de inferioridade de determinadas raças, enfatizando-se a realidade da diversidade, que consiste em um dos princípios constantes das Diretrizes Operacionais e dos Direitos Humanos.

5.4.2 Livros didáticos

Embora não haja previsão oficial de livros didáticos para a educação infantil, observou-se a existência de vários livros organizados em uma estante, pertencentes a uma das professoras e não apresentam nenhuma adequação à realidade do campo, pois são os mesmos livros adotados na educação das escolas urbanas. Este fato pode ser percebido diante da resposta ao questionamento se eles eram basicamente “urbanos” ou se tinham alguma relação com o campo:

— *eles são misturados, porque, quando você compra um livro, ele não vem especificando que é do campo nem urbano [...] (E3).*

Dentre esses livros existia um, só de historinhas, porém nenhuma história que abordasse, diretamente, a temática do campo.

Corroborando com essa constatação, a E3 informou que:

— *No ano letivo de 2014, o MEC não enviou nenhum livro didático. Foram utilizados cadernos e Xerox providenciadas pelas professoras (uma vez que a creche não dispõe de mimeografo nem de máquina de Xerox).*

5.4.3 Projeto Político Pedagógico

A existência de um PPP em uma instituição de ensino é vital. É possível dimensionar esta importância na descrição que Passamai (2010, p. 11) faz desse documento:

o PPP é um documento dinâmico, fruto de um processo global, em permanente construção. Assim, os fundamentos ideológico, moral, filosófico, cultural, ético, metodológico, relacional dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a relação teoria e prática, dentre outros, devem estar postos no PPP como fruto de uma reflexão e investigação compartilhada e comprometida com a autonomia, com o debate das diferenças, com o respeito à democracia e, sobretudo, com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

No caso da creche em que foi realizada esta pesquisa, não foi constatada a existência de um Projeto Político Pedagógico, visto que não foi apresentado nenhum e, mesmo a diretora informando que existia, revelou que não tinha acesso, assim se explica:

— *Temos um PPP, quer dizer, que eu mesmo nunca tive acesso. (E1).*

Diante dessa declaração, foi comentado: “então o planejamento não é guiado por um PPP”, sendo confirmado pela entrevistada com esta resposta:

— *não é guiado por PPP, nem [pela] secretaria. (E1).*

Mesmo depois de assumir a gestão da creche não houve construção/elaboração de um PPP. Quanto a esse aspecto, percebe-se no discurso da entrevistada o entendimento de que esse assunto é de competência da Secretaria de Educação do Município, no sentido de estabelecer as diretrizes a serem adotadas na creche:

— *A gente não tem auxílio de orientadores, supervisor. No meu caso, que sou gestora, eu não tenho, não chego ter nem um secretário. No caso, eu sou a gestora, secretária e faço vez também de supervisor, que não existe. Então, assim, eu me viro como eu posso e reúno elas [professoras] **sempre, pra não deixar tudo solto**. Eu tento fazer, embora que não seja minha função dentro da creche, mas eu também não vou deixar, porque não é minha função; então, **a gente sempre se reúne de dois em dois meses pra fazer planejamento, mas sem o auxílio de ninguém de fora.** (E1).*

Sabe-se, no entanto, que a construção/elaboração do PPP deve ser realizada pela comunidade escolar, não algo para ser recebido já pronto da Secretaria de Educação ou copiado da internet só para cumprir determinações, pois quando isto acontece, geralmente não é colocado em prática e, não raro, é engavetado. Por essa razão, não se pode conceber que a direção não tenha acesso a ele.

O PPP é um documento dinâmico, ou seja, ele vai sendo construído pela comunidade escolar, o que envolve corpo administrativo-pedagógico, pais e outros segmentos que possam contribuir para sua construção. Ele serve também como um parâmetro para avaliação do progresso do processo de ensino e aprendizagem, visando a implementar os acertos e consertar os erros. Portanto, as reuniões a que a diretora se refere seriam estrategicamente úteis para a construção do PPP, estabelecendo um padrão a ser seguido por todos os envolvidos no processo, sobretudo as professoras.

A ausência desse documento resulta no impasse: as crianças estão ali na creche apenas para brincar e ter alguém que cuide delas, enquanto os pais trabalham, ou existe um propósito educativo? O que, então, ensinar a essas crianças? Este questionamento foi suscitado durante a realização desta pesquisa.

A ausência de livros didáticos, conforme revelado por uma das entrevistadas, é outro sintoma de que essa faixa etária não está sendo vista com o potencial de se trabalhar temáticas que venham a ser úteis na construção de sua identidade e, até mesmo, prepará-las para as fases seguintes de sua vida estudantil.

5.4.4 Currículo

Conforme já discutido o currículo e o PPP são documentos intrinsecamente relacionados, não se concebendo um PPP que não tenha definido o currículo a ser adotado nas diferentes turmas (anos e séries). É possível existir currículo sem PPP, mas não PPP sem currículo, neste caso estaria incompleto. Por essa razão, a inexistência de um PPP, com grande probabilidade vai implicar na inexistência de um currículo bem definido e de alvos e metas a serem alcançados.

Por esta razão, na obrigação de ter algo a ensinar às crianças, os professores tendem a seguir planos de aula dos livros didáticos de que dispõem ou mesmo elaborá-los a partir de suas experiências — o que não significa, necessariamente, prejudicial do ponto de vista didático. No entanto, do ponto de vista ideológico — sem a conotação pejorativa que esse termo possa implicar — não é salutar, pois a instituição perde sua identidade, não sabendo, exatamente, que tipos de alunos pretende formar/educar.

A educação é, necessariamente, um processo ideológico e, considerando que cada professor deve assumir, conscientemente ou não, alguma ideologia, imagina-se a miscelânea resultante da adoção de múltiplos currículos, de acordo com as crenças e experiências dos professores! Definitivamente, não é bom para a instituição de ensino, nem para os professores e nem para as crianças.

Assim como não foi constatada a existência de um PPP, também, possivelmente pela inexistência deste, não foi possível identificar um currículo definido. Por essa razão, também não foi possível saber, nos discursos das entrevistadas, os princípios que norteiam a elaboração do currículo e nem se, de alguma forma, há observância das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Por outro lado, como descrito nas próximas subseções, foi possível perceber a existência de um currículo em ação, pautado na experiência prática das professoras, mas que não toma como referência os documentos normativos brasileiros nem o aporte teórico necessário para uma educação infantil do campo de melhor qualidade.

Outra questão que fica evidente é que este currículo em ação é pautado por ações assistemáticas que não são pensadas, definidas e planejadas coletivamente

no espaço institucional. Ou seja, cada professora organiza o currículo da forma que entende.

5.4.5 Planos de aula

Na falta de um currículo formal, na prática, o plano de aula de uma das professoras (que é uma exigência da Secretaria de Educação do Município) é que tem funcionado como currículo seguido pelas outras, conforme revelado nesta fala:

— *Bem, eu tinha um caderno e tudo o que eu ia dar eu passava para aquele caderno, mas várias vezes eu dava coisas que ...melhor do que o que eu fazia no caderno, mas porque lá elas [funcionárias (supervisoras) da Secretaria responsáveis pelas creches] exigem que você bote os conteúdos e o desenvolvimento todinho. Aí, elas exigiam o planejamento, a gente pra você colocar tudo nos caderninhos bonitinho, e saber o que você ia dar pra os alunos [...] eu fiz o meu plano para o ano todo, esse eu fiz [você sozinha?] fiz, mas passei pras meninas lá. Mas é porque eu sou assim [...] São vinte e oito anos de prática, mas eu nunca fiz o mesmo planejamento. Sempre muda alguma coisa, cada ano melhora mais, não é?*

Não foi possível ter acesso a esse plano de aula, pois uma das professoras havia tomado emprestado para tirar cópia e, apesar de várias tentativas não foi possível entrar em contato com ela. Porém, foram colhidos alguns exemplos de atividades, como as constantes dos Anexos A, B, C e D, tirados de livros direcionados para a alfabetização em geral, através dos quais foram lançadas algumas “sementes” de alfabetização e o trabalho para o desenvolvimento de algumas competências esperadas de crianças nessa faixa etária.

Sem dúvida, a utilidade dessas atividades é inquestionável. Porém, mesmo nessa tenra idade, pode-se utilizar esse tipo de atividade para se trabalhar os valores e a história do campo. Não há, no entanto, no acervo e nas atividades desenvolvidas pelas professoras nenhuma abordagem desse conteúdo. Porém, já se percebe uma consciência de que as crianças ali atendidas não estão apenas para passar o tempo, deixando seus pais livres para o trabalho. Já se percebe o trabalho de competências e habilidades necessárias nas fases posteriores, como a alfabetização, por exemplo.

5.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a observação da prática pedagógica, foram escolhidas duas salas do Pré II, sob a responsabilidade das duas professoras entrevistadas, visando-se à comparação de duas posturas diferentes em sala de aula, já que uma das professoras possuía experiência apenas em escolas da zona rural e, a outra, só em escolas da zona urbana, sendo esta sua primeira experiência em escola da zona rural.

Como já descrito, as aulas possuíam uma rotina tranquila. As crianças chegavam às 13h e a aula começava por volta das 13h10 – 13h20, pois era necessário esperar que todos os alunos estivessem em sala para o início das aulas, assim não haveria distração para os outros alunos que já estavam em sala.

As aulas sempre começavam com músicas e uma pequena revisão do que estava sendo trabalhado na semana, no caso, as letras do alfabeto. Para isto, eram expostos cartazes com as letras do alfabeto para que as crianças pudessem reconhecê-las. Em seguida, as professoras as encorajava a dizer nomes que começassem com a letra que estava sendo estudada e os alunos falavam nomes de amigos e de familiares. Depois, era feita alguma atividade lúdica, por exemplo, a professora escrevia palavras faltando algumas consoantes para que eles completassem ou utilizavam joguinhos de madeira com letras variadas para que eles formassem palavras, e isto acontecia sempre com o auxílio das professoras que, com muita atenção, atendiam cada aluno.

Antes do momento do lanche era feita a cópia da tarefa de casa. Para esta tarefa, as professoras também disponibilizavam atividades em folha a parte. Elas faziam a seleção de alguma atividade referente ao que estava sendo estudado e tiravam cópias para cada aluno. Uma das professoras possuía um “livrão” com uma compilação de diversas atividades, porém, nenhuma direcionada para a educação do campo.

O momento do lanche era o mais esperado para muitos dos alunos, que tinham aquela refeição como uma das poucas disponíveis no dia, porém, algumas crianças traziam o seu próprio lanche de casa. É importante destacar que nos meses que antecederam esta pesquisa, a creche estava sofrendo com o fornecimento de alimento pela prefeitura, havendo dias em que o lanche foi apenas uma metade de laranja ou arroz com “fios” de carne de charque. Segundo as professoras, a

inconstância do fornecimento de alimento para a creche influenciava, diretamente, no funcionamento da mesma, pois sem os alimentos a direção era forçada a suspender suas atividades.

Quando os alunos retornavam do intervalo, que acontecia, muitas vezes, na própria sala de aula, eles corrigiam alguma atividade feita em sala de aula e logo estavam prontos para voltar para casa.

A partir dessas observações, foi possível constatar uma significativa similaridade com aulas ministradas em escolas de zona urbana. Este fato impõe uma reflexão sobre a relação escola e a realidade rural das crianças. Nesse sentido, locais, materiais, informações ou situações que poderiam ser utilizadas em sala de aula para estabelecer essa relação estão sendo substituídos por atividades retiradas de livros que, embora sejam úteis e até mesmo eficazes no preparo dessas crianças para as fases seguintes de sua educação, em alguns casos limitam sua imaginação e não proporcionam situações que permitam a formação de sua identidade como povo do campo. Não no sentido pejorativo, mas na acepção defendida ao longo da fundamentação teórica. Isto pode ser sintomático, ou seja, não se trabalha essa identidade porque não se veem, realmente, como uma comunidade do campo, mas urbana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objeto de estudo, uma Creche, encontra-se inserida em uma realidade do campo semelhante à de outras regiões do país, caracterizada pela predominância da agroindústria e a supressão do trabalho camponês com a terra. Neste caso, a indústria da cana de açúcar e da produção de derivados de frutas e coco, que em conjunto estabelecem uma relação de assalariamento com os moradores da comunidade, artificialmente formada, a partir do projeto de criação dos “Núcleos de Urbanização Rural”, em 1979, no Município de Santa Rita.

Essa relação de assalariamento, nascida da expansão do plantio da cana de açúcar, tem refletido no modo de vida dessa população que constitui os antigos “Núcleos de Urbanização Rural”, descaracterizando-a como camponesa, pois não possui nem trabalha a terra para a produção de alimentos. Este fato, por sua vez tem refletido na perspectiva de educação do campo ali praticada, ou não praticada.

Nesse sentido, foi possível perceber a pouca ou nenhuma familiaridade das educadoras com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, refletindo em um currículo destituído de quaisquer relações com essa realidade, ou seja, as diretrizes operacionais não são referenciais teórico-metodológicos para atividade pedagógica da creche. Portanto, não é norteado pelo princípio da vinculação às questões inerentes à identidade das escolas do campo e de seu público alvo, conforme disposto no parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ao tratar da identidade dessas escolas.

Esse descompasso entre as concepções pedagógicas da creche e os princípios da educação do campo se deve a alguns fatores verificados no decorrer da pesquisa:

1 Falta de uma política de investimento, pelo Município, nas crianças dessa faixa etária, proporcionando às educadoras, não apenas o apoio logístico, mas também teórico-metodológico;

2 Falta de familiaridade das educadoras com a proposta curricular para a educação do campo adequada à faixa etária que estão ensinando;

3 Inexistência de um Projeto Político Pedagógico, estabelecendo:

a) o currículo a ser adotado pela creche, a partir da perspectiva da Educação Básica para as Escolas do Campo;

b) o perfil de aluno que se pretende formar;

c) a finalidade da creche: se é apenas para dar apoio aos pais, enquanto trabalham ou também construir a identidade das crianças ligada a sua realidade, através de conteúdo próprio;

4 A própria realidade da comunidade em que a creche está instalada, que não demanda uma educação voltada para o campo, visto que as famílias sobrevivem de salários, de auxílio do governo federal e de outras atividades não relacionadas com o cultivo da terra.

Por conseguinte, o futuro das crianças atendidas pela creche provavelmente será semelhante ao dos pais, ou seja, serão também assalariados dos latifundiários, trabalhando em funções administrativas nas usinas e/ou no corte da cana de açúcar, trabalho braçal desgastante e mal remunerado e, ainda, em outras atividades totalmente desvinculadas da terra. Outras, possivelmente irão chegar à universidade para fazer cursos que não têm nenhuma relação com a terra, conforme experiência relatada pela professora E2, quando reencontrou um antigo aluno seu, que, feliz, lhe agradeceu por estar na Universidade, cursando línguas e Direito.

A pergunta que deve ser feita é: para que as crianças atendidas pela creche estão sendo preparadas? Vale ressaltar que, embora não tenham perspectiva de trabalharem na terra, suas raízes não devem ser esquecidas.

Por fim, é necessário destacar que o trabalho não é conclusivo, pois foi um estudo de caso dentro de uma realidade bem maior. Portanto, há necessidade de se incluir outras unidades educacionais no estudo da temática desenvolvida nesta pesquisa. Não só em creches, mas também estendendo a outros segmentos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Escola e currículo: a discussão necessária. *In*: APASE. **Currículo escolar**: algumas reflexões. Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

APASE. **Currículo escolar**: algumas reflexões. Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. *In*: Educação do campo. **Série cadernos temáticos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematico_campo02.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 58.130. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: Educação do campo. **Série cadernos temáticos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo_01.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

FERNANDES, Bernardo Maçano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. *In*: Educação do campo. **Série cadernos temáticos**.

v. 1. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. p. 11 – 18. Disponível em: <http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematico_campo02.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

FERNANDES, Ciro Antonio. **Como se forma um estrategista**: um estudo sobre a vida e as competências dos oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Metodista de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3317>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo**: um olhar histórico, uma realidade concreta. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf> Acesso em: 21 de janeiro de 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FURLANETTO, Beatriz Helena. **Da infância sem valor à infância de direitos**: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

LIMA, Eduardo Rodrigues Viana de; MOREIRA, Emilia (orientadora). **Expansão canavieira e transformações no espaço agrário do município de Santa Rita**: o caso do núcleo de urbanização rural de Lerolândia. Santa Rita, 1984. Disponível em: <[http://201.2.114.147/bds/bds.nsf/B34F9C52170F2F7D03257012005AADDE/\\$File/NT000A8A12.pdf](http://201.2.114.147/bds/bds.nsf/B34F9C52170F2F7D03257012005AADDE/$File/NT000A8A12.pdf)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATIAS, Josias. **Nova expansão canavieira, mudanças espaciais e produtivas**: o caso do município de Santa Rita – PB. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Programa de pós-graduação em geografia. Dissertação de mestrado, 2010. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/pos_grad/dissertacoes/Josias_matias.pdf>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2015.

PARANÁ. Educação do campo. Série Cadernos **Temáticos da Educação do Campo**, v. 2. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2009, 193 p. Disponível em: <http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematico_campo02.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2009. p. 78 – 95. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/viewFile/4023/3332>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2015

PASSAMAI, Maria Hermínia Baião. Projeto-pedagógico e sua articulação com o processo de ensino e de aprendizagem integrado à comunidade: parcerias possíveis. *In*: BRASIL. **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010. Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom5/pdf/caderno.pdf>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2015.

SANTOS JÚNIOR, Aldo Antonio dos; FORMEHE, Kelly Cristina; GRAMS, Sandro Bilitski. Ambiência escolar: aspectos físico, sócio-econômico, cultural e de gestão escolar. **Revista de Antropologia Experimental**. Nº 10, 2010. Universidad de Jaén (Espanña). Disponível em: <<http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1002.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

SCHWAB, Klaus. Prefácio. *In*: WEF(World Economic Forum).**The human capital report**. Switzerland, 2013. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação do campo no Brasil e no Paraná. *In*: Educação do campo. **Série cadernos temáticos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo02.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer nº 36/2001**: relatório. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <file:///D:/Documentos/Downloads/pceb036_01.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

SARAIVA. **Vademecum compacto**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2014. Colaboração de Luiz Roberto Curia; Livia Céspedes e Juliana Nicoletti.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Ceds**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121 – 135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2015.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE ÚNICO – Roteiro de Entrevista

Esta entrevista tem o objetivo de coletar dados para a elaboração de um TCC do Curso de Pedagogia com concentração em Educação do Campo intitulado: **EDUCAÇÃO INFANTIL: o papel do currículo na afirmação da identidade das escolas do campo e de seu público alvo.**

Diante das questões aqui suscitadas você não precisa se preocupar em dar respostas certas ou erradas, esse não será o critério de análise das entrevistas. Por essa razão, fique à vontade para falar, livremente, o que sabe e/ou o que pensa sobre os temas aqui abordados.

A entrevista será gravada e transcrita e será utilizada apenas com a finalidade de alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

É garantido o sigilo de sua identidade.

Hoje, dia ___ de fevereiro de 2015, estou com a Entrevistada nº ____, e começarei solicitando que responda as questões a seguir:

1 QUESTÕES SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.1 Qual sua idade?

1.2 Há quanto tempo atua na educação e em que funções?

1.3 Qual é a sua formação acadêmica?

1.4 Quando você estava na graduação, como foi o seu contato, com a educação do campo? Foi muito pouco ou nenhum contato, ou apenas teórico?

1.5 Como é sua familiaridade com a literatura produzida sobre a educação do campo, tais como livros, revistas e diretrizes oficiais do governo?

2. QUESTÕES SOBRE O *LOCUS* DA PESQUISA E SEU PÚBLICO ALVO

2.1 Quando e por que a creche foi criada?

2.2 Como é o dia a dia da creche?

2.3 Descreva o perfil das crianças atendidas na creche (tipo físico e origem social)

2.4 Descreva o perfil dos pais dos alunos (ocupação, formação, “raça”)

3 QUESTÕES REFERENTES AO CURRÍCULO

3.1 Como é feito o planejamento das atividades pedagógicas: quais e como são colocadas em prática?

3.2 Quais os princípios que norteiam a elaboração do currículo adotado na creche? Como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são contempladas?

3.3 Fale sobre o material utilizado para as atividades pedagógicas, tais como livros, jogos pedagógicos e outros - (quem fornece, características, qual o conteúdo,).

4 CONCLUINDO A ENTREVISTA

4.1 Fale sobre as dificuldades enfrentadas pela creche.

4.2 Fale sobre seus sentimentos e perspectivas como profissional da educação no contexto da educação do campo.

ANEXOS

ANEXO A– Atividade de coordenação motora fina e vocabulário (cômodos da casa e cores)

ATIVIDADES

Pinte os cômodos da casa de acordo com a legenda:

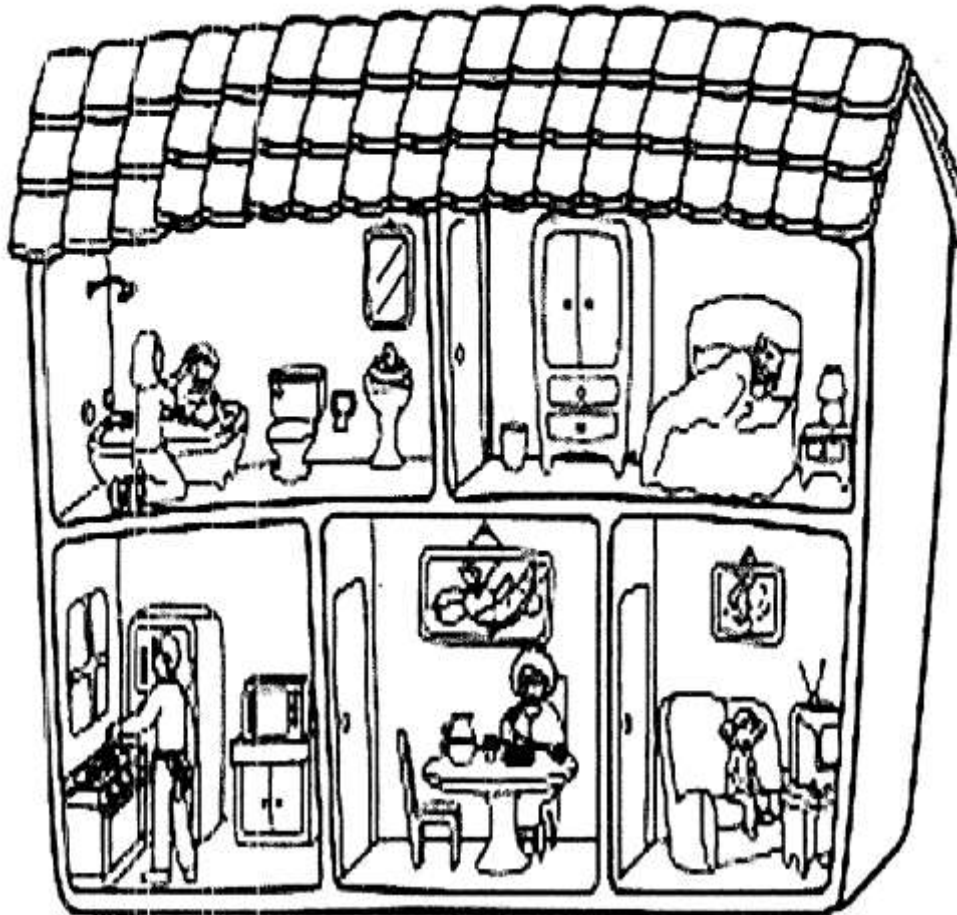
Sala (azul)

Quarto (amarelo)

Sala de jantar (vermelho)

Banheiro (verde)

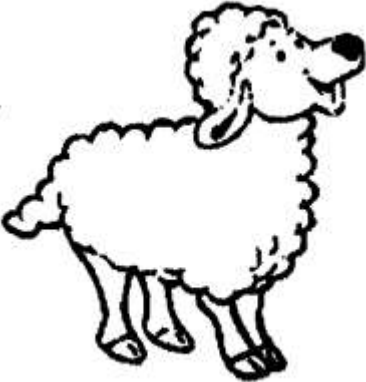
Cozinha (marrom)



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

ANEXO B – Atividade de coordenação motora fina (circular a vogal “o”).

A OVELHA AGITADA
BALEI, BALE, SEM PARAR.
ELA CHAMA SEU FILHOTE
DEM PRESSA, DEM MAMAR.



MÚSICA - A GANDA VIROU


Tracing practice area with two rows of sheep heads and two rows of circles.






Tracing practice area with three rows of horizontal lines, each starting with a sheep head or a circle.


ANEXO C – Atividade coordenação visual-motora. Identificação das letras A a D.

PARA CASA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

 CIRCULE DE AMARELO AS LETRAS D QUE ENCONTRAR NAS PALAVRAS ABAIXO.

	DAMA	2	DOIS
	DEDO		CADEADO
	DADO		FADA

 CIRCULE AS PALAVRAS QUE SE INICIAM COM AS LETRAS EM DESTAQUE NOS CÍCULOS.

B	BULE	AVE	C	CAIXA	OVO
	EMA	BALDE		TATU	CANO
	BICO	FITA		CAPA	IATE
D	MEL	DIA	A	GATO	OITO
	DOIS	NOTA		ARARA	ASA
	OMO	DOCE		LUA	APITO

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

ANEXO D– Atividade para completar a letra faltante.

Complete as palavras com *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu*.



_____rio



ô _____bus



car _____



_____mho



cis _____



_____riz



bo _____



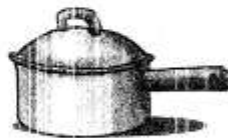
_____mero



si _____



_____velo



pa _____la



_____bo