



EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO CONTEXTO HUMAITAENSE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA TURMA DO MATERNAL

Sabrina Ferreira Maia ¹
Zilda Gláucia Elias Franco ²

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compõe um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos que está sempre em construção, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Brasil, 1996) e atualmente abrange as creches para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e as pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2017).

Mudanças importantes ocorreram ao longo dos tempos na Educação Infantil brasileira: a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada da criança no Ensino Fundamental. Outra mudança, introduzida pela Emenda Constitucional 59 de 2023, determinou a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. No que se refere às populações do campo, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica do campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças em creches e pré-escolas na própria área rural (Brasil, 2002, 2008).

Reconhecendo sua diversidade, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Conhecer a especificidade da educação infantil do campo requer um olhar atento às políticas nacionais, bem como analisar os documentos, leis e diretrizes e perceber a interlocução das mesmas. As particularidades se inserem num movimento amplo de luta dos povos do campo por uma educação que reconheça o protagonismo desses sujeitos no processo de construção do conhecimento, contrapondo-se à educação rural.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Amazonas - UFAM, smaiaf6@gmail.com

² Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, zildaglaucia@ufam.edu.br



As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2001), regulamenta e orienta a educação do campo no país, incluindo a Educação Infantil do Campo. Ao propor um melhoramento, a Resolução CNE/CEB 01 de 2002, indica que a Educação do Campo que deve ressaltar a especificidade do contexto de cada escola rural tendo em vista o Art. 1º da já citada Resolução, que trata sobre como devem ocorrer os estudos de cada contexto das escolas do campo e os elementos pedagógicos fundamentais da diversidade das escolas, de acordo com a sua realidade, indicando que é de extrema importância considerar os projetos educacionais que se vinculam aos povos rurais no contexto escolar do campo.

Consolidando o Art. 2 da mesma resolução, as escolas do campo possuem identidades próprias e ressaltam a importância do entendimento de acordo com o contexto diverso e conforme sua realidade inerente, reforçando assim a relevância de preservar memórias coletivas que constroem sua cultura perpetuada e história longínqua. A própria resolução trata da seriedade em criar metodologias pedagógicas específicas para cada necessidade e realidade educacional do campo.

A história mostra pouco investimento nas escolas do campo resultando no oferecimento de poucas vagas para as crianças, e assim um número ainda reduzido de creches e pré-escolas na área rural. Todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos, tem o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade, no campo, perto de sua casa, na sua comunidade. Destacamos ainda que

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (Silva; Pasuch, s/d, p.1)

Nesse sentido a presente pesquisa teve como proposta analisar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, realizado em turma da Educação Infantil: maternal, em uma escola do campo, no município de Humaitá AM. A educação nos territórios rurais do município de Humaitá atendia até o ano de 2021 somente turmas de Educação Infantil a partir

dos 4 anos de idade. A turma de maternal foi implementada em 2022, em uma escola a partir da demanda das comunidades.

A Educação Infantil, junto com outras instituições e políticas públicas, constitui-se como condição efetiva para a elevação do desenvolvimento da comunidade local. A educação para essa faixa etária contribui ainda para a criação de condições de vida das famílias no campo e para a cidadania efetiva dessas populações.

METODOLOGIA

Para a efetivação desse estudo optamos pela abordagem metodológica qualitativa. A investigação qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke & André, 1986, p. 18).

Trata-se de um estudo de caso. Segundo Yin (2005), neste tipo de investigação os resultados somente serão certos para o caso em particular, mas cujos resultados poderão interferir em outras realidades similares. O estudo de caso busca o estudo detalhado de um ou mais temas de maneira que possa ampliar o conhecimento relacionado a ele.

Para construção dos dados e caracterização dos sujeitos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análises dos planejamentos da educadora turma de maternal. Com a análise dos dados construídos foi possível exceder a simples descrição, acrescentando novos significados às discussões já existentes acerca da temática/assunto, tentando estabelecer vinculações e relações que possibilitem novas explicações e interpretações, subsidiando novas pesquisas.

A Comunidade Realidade está situada na BR 230, sentido a Capital do Amazonas, Manaus, fazendo com que o fluxo de pessoas passando pela comunidade seja intenso. De acordo com a professora Maria por meio de entrevista, muitas famílias procuram a comunidade para residirem e também há mudança da própria comunidade para outros lugares, promovendo a rotatividade das matrículas na escola. Também há uma lista de espera significativa devido ao fato de a escola não comportar todas as matrículas.

A escola pesquisada, está concentrada no Polo X. Segundo os dados recolhidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2022 a instituição tinha 589 (quinhentas e oitenta e nove) matrículas no total, atendendo na faixa etária da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A investigação se propôs a análise dos planejamentos escritos e pensados pela educadora num período de um semestre e a descrição da sua aplicação em sala de aula, procurando compreender a relação que existe entre a organização dos espaços e tempos

pensados para as crianças do maternal, a legislação existente para os povos do campo e prática pedagógica pensada descrita no planejamento. O diálogo com os sujeitos da pesquisa (educadora e pedagoga da escola pesquisada) foi constante a fim de compreender os planejamentos propostos e a prática exercida.

Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1995) elegendo categorias de análise a partir da coleta de dados. Inicialmente foram analisados os planejamentos recolhidos e depois a transcrição das entrevistas.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

De acordo com o projeto PIBIC iríamos analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola (Humaitá, 2023), porém a instituição ainda está em processo de finalização da escrita deste documento, deste modo foi disponibilizado para a pesquisa/análise o PPP ainda em construção. O município não tem um currículo próprio para as escolas do campo e nem diretrizes específicas para o direcionamento das atividades, seguem o Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019). Pensando nisso, a escola reuniu todo corpo de funcionários para alcançar o objetivo de terminar o projeto da instituição da melhor forma possível com um propósito maior de mudar a realidade da comunidade, no que diz respeito a falta de currículo para a educação do campo.

PLANEJAMENTOS

A professora vigente (2023) da turma do maternal disponibilizou seu plano mensal de dois meses seguidos (abril e maio) para análise.

Figura 1 – Plano de aula Maternal

PLANO DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2023				
ESCOLA: Manoel de Oliveira Santos		PROFESSOR(A):		
TURMA: Maternal		TURNO: Vespertino	PERÍODO: 06 de abril a 06 de maio	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS	CONVIVER	BRINCAR	PARTICIPAR	EXPLORAR EXPRESSAR
Campos de Experiências	Objetivos de aprendizagem		Objetos do conhecimento	
O eu, o outro e o nós	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.		<ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento; • Próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas; • Estratégias para resolver problemas; • Comunicação; • Autonomia; • Valores e hábitos da vida em sociedade. 	
Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG01) Participar de brincadeiras regionais coletivas valorizando seu grupo cultural.		<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal; • Materiais de higiene, procedimentos e cuidados consigo mesmo; • Órgãos dos sentidos; • Brincadeiras e jogos coletivos regionais. 	
Sons, traços, cores e formas	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.		<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre; • Melodia e ritmo; • Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais; • Canto; • Música e dança. 	

Fonte: Professora, 2023.

Ao analisar o plano disponibilizado foi visto que sua estrutura está especialmente distribuída da melhor forma possível, apresenta objetivos que são específicos para a faixa etária e de acordo com a Base Nacional Curricular-BNCC (Brasil, 2017) para as crianças do maternal incluindo brincadeiras previstas para o desenvolvimento social e cognitivo. Também se identifica a presença de atividades com teor de orientações espaciais, auxiliados com músicas, jogos e brincadeiras durante todo o decorrer dos planos analisados. No entanto, não identificamos como essas atividades serão desenvolvidas com as crianças e só há registro desse plano mensal.

Pela entrevista entende-se que o planejamento diário das atividades a serem realizadas não é sistematizado, os tempos e espaços não são pensados de maneira a atender as especificidades de cada atividade proposta no plano mensal. Compreendemos que ao atingir qualquer um dos objetivos há necessidade de intencionalidade pedagógica com materiais e brinquedos específicos.

A PRÁTICA DA PROFESSORA

Compreende-se que as práticas pedagógicas da contemporaneidade estão muito diferentes da teoria que adquirimos na formação como docente e isso se intensifica mais quando se fala em educação infantil do campo, pois a formação a nível de graduação muitas vezes já deixa uma lacuna com relação às especificidades da Educação do Campo e como esse processo educativo precisa acontecer de acordo com as diretrizes do campo. Associado a isso temos o fato das diferenças relacionadas ao trabalho com as crianças do campo que precisam valorizar seu contexto de vida. Libâneo (2006) reforça a teoria desse distanciamento, e complementa com a importância do trabalho em equipe. A coletividade quando bem executada transforma práticas e auxilia na qualidade da educação na instituição.

É indispensável que o professor tenha conhecimento da realidade em que as crianças estão inseridas, precisa estar munido das informações necessárias para esse conhecimento, como suas identidades culturais, suas vivências e como são articuladas junto a educação escolar e com sua convivência com a comunidade. Os professores do campo são amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil/1996) à obtenção de formação profissional continuada, fazendo assim a diferença nas técnicas de trabalho frente ao convívio com a comunidade e sua realidade.

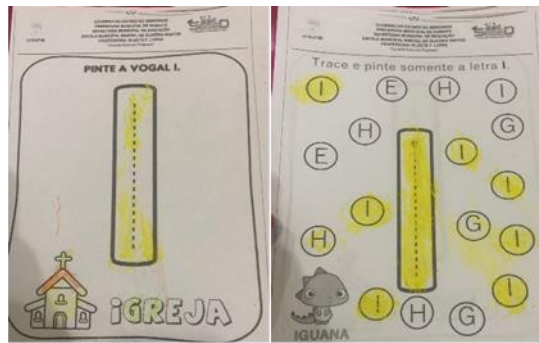
Sendo assim, torna-se relevante confirmar que o professor do campo necessita de uma formação diversificada, voltada para as particularidades que a educação rural apresenta, com conteúdos que contemplem os processos culturais da comunidade rural, com metodologias

eficazes às necessidades das crianças e da escola. Mas, ao contrário disso, o que realmente acontece é que os professores são destinados e lotados em escolas que não conhecem antes de assumir seu cargo, resultando em prejuízo da aprendizagem das crianças.

Durante as observações da prática da professora e do ambiente escolar, ao ter a oportunidade de acompanhar o que na realidade é desenvolvido na sala de aula com as crianças pudemos entender como é a rotina das crianças do maternal na escola, observando e auxiliando desde a chegada das crianças até o horário da volta para casa.

A rotina das crianças do maternal é dividida em três momentos: logo que chegam na escola são direcionadas pelos pais para a sala de aula, imediatamente recebem uma folha de papel com uma atividade como pintar desenhos com letras.

Figura 2 – Atividades desenvolvidas na sala de aula



Fonte: A própria autora

A professora relatou em entrevista que essas atividades são as que ela utilizava com sua turma do primeiro ano pois ainda está se adaptando a turma atual, depois que terminam essa atividade é hora do primeiro lanche que é servido no pátio da escola, após o lanche as crianças voltam para a sala e recebem uma segunda atividade impressa. Ao terminar a atividade vão para o segundo lanche do dia, em seguida recebem uma última atividade para esperar o momento de ir para casa.

Ao ser questionada sobre o motivo dessas atividades e a ausência do lúdico na rotina das crianças, a professora relatou que os pais da comunidade são bastante exigentes e que não reconhecem as brincadeiras e jogos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento dos seus filhos, completou descrevendo algumas situações de recusa dos pais em relação a isso. O desafio da professora com os pais é contrário a visão de Sarmiento (2009) ao dizer que atividade lúdica sempre esteve presente na vida das pessoas, no processo de aprendizagem das crianças e adultos, mas que cada geração foi aprendendo e se adaptando de uma forma diferente, defendendo que as infâncias são plurais e diferentes, cada época traz consigo uma novidade, um contexto em que a criança pode construir sua sistematização e significado sobre o mundo em que vive.



[...] desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento de indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças [...]. (Friedmann, 2012, p. 19).

A autora demonstra como o brincar foi sendo moldado e modificado no decorrer do tempo, sendo restringido apenas às crianças e fazendo com que os adultos não a reconhecessem como um dos pilares fundamentais para a construção do desenvolvimento social e cognitivos, ocasionando uma intolerância dos pais em relação a brincadeira no âmbito escolar. Cabe à instituição, dialogar com os pais e mostrar os direitos das crianças como preconiza a BNCC (Brasil, 2017) no que diz respeito à interação entre o brincar e as atividades a serem desenvolvidas nessa faixa etária.

Dessa forma, é indispensável a presença do lúdico no processo de desenvolvimento escolar das crianças. Quando brincam, desenvolvem inúmeros modos de se adaptar e elaborar situações de acordo com o que percebem das brincadeiras, as crianças podem interligar os conhecimentos previamente conhecidos para transmiti-los e transformá-los em novos aprendizados. O brincar desenvolve a coordenação motora fina e global das crianças, estimula e acelera o seu grau de raciocínio rápido para resolver situações que as brincadeiras trazem, além de estimular o convívio social e o trabalho em equipe.

As brincadeiras na rua, em casa e na escola, e as festas, são parte profundamente significativa para a inserção no universo social. Com o brincar, se faz o processo de humanização ética da criança, por isso, deve ser utilizado para o desenvolvimento das crianças, tanto em casa, como na escola, principalmente por isso deve haver parceria entre pais e escola. A criança não se desenvolverá, se um não tiver o auxílio do outro, se um jogar a responsabilidade para outro. Todos são responsáveis pela educação, pelo desenvolvimento da criança. (Dias, 2013, p. 5)

Nesse sentido, o entendimento e parceria dos pais com a escola é primordial para a aprendizagem da criança. Com uma boa comunicação, talvez seja amenizada a intolerância parental frente a brincadeiras na escola. O brincar é uma forma de linguagem expressiva para o ser humano, proporciona descobertas, comunicações e socializações no desenvolvimento geral do aluno. A criança precisa dessa relação com a brincadeira para que possa impulsionar seus interesses por novos conhecimentos e ampliara suas habilidades de acordos com as demandas do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa desenvolvida na perspectiva de analisar as práticas no atendimento das turmas do maternal, considera-se o entendimento de que a educação infantil do campo possui suas características e especificidades, que precisa ser respeitada, estudada e levada a uma questão de extrema relevância para o desenvolvimento das comunidades rurais. Frente a isso, pode-se compreender que as elaborações de diretrizes e referencial metodológicos são eficazes para o melhor desempenho das instituições rurais.

A pesquisa apresentou dados voltados à realidade das turmas do maternal no contexto campestre, com o intuito de compreender e reforçar a valorização da formação continuada dos professores para atuação nas instituições rurais. A pesquisa também efetiva a relevância das práticas pedagógicas lúdicas no cotidiano educacional, pois a ludicidade é parte importante no desenvolvimento cognitivo das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 08 jul.2023.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Ementa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em 28 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional Nº 59, De 11 de Novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMEND

A%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEM
BRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%
20do%20art. Acesso em 28 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 03 jan. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educação e Linguagem, Aracati, v. 7, n. 1, p. 2-15, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. s/d.

YIN. Robert. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.