



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

NEURIAN MEDRADO SOUSA

**REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ROTINA DA ESCOLA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO**

**MIRACEMA DO TOCANTINS - TO
2018**

NEURIAN MEDRADO SOUSA

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ROTINA DA ESCOLA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia sob orientação do Professor Doutor Antônio Miranda de Oliveira.

MIRACEMA DO TOCANTINS - TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725r Sousa, Neurian Medrado.

Reflexões acerca da Educação Infantil: Na Rotina da Escola Municipal de Educação no Campo. / Neurian Medrado Sousa. – Miracema, TO, 2018.

61 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2018.

Orientador: Antônio Miranda de Oliveira

1. Concepção Teórica sobre a criança. 2. Historiando o Conceito de Criança. 3. Historiando a Educação Infantil no Brasil e sua Constituição como direito da criança. 4. Análise da Prática com educação Infantil no Campo. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NEURIAN MEDRADO SOUSA

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ROTINA DA ESCOLA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado(a) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Miranda de Oliveira, UFT

Prof. Mestranda. Aragoneide Martins Barros, EMEI Francisco Martins Nolêto

Prof. Mestrando. John David Ribeiro Santos, ETI Antônio Benvindo da Luz

Dedico esse trabalho aos meus pais Arcelino e Neuza com todas as dificuldades para me educar mostraram-me a necessidade de lutar por aquilo que queremos. Ao meu esposo Dairan pelo apoio e ter me incentivado para que eu não desistisse. Aos meus filhos amados por todas as vezes que sem saber os sentidos das palavras me incentivavam.

A minha sogra que esteve presente em toda esta caminhada, nunca me deixando desanimar. E a todos que acreditaram na minha vitória.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS a Deus pela razão suprema de nossa existência e por guiar todos os nossos passos. Obrigada por estar à frente em todas as minhas decisões.

Aos meus pais, Arcelino e Neusa, pelo carinho, amor e seus ensinamentos, se não fosse vocês eu não teria, também a quem fazer o maior e mais sincero agradecimento de minha vida; a minha irmã, Leudiane, pelo seu poio, paciência, encorajamento e por me incentivar sempre perseverar e nunca desistir, aos meus filhos Marcia e Matheus que sempre me apoiaram nesta trajetória acadêmica.

Às minhas amigas, o carinho como forma de agradecimento: Elizete, Valdelice e Santana... por toda solidariedade, companheirismo e principalmente por estarem no meu lado neste momento da minha vida.

Ao meu esposo Dairan que sempre esteve ao meu lado dizendo para eu não desistir, pela compreensão e carinho que me propôs ao longo dessa caminhada.

A minha sogra Agda que sempre me incentivou, me tanto força e encorajamento, para que não desistisse, pela compreensão e carinho que me propôs.

A Mila por estarmos no mesmo cominho uma tanto força para outra, onde podemos nos apoiar e trocamos conhecimentos neste cominho.

A todos os mestres do curso de Pedagogia que no momento de serem professores foram amigos e nos momentos de amizade foram cúmplices de toda uma jornada.

E em especial ao meu orientador, Professor Doutor Antônio Miranda de Oliveira, pela dedicação, e pela competência, que me revelastes através de obras que incessantemente me auxiliou, para que eu trilhasse o meu caminho com sucesso.

Assim, alcanço a todos que convivo cotidianamente: Deus, meus familiares, meus professores, amigos, colegas de aula, dedico esta monografia.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho monográfico é resultado de um estudo que tem como objetivo geral fazer uma reflexão acerca da rotina da Educação Infantil de uma Escola Municipal de Educação no Campo. Este estudo foi realizado numa abordagem qualitativa, e tendo como recurso metodológico a observação participante na Escola Municipal de Educação no Campo através da pesquisa bibliográfica, com base em autores como Oliveira (2010), Rizzo (2010), Kishimoto (2009), Newcombe (1999), Vygotsky (2000), Oliveira (2013), entre outros que fundamentou teoricamente o estudo e a pesquisa de campo que tomou como referência nossa vivência na escola, observações e o estudo de documentos da escola. O foco de estudo para sua concretização foi fazer um breve relato sobre o histórico do conceito de criança, bem como o histórico da educação infantil no Brasil, compreender o contexto atual da educação infantil, e fazer uma análise da rotina da educação infantil em uma escola do campo. Considerando que isso se deve a uma reflexão entendendo que é importante ter em mente que nessa faixa etária as crianças estão vivenciando o mundo com seu corpo, sua mente e suas emoções. Apresentamos algumas reflexões para a prática educativa com crianças pequenas, a partir da pesquisa realizada no contexto de uma escola no município de Miracema.

Palavras-Chave: Criança, Educação Infantil, Educação no Campo, Rotina.

ABSTRACT

The present monographic work is the result of a study that has as general objective to make a reflection about the routine of the Infantile Education of a Municipal School of Education in the Field. Based on authors such as Oliveira (2010), Rizzo (2010), Kishimoto (2009), Newcombe (2009) 1999), Vygotsky (2000), Oliveira (2013), among others, which theoretically grounded the study and the field research that took as reference our experience in school, observations and the study of school documents. The focus of this study was to provide a brief account of the history of the concept of children, as well as the history of early childhood education in Brazil, to understand the current context of early childhood education, and to analyze the routine of early childhood education in a school from Camp. Considering that this is due to a reflection understanding that it is important to keep in mind that in this age group children are experiencing the world with their body, their mind and their emotions. We present some reflections for the educational practice with small children, based on the research carried out in the context of a school in the municipality of Miracema.

Keywords: Child, Early Childhood Education, Education in the Field, Routine.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Concepções Teóricas sobre a Criança	11
1.2 Historiando o Conceito de Criança	15
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DIREITO DA CRIANÇA	23
2.1 Do assistencialismo ao Direito à Educação	23
2.2 Histórico da Educação Infantil no Brasil	35
3 ANÁLISE DA PRÁTICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	40
3.1 Pensando a Escola Rural e o Assentamento	40
3.2 A Escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico	47
3.3 O Caminho Das Crianças Até A Escola	49
3.4 Rotina e Espaço Físico da Escola	50
3.5 Como As Atividades Acontecem no dia a dia da Escola	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo fazer uma abordagem conceitual no que se refere à educação infantil do campo quanto às metodologias utilizadas na rotina no decorrer do processo educativo.

Para melhor compreensão do tema proposto “Reflexões acerca da Educação Infantil na rotina da Escola Municipal de educação no Campo”, foi necessário fazer uma relação entre autores específicos e a realidade da educação infantil do campo vivenciada na sociedade, especificamente em uma escola rural da cidade de Miracema do Tocantins, localizada em um assentamento de reforma agrária.

A educação infantil é uma das modalidades de ensino que merecem um olhar minucioso, por se tratar de uma fase em que a criança está se desenvolvendo de forma muito significativa e ainda dependente de cuidados básicos, necessitando também de ser amparada nos seus direitos, que se referem a um cuidado especial e diferenciado, uma vez que elas são pequenas e indefesas.

O tema do presente trabalho se torna plausível, pois na sociedade houve alguns avanços acerca da maneira de encarar a criança como ser social que necessita de condições adequadas para o desenvolvimento sadio, enfatizando a educação como prioritária para conceber esse processo, mas ainda há muitas pendências para que ela seja de fato beneficiada como deveria ser.

Rizzo (2010) lembra a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que teve início no ano de 1959 e foi de fato concretizada no Brasil somente no ano de 1988, ou seja, quanto retrocesso teria ocorrido em 30 anos que separam a Declaração Universal e a promulgação da Constituição Brasileira, onde discussões teóricas eram feitas, enquanto muitas crianças necessitavam de uma atenção específica de forma legalizada e amparada por atributos legais.

Do ponto de vista metodológico, fez-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, fundada na leitura de autores da área, e acompanhada de uma pesquisa de campo que tomou como referência nossa vivência na escola, observações e o estudo de documentos da escola.

Para melhor compreensão do leitor este trabalho foi dividido em três capítulos: no primeiro capítulo “Histórico do Conceito de Criança”, busca-se fazer uma abordagem sobre os pressupostos pelos quais a criança constrói-se social, física e emocionalmente mediante o contexto em que está inserida.

No segundo capítulo “Histórico da Educação Infantil no Brasil e sua Constituição como Direito da Criança” são tratadas questões sobre a formulação teórica como referenciais das

atuações e práticas de educação infantil, onde faz-se uma abordagem do que de fato se entende por educação infantil e práticas efetivadas.

No terceiro e último capítulo “Análise da Prática com Educação Infantil no Campo”, faz-se um relato da rotina na prática educativa em uma escola municipal de educação no campo, observando desde o caminho até a escola, até como as atividades que acontecem no cotidiano da mesma.

O estudo torna-se relevante para com a educação em nossa região, principalmente no que se refere às crianças pequenas, considerando a necessidade de reordenação da atenção institucional dessas crianças sob responsabilidade do Estado, ou seja, a educação deve ser considerada um direito, onde as escolas necessitam oferecer uma atenção específica às crianças que permanecem a maior parte do seu dia a dia sob a atenção de profissionais com tarefas de atenção integral às crianças, considerando-as nesta fase da vida ainda indefesas e muitas vezes carentes de cuidados, proteção, carinho e acima de tudo serem respeitadas como crianças.

Nesse sentido, acredita-se que este trabalho tem relevância para os profissionais de Educação Infantil no Campo empenhados em construir uma prática educativa comprometida com a educação e o cuidado das crianças.

1.1 Concepções teóricas sobre a criança

O propósito deste capítulo é mostrar um breve histórico do conceito de criança, apresentando o caminho pelo qual esta foi sendo concebida e tratada, ao longo dos séculos, até os dias atuais, tendo como ponto de referência às ideias de Philippe Ariès. Procura destacar também, a criança no Brasil, quando serão enfatizadas as transformações ocorridas na forma de conceber a criança.

Uma retrospectiva histórica e cultural do conceito de criança revela que esta foi concebida e tratada de diferentes formas, dependendo da classe social a qual pertencia e do grupo étnico do qual fazia parte, em diferentes momentos e lugares da história da humanidade.

Nos séculos XII e XIII, não se afirmava, na literatura da época, a representação positiva da ideia de “ser criança”. Até mesmo as estátuas eram ornamentadas com o corpo de adulto. Somente as iconografias profanas reservavam inscrições sobre as “idades da vida” destacando a criança. (Nunes e Silva, 2000).

De acordo com Ariès (1978), foi somente no século XIII que surgiram os ícones de simbolização peculiar de alguns tipos de crianças um pouco mais próximo do sentido moderno: o primeiro tipo de representação era religioso, onde as crianças eram concebidas como um anjo

com aparência de um rapaz. “O segundo seria o modelo e o ancestral de todas as crianças da história da Arte: o menino Jesus ou Nossa Senhora menina. O terceiro apareceu na fase gótica: a criança nua, porém, sempre representada como assexuada”.

Até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. As crianças eram vestidas tais quais os adultos (Ariès, 1978).

Percebe-se que houve uma lenta mudança entre o século XII e XIV acerca do ser criança, ou seja, há pouca diferença na forma como a sociedade concebe a criança na passagem desse século (XII), como pode ser observado, no percurso da história.

Nunes e Silva, (2000) comentando Ariès, informam que, no século XIV, a iconografia acerca do ser criança se estabeleceu e fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII.

Estes também acrescentam que no século XV as crianças ainda andavam misturadas com os adultos e, com eles, participavam de festas, trabalhos e reuniões, sempre correndo e dando saltos no ambiente supostamente reservado aos negócios do adulto. Nessa fase da história, os limites entre infância e adolescência eram incertos e mal percebidos.

Um século depois (XVI), pouca mudança houve na concepção de criança. Nessa época, o sentimento de infância era de que a criança era uma coisa “engraçadinha”, uma espécie de ser “exótico” e angelical. Tal sentimento não deixava perceber a criança como um processo, ou seja, como sujeito de sua própria história. (Nunes e Silva, 2000).

Ainda comentando o século XVI, Ariès (1978) revela que, ao analisar a iconografia, os diários, túmulos, documento e vocabulário desse século, percebeu que neles a criança é muito pouco representada e, quando é, aparece como um adulto em escala menor. Antes dessa época, a criança não era diferenciada do adulto e participava igualmente de várias manifestações sociais.

Mas, é somente no final do século XVI e início do XVII que surge uma radical mudança na educação familiar. A criança havia conseguido um lugar junto aos seus pais. Lugar este que, até então, não poderia ter ocupado, uma vez que o costume mandava que a criança fosse confiada a estranhos. A criança, nessa época, tornou-se um elemento indispensável à vida cotidiana, além do que a vida familiar se estendeu a quase toda a sociedade. (Nunes e Silva, 2000).

Concordando com esse pensar, Scorsato (1998) destaca que é apenas no início do século XVII que os adultos modificam sua concepção de infância e concede uma visão nova à criança, o que significa ainda que se lhe reconheça um lugar privilegiado na família e que se faça dela

o seu centro. Havia, nesse século, uma manifestação de medo da infância expressa através da filosofia e da teologia. A criança aqui aparecia como símbolo da força do mal, do pecado original, o que evidenciava o ponto de vista da natureza humana corrompida.

A partir do século XVII, sob a influência dos reformadores moralistas, pouco a pouco se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais à responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, gerando o aparecimento de novos sentimentos nas relações familiares. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola onde recebiam a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época. (Ariès apud Miranda, 1983).

Observa-se que nesse século a criança começa a adquirir mais espaço na família e, conseqüentemente, na sociedade. Assim, Nunes e Silva (2000) revelam que, no final do século XVII, já se observa o começo de uma separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Essa separação, segundo eles, é irreversível, pois cresce até o fim do século XIX.

Contudo, Kramer (In Kramer e Leite 1996) registra que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto “de adulto”, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

De acordo com Pinheiro (1998), anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à tenra idade em que ela necessita dos cuidados físicos para sua sobrevivência, ou seja, tão logo seu desenvolvimento físico fosse assegurado, aproximadamente aos sete anos. Para ilustrar sua fala, a autora cita Ariès (1978, p. 43) quando comenta que a criança passava a conviver diretamente com adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos a todo o momento, uma vez que a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada nem controlada pela unidade familiar.

Kramer (1996) mais uma vez se fundamenta em Ariès para informar que o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos. Uma considera a criança como um ser ingênuo, inocente e puro e é traduzida por aquilo que ele chamou de “paparicação”; reservada a criancinhas em seus primeiros anos de vida. A segunda atitude surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralidade e da educação feita pelo adulto”.

Já para Pinheiro (1998), a ideia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, defendida pelos interesses de uma classe ascendente, a burguesia. Entretanto, a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos dias não exprime seu

fundamento histórico. Ao contrário, trata-se de um conceito interno, universal e natural, sendo dissimulada a dimensão social da relação criança com o adulto e a sociedade.

Amarilha (1997) coloca que - do ponto de vista histórico-, a infância surge a partir do século XVIII. Até então, não se encontrava um corpus de conhecimentos, nem tampouco um conceito formulado para esse período de desenvolvimento humano entre as várias ciências. Nesse sentido, as crianças participavam da vida da sociedade com cuidados especiais às suas necessidades.

Ao longo da história da humanidade, as concepções teóricas sobre a educação na infância foram sendo construídas, de acordo com o modo de organização societária, tendo início na Europa em meados da Idade Média, devido às grandes transformações ocorridas por parte das famílias patriarcais, que a partir de então passariam a ser nucleares, e também ao avanço da sociedade urbana.

Devido a essa urbanização, a sociedade passou a exigir do homem ocidental, o desenvolvimento da sua capacidade intelectual, para que pudesse atender às exigências sociais de caráter mercadológico, onde passam a valorizar o trabalho como meio de exploração e acumulação de riquezas, deslocando a questão da terra como meio de produção para a mercadoria e manufaturados.

De acordo com Oliveira (2010) a preocupação em se formular um pensamento pedagógico na modernidade, priorizando ser a educação, um meio de promover o desenvolvimento social, está relacionada ao crescimento do comércio e aos avanços científicos, que passou a necessitar de pessoas qualificadas capazes de atender a demanda existente naquela época.

Por ser a criança, um adulto no futuro, a sociedade Europeia, por volta dos séculos XVIII e XIX, passou a direcionar um olhar diferenciado a ela, que “começou a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola... um instrumento fundamental” Oliveira (2010, p. 62).

A criança até então não era atendida nas suas necessidades específicas de criança, que além dos primeiros cuidados, também tinha a necessidade de ser educada por um sistema de escolarização sistematizado, que nesse caso a escola como modalidade do pré-escolar, que de forma estratégica deveria ser implantada para com todas as crianças.

Essa visão citada acima, não era tida na sociedade de forma igualitária, uma vez que apenas as crianças de classes mais favorecidas tinham esse privilégio, tornando assim, a divisão de classes sociais bem mais acentuada na sociedade onde cada vez mais era injusta e desumana.

Diante da situação de diferença entre as crianças no que se refere a um novo olhar sobre ela, passaram a surgir pessoas interessadas em defender a educação como um direito de todos, a esse respeito citamos Oliveira 2010.

Esse clima influiu no trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar, que buscavam descobrir como conciliar novas formas disciplinadoras da criança que eliminassem as punições físicas, até então de uso. A questão do “como ensinar” adquiriu com isso proporções significativas. As ideias desses precursores delineavam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Como sabemos, a sociedade possui uma grande diversidade de culturas, bem como onde há aqueles que tem poder aquisitivo maior e outros não, dessa maneira os pioneiros da educação defendiam uma educação infantil para todas as crianças independente a qual classe pertencesse, adotando a ideia de que educar uma criança, não tornava necessário fazer uso de métodos disciplinares rigorosos, que fugiam de uma ação educativa e corretiva mais rigorosa, pois se entendia a possibilidade de que uma criança poderia ser instruída sem necessariamente passar por punições e coerções.

1.2 Historiando o Conceito de criança

Buscando parte da literatura da área, percebe-se que a palavra infância foi concebida e tratada de diferentes maneiras em distintos momentos da história da humanidade. Até o século XVII, a criança tinha pouca importância para a sociedade, por conseguinte para a família. De acordo com Ariès (1978, p. 19), nesse século, a criança ainda era vista como um ser frágil, indefeso, e a expressão usada para designá-la era “*petit enfant*” que significava “criança pequena” ou “criancinha”.

Amarilha (1997) também comenta que não havia uma preocupação maior com essa fase da vida, pois o período era marcado pelo alto índice de mortalidade. Sendo seres tão transitórios, não valia a pena dedicar-lhes sentimentos mais profundos e duradouros. As crianças eram deixadas para serem criadas por serventes, amas-secas, até que pudessem ter certa autonomia para o convívio com os adultos e chegasse a lhes ocupar o lugar.

De acordo com o dicionário Latino-Português de 1962, a palavra infância advinda do latim *infantia* significava “incapacidade de falar, nudez”. Esse conceito deriva do fato de se considerar que até os 7 anos a criança era incapaz de falar, por conseguinte “incapaz de pensar”, “incapaz de expressar”, gerando-se daí uma atitude condescendente do ponto de vista intelectual que revela a condição subalterna a que eram submetidas às crianças.

Lajolo (In Freitas 2000) revela que a constante necessidade de recorte e afirmação, de busca de precisão cada vez maior do conceito de infância vai buscar o dicionário Aurélio, que remete à psicologia em seu verbete relativo à infância, quando diz que esta significa: período de vida que vai do nascimento à adolescência, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios e, que, seguindo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, divide-se em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade.

Contudo, Scorsato (1998) nos mostra que, no século XVIII, a criança era vista como um brinquedo. A palavra usada para designá-la era *Poupart*, que significa boneca. Para reforçar tal visão, a autora cita Bandinte (apud Scorsato, 1998, p. 57) quando relata que:

... *Poupart* é considerado com muita frequência pelos pais como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que proporciona, e não pelo seu bem. É uma espécie de pequeno ser sem personalidade, um jogo nas mãos do adulto... mas quando tem idade e se torna sério, não nos interessa mais. À familiaridade excessiva sucede uma severidade exagerada, ou uma indiferença gélida". (BANDINTE apud SCORSATO, 1998, p. 57).

No outro extremo, situam-se as ideias de Rousseau quando cita que a criança é um ser com características próprias, não sendo admissível que continuasse sendo encarada como um adulto em miniatura. A infância, para esse filósofo, constituía uma fase da vida e não uma simples preparação para a vida. A criança, segundo ele, teria que se comportar como ela é e não como os adultos gostariam que ela fosse. Rousseau foi o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com sentimentos, desejos e ideias próprias, diferentes dos adultos. (Rousseau apud Pinheiro, 1998).

No século XIX, a criança passa a ter novo significado. Surge assim um novo termo para designá-la. Esta passa a ser chamada de "baby", termo usado para crianças de poucos meses de nascimento. Nunes e Silva (2000, p. 27).

Pereira e Souza (apud Kramer e Leite) acrescentam que, desde o final desse século (XIX), percebe-se uma tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os dias atuais, que vai desde a escolarização dos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial.

É importante situar ainda neste debate histórico alguns aspectos da história da criança no Brasil. Observa-se que a "preocupação" com esta, data somente do final do século XIX. De

acordo com Nunes e Silva (2000), o Brasil só reconhece a criança no final do século XIX. Relegada aos escravos, desde o período colonial, e mantida longe da cultura social, a criança brasileira tem uma história marcada pelo silêncio e pela violência real e simbólica.

Os autores também citam que os jesuítas foram os primeiros a criarem um espaço institucional, bem definido, para o tratamento das crianças brasileiras que eram em sua maioria, formadas pelos filhos dos índios. Para os Jesuítas, a infância era o momento oportuno para a assimilação das regras de disciplina e da fé. Os jesuítas trouxeram da Europa a ideia da infância santa inspirada na iconografia da infância do menino Jesus. Por isso, eles acreditavam na catequização e na conversão dos indiozinhos, como caminho para atingir o grupo e toda a sociedade indígena.

Ainda, conforme Chambouleyron (In Priore, 2000), a infância estava sendo descoberta nesse momento no velho mundo. Resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, para o qual a Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Foi esse movimento também “que fez a companhia escolher as crianças indígenas como “papel branco”, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever ou inscrever-se” a fé cristã.

A infância no Brasil foi marcada por uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império. Para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas, a partir do final do século XIX; Para os grandes proprietários de terras como boias - frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e, finalmente, nas ruas para manterem a si e as suas famílias. Rizzini, (In Priore 2000).

Para Priore (2000), a dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos gerou outras distorções, até hoje, presentes na sociedade. Tomemos o exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, onde 4% destes eram crianças. Destas, apenas um terço sobreviveu até os dez anos de idade. A partir dos quatro anos muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois se “perder” de seus genitores era coisa comum.

No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a transformação destes em cidadãos úteis e produtivos na lavoura. Enquanto isso, os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final desse século, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”. O trabalho

(explica uma mãe pobre) é uma distração para a criança. Se não estivesse trabalhando, vai inventar moda, fazer o que não presta (Priore, 2000).

A pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira, ao longo de sua história, tornam as teses europeias absolutamente inadequadas ante as realidades de uma sociedade em que, como explica “uma menina de rua”: “Sonhos não enchem barriga”! A estratificação da Sociedade velha divisão dos tempos da escravidão, entre aqueles que muito possuem e os que nada têm só fez agravar a situação das nossas crianças, como acrescenta (Priore, 2000).

Com base nesse relato, Rizzini (In Priore, 2000) acrescenta que a história das crianças, mostra que em muitas regiões miseráveis do país, incluindo os bolsões de pobreza nas grandes cidades, o estudo tem pouco valor frente à necessidade de sobrevivência. Dentre as causas dessa desvalorização estão: jornadas fatigantes de trabalho, escolas distantes e despreparadas para lidar com seus alunos, mantendo as crianças longe das salas de aula.

Esse autor ainda relata que as crianças brasileiras são, em sua maioria, geradoras de riqueza para o país, juntamente com suas famílias, mas, no entanto, vivem do trabalho semi-escravo, com total falta de perspectiva de vida.

Ariès (apud Perrenoud, 2001) coloca que durante muito tempo, as crianças foram consideradas seres à parte, protegidas ao máximo das ameaças, das relações de poder, da promiscuidade, do dinheiro, do trabalho. Elas formavam a mão-de-obra familiar, agrícola e industrial; viviam com os adultos e, desde a mais tenra idade, integravam-se às redes sociais complexas. Durante muito tempo, os adultos utilizaram sem escrúpulos seus meios de dominação para reduzir as crianças ao silêncio, para fazê-las obedecer e trabalhar.

Boa parte das crianças brasileiras enfrenta atualmente, um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Entretanto, existem crianças que são protegidas de todas as maneiras, recebendo de seus familiares e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes na sociedade. (Rcnei, 1998).

Analisando ainda a história da criança e/ou a infância no Brasil, observa-se que esta foi marcada pela repressão, marginalização e exploração nas mais diferentes formas, tanto pela “família” como pela sociedade.

Para Kramer (In Kramer e Leite, 1996), a infância hoje é tema de discussão em várias áreas do conhecimento e motivo de mobilização de diversos movimentos da sociedade civil, que reconhece a criança como cidadã e luta para que os direitos sociais afirmados na letra da Constituição desde 1988 façam valer, pois apesar dos “avanços” adquiridos no que dispõe a

Lei, a criança hoje, ainda, vem sendo excluída, violentada, abusada sexualmente e maltratada física e psicologicamente.

A despeito disso, Craidy (In Craidy e Kramer, 2001), comenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, assim como as outras Leis recentes a respeito da infância no Brasil, são frutos da Constituição Federal de 1988, onde definiu por uma nova doutrina em relação à criança, que é a doutrina da criança como sujeito de direitos. Desde a Constituição (1988) ficou legalmente definida que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos da criança. Direitos esses definidos no artigo 227 que diz:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CONSTITUIÇÃO, 1998, artigo 227).

Nesse sentido, nem os pais, nem as instituições de atendimento ou qualquer membro da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem e/ou considerarem válido. Assim sendo, todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na constituição brasileira que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento (Craidy, 2001).

Ainda em relação aos direitos reservados às crianças, Oliveira (2002) informa que a década de 90 foi palco de novos marcos e/ou conquistas. Uma delas foi à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que caracterizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Essa “conquista” preparou o ambiente para a provação da nova LDB – Lei nº 9394/96 que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica. Essa foi uma conquista histórica, onde as crianças brasileiras são tiradas de seu confinamento em instituições de cunho assistencialista.

Contudo, ainda assistiu-se ao fato de muitas crianças ficarem fora da escola, sem contar nos inúmeros casos de crianças estupradas, violentadas e exploradas física e emocionalmente.

É com essa preocupação que Kramer relata:

(...) a situação das crianças é ‘gravíssima’. Há cerca de 60 milhões de brasileiros na faixa etária de 0 a 17 anos, seis em cada dez crianças com menos de um ano vivem em casas, sem saneamento básico, mais de 15% das crianças e adolescentes pertencem a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. (KRAMER, 2001, p. 125).

Atualmente, quase 60% das crianças brasileiras são trabalhadores. No Nordeste são analfabetos, e entre eles, a taxa de evasão escolar atinge 24%. No Sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita. O trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar, conforme (Priore, 2000).

No caso das crianças brasileiras, a lei já proíbe o trabalho infantil a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990). Desde essa época o trabalho infantil foi proibido até os 14 anos. Contudo, boa parte das crianças ainda enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração por parte de adultos.

A situação da criança no Brasil não para por aí. De acordo com Rizzini, (In Priore, 2000) 40% das crianças de até 14 anos, no nosso país, vivem em famílias cuja renda média é de sessenta reais por pessoa. No Nordeste, a situação ainda é mais crítica, 63% das famílias não têm rendimento.

É diante desses elementos e com preocupação que Gadotti (In Fleury, 2000) faz o seguinte desabafo:

vivemos um tempo em que a criança é vítima da crise geral da sociedade. A violência generalizada não perdoa a infância, quase sempre indefesa. Vivemos em um país onde a massa da população é menor de idade; no entanto, ela é postergada, utilizada como canal de exploração do adulto, ou simplesmente abandonada, quando se trata das classes subalternas. Um país onde milhares de crianças morrem anualmente de fome". (GADOTTI apud FLEURY, 2000, p. 267).

Tal visão assemelha-se com o pensar de Scorsato (1998) quando revela que a ética da nossa modernidade é ter sucesso e, para isso, convoca os filhos, as crianças para satisfazerem certos objetivos predeterminados, que deem resultados como as máquinas.

Ainda relatando o problema da criança brasileira, Godotti (2000) afirma que este é quase universal. No âmbito do lar, há prêmios e castigos em função dos valores instituídos, onde a criança é "indesejada", assim como os velhos, pois não produzem. É dito que se ama uma criança embora, contrariamente, no cotidiano ela é apenas tolerada. Esta é a realidade para grande parte das crianças no contexto atual.

Já para Pereira e Souza (In Kramer e Leite, 1998) as crianças, atualmente, estão com agenda lotada. A televisão se transformou em babá. Pais ausentes, carinhos transformados em objetos. Erotização da infância, sexualidade, publicidade, individualismo desencadeado pela

ausência do outro. Criança sozinha, criança que manda nos pais. Esses são alguns dos fragmentos que compõem o contexto da criança na sociedade contemporânea.

Neste universo, Damazio (1994) diz que a realidade urbana contemporânea impõe à criança um ritmo de vida alucinante. De um lado, o convívio tenso das desigualdades sociais e, do outro, um bombardeio múltiplo de informações. A subjetividade da criança se tece no contato com tais realidades.

Para finalizar, Jobim e Souza et al (apud Kramer e Leite, 1998) comentam que os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornando-se estranhos na própria casa. Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser consumidora e objeto de consumo ao mesmo tempo. Transformada por nós, sem qualquer piedade ou indignação, em mercadoria da época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com ela. Enfim, a modernidade não trouxe “avanços” para a posição social da criança e para elevação da compreensão do seu papel, especialmente quando se busca entender as influências dessas concepções de crianças no desenvolvimento de tendências pedagógicas.

Segundo assinala Miranda (1983) podem-se distinguir duas concepções distintas de criança na educação: uma na pedagogia tradicional e a outra na pedagogia nova. Estas conservam a ideia de natureza infantil. Para se compreender tal visão, a autora cita Charlot (apud Miranda, 1983) quando revela que todas as duas abordam a criança do ponto de vista de sua “educabilidade e sua corruptibilidade”, mesmo que essa ideia seja completamente diferente.

Miranda (1983) ainda comenta que, na pedagogia tradicional, a ideia de criança é a do que ela deverá ser se for adequadamente educada. Já a pedagogia nova vê a criança como um ser pleno para a auto - realização em cada etapa do desenvolvimento. A criança é, portanto, naturalmente boa e ingênua, podendo ser corrompida se não protegida e respeitada. Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova) de uma natureza infantil.

Tomando-se a pedagogia como tema de análise, percebe-se nas duas opções urgente determinada “tradicional” e “nova” estar presente a dupla concepção de infância. Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhes regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos, como assinala Kramer (1992).

Para essa autora, a pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocente original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua

espontaneidade. Na concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna-se possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função do seu passado individual. Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato. Tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, quer seja, filosófico ou pedagógico.

Silva (2002) revela que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/90) passou-se a revalorizar as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Piaget (apud Pinheiro, 1998) opõe-se claramente à concepção de criança enquanto um adulto em miniatura. Para ele, há uma especificidade necessária à característica, aos diferentes momentos do desenvolvimento da criança. Nesse processo, a realidade percebida vai sofrendo um pouco de construção e de reconstrução, até que se aproxima daquela aprendida pelo adulto.

Para Piaget, diferentes estágios do desenvolvimento caracterizam formas diversificadas, mediante as quais o indivíduo interage com a realidade e vai, gradativamente, organizando seus conhecimentos e promovendo a sua adaptação.

As ideias de Vygotsky (apud Machado, 2000), assemelham-se as de Piaget quando contesta as teorias que descrevem a criança como um adulto em miniatura ou como um ser que evolui acumulando e reproduzindo conhecimentos. A criança para ele é um sujeito social criador e recriador de cultura.

Baseado na construção de uma epistemologia sócio-genética, ela chega à conclusão de que ao mesmo tempo em que a criança é transformada pelos valores culturais do seu ambiente, ela transforma esse ambiente. Para esse autor, o conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos na coletividade.

Wallon (apud Oliveira, 2002), tal como Vygotsky, considera o desenvolvimento humano resultante de uma dupla história que envolve as condições do sujeito e suas sucessivas situações que o envolve. Para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DIREITO DA CRIANÇA

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar resultado de algumas leituras sobre a educação infantil no Brasil, bem como trazer para o debate a construção da concepção que supera o assistencialismo e reafirma educação infantil como direito das crianças no campo e na cidade.

2.1 Do assistencialismo ao direito à educação

Ao longo da história da humanidade, as concepções teóricas sobre a educação na infância foram sendo construídas, de acordo com o modo de organização societária, tendo início na Europa em meados da Idade Média, devido às grandes transformações ocorridas por parte das famílias patriarcais, que a partir de então passariam a ser nucleares, e também ao avanço da sociedade urbana.

Devido a essa urbanização, a sociedade passou a exigir do homem ocidental, o desenvolvimento da sua capacidade intelectual, para que pudesse atender às exigências sociais de caráter mercadológico, onde passam a valorizar o trabalho como meio de exploração e acumulação de riquezas, deslocando a questão da terra como meio de produção para a mercadoria e manufaturados.

Kishimoto (apud Souza, 1996) menciona que as novas unidades assistenciais que surgiram ao longo dos anos trinta contavam com professores normalistas subsidiados pelo governo. Essas unidades utilizavam o termo Jardim-de-infância, invés de escolas maternais. Seu objetivo era atender crianças das camadas populares, prestando assistência médica e atendimentos educativos, ao mesmo tempo.

Oliveira (2002) comenta que apesar da década de 30 ter sido criada algumas instituições oficiais voltadas à proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentavam o ensino primário era vinculado à questão de saúde. Entendidas como mal necessário, as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, peso, dentre outras.

Seguindo o percurso da história, a autora menciona que em 1943, com a consolidação das Leis do trabalho, o acesso a creches pelos trabalhadores foi ganhando novos contornos, pois

a criação de creches por parte dos empregados nos locais de trabalho até então era considerado um ato de benemerência.

Pinheiro (1998) revela que sob o ponto de vista da prática pedagógica propriamente dita, verificou que até 1945, uma situação de equilíbrio entre as concepções humanista tradicional e humanista moderna. Nesse período, no qual está englobando o escolanovismo, a criança é valorizada na sua autonomia e respeitada quanto aos seus interesses.

Até a década de 1950, as poucas creches que existiam, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas. O trabalho com as crianças nas creches tinha um caráter assistencial. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Havia pouca valorização do trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. (Kramer, 1992)

Foi nessa época também que, o Ministério do Trabalho, passou a desaconselhar a instalação de creches pelas empresas, por considerar inadequada nas indústrias e muito dispendiosa a sua instalação. (Oliveira, 2002)

Na década de 60, a pré-escola começa a ser configurada com a finalidade pedagógica de minimizar o alto índice de repetência, tornando-se um mecanismo preparatório que poderia garantir o sucesso escolar futuro. (Pinheiro, 1998)

Souza (1996) revela também, que nessa década, uma mudança importante havia ocorrido na educação, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, Lei nº 4024/61 aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância, incluindo-a no sistema de ensino como pode ser observado no que dispunha os artigos desta a Lei:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrado em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimulados a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (SOUZA, 1996, p. 78).

É somente a partir da década de 70 que a importância da educação da criança é reconhecida e as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento em especial das crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, essa educação ainda não estava assegurada pela legislação, o que dificultou sua expansão para esse nível de ensino. (Kramer, 1992).

Campus citado por Abramovay e Kramer (1985), relata que nessa época a pré-escola no país se tornou um mito, sendo subitamente considera a “solução de todos os males,

compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população”.

Oliveira (2002) acrescenta que foi ainda nessa época aumenta da demanda por pré-escola, fato esse ocasionado pelo processo de municipalização da educação pré-escolar enquanto instituição pública, pois com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes Municipais, o percentual das receitas municipais passou de 25% dos gastos com o ensino.

Contudo, Kramer (1985) informa que foi a partir de 1971, com a Lei 5692/71, que a educação básica foi prolongada de 4 para 8 anos de duração, passando o ensino de 1º grau, dirigido às crianças de 7 a 14 anos, a ser obrigatório em todo o estado Nacional. Contudo, essa Lei não definiu nenhum termo para designar a educação da criança na faixa etária anterior, aos sete anos:

Art. 19- Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes.

A despeito disso, Pinheiro (1998) relata que do ponto de vista legal, é a Lei 5692/71, o primeiro documento que normatiza a ação do poder público em relação à pré-escola. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, um dever do estado e um “direito” da criança.

Entretanto, Souza (1996) revela que, apesar dessa Lei (5692/71) ter apresentado esse artigo sobre a educação infantil, este se apresenta de maneira genérica, em nada contribuído para estimular sua expansão pelos organismos públicos, ficando sua prática restrita a algumas poucas escolas dos grandes centros urbanos do país.

De acordo com Oliveira (2002), em 1972 houve um aumento na demanda por pré-escola chegando a 460 mil matrículas em todo país. Dois anos depois (1974), o Ministério da educação e Cultura criou o serviço de Educação Pré-Escolar, e, em 1975 a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar.

E em 1977 é criado um programa de educação Pré-escolar de massa, intitulado Projeto Casulo o qual foi organizado em muitos brasileiros, com o objetivo de atender um número gigantesco de crianças.

A partir da década de 80, o processo de democratização vivido no país impulsionou muitos debates acerca da educação infantil. Uma intensa mobilização pelos direitos da infância, envolvendo entidades especialistas, igrejas e diferentes organizações da sociedade civil provocando desdobramentos importantes que influenciaram na elaboração do novo texto

constitucional. Além disso, muitos questionamentos foram feitos por técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório. (Horn e Farenzena, 2002).

Entretanto, Geib (1998) comenta que foi somente, em 1981, que o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar negou a função de compensação de carências e seu ensino preparatório de 1º grau. Mantendo, contudo, o princípio anterior. Essa foi a primeira manifestação oficial contra a educação compensatória. Tal proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos sobre a educação compensatória, pois esta continha contradições e ambiguidades.

Oliveira (2002), nos mostra que em 1985, novas políticas para as creches quando foram incluídas no plano Nacional de Desenvolvimento. Plano esse elaborado somente em 1986. Começam a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. Em função disso, retoma-se as discussões sobre as funções das creches e pré-escolas no país.

Em função disso, retoma-se a discussão das funções da creche e pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com as concepções meramente assistencialista e/ou compensatória a cerca das instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Em 1988, o Brasil saiu na frente de todo mundo! Antes mesmo da Convenção sobre os Direitos da Criança ser aprovada pela ONU em 1989 e virar uma lei internacional. Surge à constituição de 1988, marco para a (re) definição das políticas públicas para a educação infantil. Pela primeira vez, a Constituição explicita a educação de zero a seis anos de idade, como sendo um dos deveres do Poder Público (Estado) para com a educação, definido claramente no art. 208 incisos IV, quando diz que:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV. Atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do estado e um direito da criança. Além disso, o art. 7, incisos XXV garante o direito dos trabalhadores, homens e mulheres à assistência gratuita aos seus filhos, dependente e de pré-escola. Vale ressaltar que foi essa constituição que definiu eminentemente a função educativa que a creche deveria assumir ao colocá-la no capítulo da educação. (Horn e Farenzena, 2002).

Com essa Constituição ficou definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças definido no artigo 227.

Em 1990, foi criado um conjunto de leis admirado em muitos países. Uma delas foi à promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8.969/90 que determinou o atendimento em creches e pré-escolas como parte dos direitos da criança quando mecanismo de exigibilidade legal desse direito, promulgados pela Constituição de 1988. (Brasil 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º dispõem que é dever do Poder Público assegurar o direito das crianças e adolescentes à educação. O artigo 54 do ECA, inciso IV, expressa que é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. De acordo o ECA, o acesso à criança na educação infantil é universal não havendo obrigatoriedade dos pais em colocá-los na escola até os seis anos de idade. O ECA foi um grande avanço. Surge, portanto, um novo marco na educação infantil. (Craidy, 2001)

Apesar do Estatuto criar condições de verdade para que o governo e a sociedade trabalhem juntos por uma infância melhor, os direitos da criança no Brasil são desrespeitados diariamente.

Contudo, Craidy (2001) registra que foi a LDB Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que “garantiu” o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de três a seis anos de idade, considerando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, destacada nos artigos 29 e 30:

Art. 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
 Art. 30- A educação infantil será oferecida:
 I. Em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 II. Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (CRAIDY, 2001, p.45).

A LDB reconhece nesses artigos à necessidade de uma proposta cujo objetivo seja claramente integrado a criança. Nela os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurado tanto na Constituição federal, como no Estatuto da Criança e do Adolescente, transforma-se em diretrizes e normas que deverão que ser regulamentadas em uma série de procedimentos. É um grande avanço se analisarmos que a educação infantil não havia recebido nenhum destaque como estes nas legislações anteriores.

Pela primeira vez na história do nosso país, a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica. Uma conquista histórica que tira as crianças pequenas e pobres do seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. A educação infantil conquistou, portanto, um novo espaço social.

Para Barbosa (2002), a LDB de 1996 procurou romper com esta divisão entre instituições educativas e de cuidado, criando novos modelos onde os dois aspectos: cuidado e educação estivessem unidos. Essas mudanças trouxeram consigo as responsabilidades de cuidar e educar para a área educacional, buscando atingir o objeto principal da Educação Infantil.

Nesse sentido, a educação infantil passou a constituir um segmento importante do processo educativo. Seu crescimento alcançou um significado social de maior relevância, como se pode constatar, analisando as políticas sociais voltadas para essa área de ensino. Esse reconhecimento traz, tanto para os municípios, quanto para as instituições, educadores e familiares, um aumento na responsabilidade na educação das crianças com menos de 7 anos.

Um ponto fundamental a destacar diante dessa nova configuração da educação infantil é sem dúvida, a formação docente. Conforme os artigos 67, 69 e 70 da nova LDB, diz-se que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas que não possuem a escolaridade mínima exigida por lei possam concluí-la, em serviço, complementando a formação específica para o exercício profissional. Em médio prazo, todos os docentes da Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida, como formação mínima. Em outras palavras, o professor de educação infantil, no contexto atual, precisa ter formação superior, de preferência em pedagogia.

Além disso, novas concepções acerca do desenvolvimento, da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas eram pensadas. Entre elas destaca-se o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), formulado pelo MEC em 1998, com o intuito de apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos lhes são reconhecidos. O documento também serve de base para a elaboração de projetos pedagógicos. (Oliveira, 2002).

Em 1999, o Conselho Nacional da Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação. Iniciativa pioneira no cenário educacional brasileiro. De acordo com a Resolução I de sete de março de 1999, em seu artigo 2º, essas diretrizes constituem doutrinas sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica do Conselho Nacional de Educação Infantil e dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Dias e Farias, 2001)

Mas, apesar das conquistas, Pinheiro (1998) comenta que a situação atual da Pré-escola, no Brasil, ainda merece atenção, uma vez que a criança brasileira, menor de 7 anos, na sua maioria, está fora da Pré-escola, pois, apesar da difusão dos pressupostos teóricos, quanto à

importância da proposta educativa voltada à criança, a instituição escolar ainda é marcada pelas funções custódias e compensatórias.

Oliveira (2000) ainda acrescenta que esses pontos, contudo, estão longe de representar uma transformação das práticas didáticas nas creches e pré-escolas. Uma nova trajetória orientada para a formação e aperfeiçoamento dos educadores se apresenta para ser coletivamente trilhada.

Nesse contexto, Carvalho (1988) informa que a educação infantil tem sido relegada ao abandono em termos de uma política educacional, cuja evidência está na falta de uma orientação pedagógica, na inadequada formação dos profissionais que atuam nessa área, nas precárias instalações e, ainda, na controvérsia sobre o que seja alfabetizar na educação infantil.

De acordo com Oliveira (2010) a preocupação em se formular um pensamento pedagógico na modernidade, priorizando ser a educação, um meio de promover o desenvolvimento social, está relacionada ao crescimento do comércio e aos avanços científicos, que passou a necessitar de pessoas qualificadas capazes de atender a demanda existente naquela época.

Por ser a criança, um adulto no futuro, a sociedade Europeia, por volta dos séculos XVIII e XIX, passou a direcionar um olhar diferenciado a ela, que “começou a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola... um instrumento fundamental”. Oliveira (2010, p, 62).

A criança até então não era atendida nas suas necessidades específicas de criança, que além dos primeiros cuidados, também tinha a necessidade de ser educada por um sistema de escolarização sistematizado, que nesse caso a escola na modalidade do pré-escolar, que de forma estratégica deveria ser implantada para todas as crianças.

Essa visão citada acima, não era tida na sociedade de forma igualitária, uma vez que apenas as crianças de classes mais favorecidas tinham esse privilégio, tornando assim, a divisão de classes sociais bem mais acentuada na sociedade que cada vez mais era injusta e desumana.

Diante da situação de diferença entre as crianças no que se refere a um novo olhar sobre ela, passaram a surgir pessoas interessadas em defender a educação como um direito de todos, a esse respeito citamos Oliveira (2010, que afirma:

Esse clima influiu no trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar, que buscavam descobrir como conciliar novas formas disciplinadoras da criança que eliminassem as punições físicas, até então de uso. A questão do “como ensinar” adquiriu com isso proporções significativas. As ideias desses precursores delineavam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Como sabemos, a sociedade possui uma grande diversidade de culturas, bem como onde há aqueles que tem poder aquisitivo maior e outros não, dessa maneira os pioneiros da educação defendiam uma educação infantil para todas as crianças independente da qual classe a qual pertencesse, adotando a ideia de que para educar uma criança, não tornava necessário fazer uso de métodos disciplinares rigorosos, que fugiam de uma ação educativa e corretiva mais rigorosa, pois se entendia a possibilidade de que uma criança poderia ser instruída sem necessariamente passar por punições e coerções. Obviamente que aqui também está em jogo a ideia de que o ser criança, seu processo de constituição, envolve vários elementos do campo da cultura, do modo como uma dada sociedade se organiza, trabalha, se educa, etc.

A construção social da criança envolve muitos questionamentos, um deles, é que ao estabelecer interações com ela, o educador, de forma ética, deve considerar sua cultura, onde há valores que devem ser contextualizados de forma conjunta nos trabalhos em grupo.

De acordo com Oliveira (2010), o conceito de cultura, não pode se separar do desenvolvimento da criança, pois é por meio dele que o educador pode buscar um aprendizado construtivo das crianças, por aproximar-se cada vez mais da sua realidade.

Quando afirmamos que o conceito de cultura deve estar ligado ao processo educativo, não defendemos aquela cultura onde a criança é tida como um adulto em miniatura, pois muitas vezes, os pais constroem na criança, hábitos que contrapõe a sua infância de fato, mas antes se consideram valores, referências e habilidades diversas, modelos socialmente estabelecidos pelo grupo social. Dessa maneira, trazemos Oliveira 2010, onde nos afirma que:

A presença de aspectos políticos nas explicações sobre o desenvolvimento humano pode ser notado quando se analisam as orientações, apresentadas em diferentes épocas históricas, sobre as formas consideradas melhores para cuidar de crianças e educá-las. Suas normas acabaram sendo substituídas por discursos médicos que prescreviam práticas sanitárias... Ideias de psicologia e psicanálise ocuparam o foco central da prescrição de bons hábitos educativos, como argumentos para capacitar cada vez mais cedo as novas gerações, com o objetivo de desenvolver as competências complexas requeridas por sociedades com acelerado ritmo de transformação. (OLIVEIRA, 2010, p. 129)

Em alguns grupos sociais, a criança não é tratada de forma diferenciada dos adultos, como criança, seus pais ou cuidadores, obrigam a elas realizarem tarefas que não estariam ao seu alcance; quando na realidade deveriam estar brincando, ou na escola desenvolvendo-se social e intelectualmente, conhecendo outras crianças, convivendo com um mundo que seja de fato necessário para sua formação social.

Ao abordar o fato de que ideias do campo da psicologia e da psicanálise foram acrescentadas aos trabalhos com crianças, a autora se refere à necessidade de que haja um

investimento que esteja além do brincar, alimentar e do socializar, mas também o zelo pela mente da criança e de suas atitudes comportamentais, pois sabemos que a criança reflete de forma reativa e às vezes traumática, sua vivência na infância, quando se torna um adulto. Por esse motivo, os educadores de Educação Infantil, devem ter o cuidado de não praticar atitudes negativas com a criança no decorrer do seu convívio com ela, pois todas elas podem despertar na criança elaborações pessoais, frustrações e outras condições negativas que prejudicam o seu convívio social mais tarde na vida afora.

Quando os educadores passam a propor o convívio de crianças em grupo, cada uma com sua postura diferenciada vai mediar e orientar uma relação, desenvolver a prática de seguir regras, limites, respeito, companheirismo, solidariedade, pois são atitudes que contribuem para ampliar o universo social das próprias crianças.

Dessa maneira, Oliveira (2010, pg.127), afirma que para se fazer uso das brincadeiras na infância deve se ter “uma compreensão de pontos básicos sobre como cada pessoa se desenvolve em sua cultura pode apoiar a promoção de experiências pedagógicas de qualidade na educação infantil”. No caso específico do trabalho pedagógico com educação infantil, talvez devesse ocupar mais espaço a preocupação com a cotação de histórias, com o conhecimento e o uso de brincadeiras infantil de hoje, mas também do passado. Isso pode contribuir para aprofundar a capacidade de trabalho dos docentes com as crianças, ao mesmo tempo em que contribui para que os mesmos conheçam o lugar onde vivem e trabalham.

O educador, no decorrer do desenvolvimento das suas funções educativas com as crianças, deve de forma organizada, propor situações lúdicas, sistematizadas e acima de tudo com o compromisso de proporcionar à criança o seu desenvolvimento social, despertando o interesse na convivência com os diferentes aspectos relacionados aos pares, fazendo uso de situações que ela vivencia no seu dia-a-dia, propondo momentos de socialização com outras crianças e pessoas adultas.

Quando, o educador realiza o trabalho com as crianças, deve ser capacitado, não apenas de forma discursiva, teórica, mas também estimulado a pensar as questões educacionais por meio de oficinas que ofereçam os subsídios necessários para explorar de forma didática o desenvolvimento da criança, onde ele possa construir novas atitudes e reconstruir ideias e concepções, descobrindo novas perspectivas e compreendendo o brincar como uma possibilidade de crescer de forma cidadã, com valores positivos para com sua formação social. De acordo com Oliveira:

Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia. Elas buscam responder como cada um chegou a ser aquilo que é e mostrar quais os caminhos abertos para mudanças nessas maneiras de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo aprender. (OLIVEIRA, 2010, p. 129)

O desenvolvimento é um processo que se evidencia a partir do nascimento da criança e ao conviver com outras pessoas, objetos, situações e outro que podem acrescentar significativas experiências vai possibilitando a sua evolução ou estagnação em conformidade com as mesmas, nunca sendo um ato espontâneo ou simplesmente natural.

Esses processos de desenvolvimento possuem uma relação com os fatores hereditários da criança, mas estes não são determinantes por si só, os processos pelos quais vai ocorrendo à transformação contínua necessitam de motivações, meios didáticos, oportunidades e condições orgânicas, muitas vezes determinadas pela boa alimentação, por exemplo, para que esse processo seja de fato construtivo para um desenvolvimento saudável da criança.

A partir da abordagem, que se refere ao desenvolvimento da criança, podemos perceber que ela, sendo um sujeito de direitos, experimenta muitas mudanças ao longo de sua vida, de maneira a tornar-se consciente para poder lidar com as inúmeras transformações contínuas, algumas inevitáveis, outras como fruto de suas próprias ações, e assim podemos constatar que desenvolver-se é um processo de construção.

Quando a criança convive com outros em seu meio, ela vive de modo facilitador da condição de aprendizagem mais específica, especialmente se essas relações forem favorecidas por interações positivas, gratificantes e satisfatórias, onde a criança, não permanece um cotidiano de forma isolada, mas com influências externas, passando a trocar experiências de acordo com o meio em que esta inserida.

Para fazer a abordagem sobre o desenvolvimento físico, emocional e social da criança, faz-se necessário ressaltar que nas instituições de ensino deveriam dispor de um aparato que de fato pudessem atender as crianças de forma mais completa, onde elas possam se sentir seguras e que possam manifestar-se com certa autonomia, agindo de modo propositivo, com expressão das vontades e desejos, mesmo que estes nem sempre sejam satisfeitos, no meio em que estão inseridas.

Esse fator depende muito dos adultos, nesse caso, os professores são os principais responsáveis pelas ações que serão desenvolvidas no decorrer do processo educativo, em articulação com o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da criança na infância passa por várias etapas, e uma delas refere-se ao desempenho físico, onde há avanços quanto a sua estrutura corporal, que podem ocorrer

de forma positiva ou negativa, dependendo não somente de estimulação adequada quanto aos movimentos e o seu controle, a constituição de hábitos e cuidados higiênicos, bem como se deve aos fatores que estiverem exercendo influências externas ou internas na sua construção.

Para que a abordagem sobre o desenvolvimento físico seja melhor compreendida, é necessário ressaltar que a motricidade sofre influência, por exemplo, do sono e de outros fatores, que devem ser observados e acompanhados pelos pais de forma rigorosa. Mediante o exposto, Newcombe , afirma que:

(...) a maturação se refere a uma sequência universal de eventos biológicos que ocorrem no corpo e no cérebro. Esses eventos permitem que uma função psicológica apareça, contando que o bebê seja saudável e viva em um ambiente que contenha pessoas e objetos saudáveis (...). (NEWCOMBE, 1999, p.106)

Dessa forma, os pais e educadores devem ter muita atenção para com o processo de maturação, pois muitas crianças ao nascer passam por períodos críticos, por isso devem ser desenvolvidas ações que possam contribuir para que elas possam crescer saudáveis. Esses períodos podem ser sobre a linguagem, o crescimento e outras etapas de desenvolvimento da criança.

É necessária uma atenção especial com as fases de desenvolvimento da criança, oferecendo condições para que ela possa desenvolver sua estrutura física de forma segura e sistematizada, são elas: sentar, engatinhar, ficar de pé e caminhar, esta última será desenvolvida com êxito se acaso as anteriores tiverem ocorrido de maneira exitosa, de forma paralela e lenta, sem haver negligencia, nem forçá-la a equilibrar-se antes que ela tenha condições para isso, pois a criança ainda está desenvolvendo seus ossos.

Como sabemos as crianças quando nascem tem uma pequena capacidade para mover seu corpo em determinados ambientes, que vai se ampliando conforme se especifica a capacidade perceptiva, sensitiva e experimenta novas formas de movimentar-se, mas as limitações da mobilidade inicial, não impedem que de forma rápida, se movam bruscamente, e termine ocasionando um acidente.

Dessa forma, por estarmos abordando sobre crianças atendidas em uma Escola Municipal de Educação no Campo, mesmo quando elas já saibam andar e se movimentar sozinhas, necessitam de apoio dos educadores, exigindo dos mesmos que estejam atentos para com suas locomoções, que não devem ser bruscas nas brincadeiras, pois seu corpo ainda se encontra em estado de desenvolvimento e fragilizado.

Ao desenvolver-se fisicamente, a criança é acompanhada por diversos fatores, e o emocional é um deles, que já exerce influência sobre ela desde o seu nascimento, no entanto qualquer situação emocional que a mãe tiver na geração do bebê, a criança nascerá com alguma dificuldade emocional, para (Newcombe, 1999, pg. 156), a palavra emoção possui o seguinte significado:

(...) a palavra emoção se refere à percepção consciente de uma mudança específica no tom do sentimento interno. Existem pelo menos três elementos nessa percepção: um conjunto específico de mudanças físicas, pensamentos sobre o que está acontecendo e pensamento sobre os eventos que produziram o sentimento (...) uma pessoa pode ter uma percepção de aceleração cardíaca, pode prever que irá se machucar e pode atribuir esse sentimento à visão de um cachorro que avança. A maioria das pessoas chamaria a emoção resultante de medo. (NEWCOMBE, 1999, p. 156)

Mediante o exposto, ao fazermos uma comparação com outras leituras e também da realidade cotidiana entre as relações humanas, que todo e qualquer sentimento que a pessoa sente está relacionado ao seu emocional, ou seja, se todo o seu universo de convívio lhe proporcionar momentos positivos e saudáveis a sua tendência é de desenvolver-se emocionalmente de forma positiva. Mas caso contrário, toda sua carga de emoções será negativa, causando-lhe um desconforto, e também das pessoas com as quais convive.

Embora haja esses fatores, o ser humano, especificamente, a criança, embora esteja rodeada de fatores positivos, ainda assim não se desenvolve emocionalmente de forma positiva, e nesse caso terá que passar por tratamentos, e ou, adaptações consigo mesma e com seus familiares.

Quando a autora se refere ao elemento mudanças físicas, ela está afirmando que se a criança tiver alguma frustração no seu desenvolvimento físico, seu desenvolvimento emocional não será satisfatório, chegando a ter depressões profundas, pois à medida que ver outras crianças, andando, correndo e engatinhando, ela se perguntará o porquê dela também não está fazendo o mesmo.

A criança, não poderá ser amedrontada na sua infância no decorrer do seu convívio social, pois toda relação social que ela tiver deverá ser primordial para com o seu desenvolvimento emocional, pois muitas vezes levam para a sua vida adulta muitos medos que ocorreram na infância, nesse caso estamos nos referindo ao fator, medo, que poderá levar a muitas frustrações na criança, causando traumas de forma brusca.

O desenvolvimento emocional da criança passa por várias etapas, e a cada idade que se segue, ela alcança um estágio emocional, dando um novo significado aos fatos vivenciados por ela, de acordo com Newcombe, (1999, pg.157): “As emoções demonstradas diante da mesma

situação podem mudar com a idade, na medida em que o bebê começa a interpretar a situação de formas diferentes”.

2.2 Histórico da educação infantil no Brasil

Segundo Oliveira (2010), a história da educação infantil no Brasil iniciou-se com a concepção de assistencialismo às crianças carentes, sendo elas cuidadas por pessoas que exerciam funções maternas e que não tinham uma preparação que pudesse atender aos requisitos educacionais necessários. Quando se fala em aspectos de instruir crianças, a iniciativa era comunitária, como foi o caso da implantação do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, sob a influência da UNICEF nos anos sessenta e setenta.

O Brasil passou a priorizar a educação formal, deixando as tarefas educacionais destinadas a crianças pequenas às entidades que não dispunham de pessoas qualificadas que pudessem atender aos interesses técnicos, tendo como objetivo suprir a necessidade “cultural”, como forma de anular a falta dos meios mais urgentes, como espaço adequado, pessoas qualificadas e investimentos em abordagens conceituais necessárias à compreensão metodológica para educar as crianças.

No ano de 1967, a visão tecnicista já estava tendo grandes proporções, onde as grandes empresas foram obrigadas a implantar berçários com a criação de convênios, mas a demanda não foi atendida, devido à inviabilidade do poder público em fazer a fiscalização para que as empresas pudessem dar sequência ao trabalho com as crianças.

O atendimento dado às crianças era assistencialista, por ocorrer como forma de cuidar das crianças de baixa renda enquanto suas mães desenvolvessem suas funções no trabalho, nesse sentido Oliveira (2010, p.109), afirma que:

O atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolares possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. (OLIVEIRA, 2010, p. 109)

O atendimento as crianças pequenas no Brasil foi crescendo devido à luta das mães, e devido a isso elas começaram a deixar seus filhos cada vez menores, devido a esse fato, as entidades complementavam o trabalho das mães, como de fato deveriam ser, uma vez que a criança precisava de atenção muito especial.

A cada dia que passava, as mães eram obrigadas a deixarem seus filhos pequenos com outras pessoas, deixando de ter um contato mais próximo com elas, pois tinham que trabalhar para suprir suas necessidades. Os cuidados institucionais com essas crianças eram precários.

As escolas estaduais começaram a receber crianças pequenas, onde, por sua vez, começaram a desenvolver um trabalho voltado não apenas para o cuidar e o brincar, mas para o desenvolvimento da criança, para que ela pudesse ser vista pela sociedade como um ser capaz de ser, pensar e agir de forma segura, mas ainda assim ainda haviam muitos problemas referentes a esse atendimento que era de cunho assistencialista que não tinha a preocupação de tornar a criança um ser emancipado.

De acordo com Oliveira (2010), com o aumento da procura pelas mães, as escolas Estaduais não tinham mais vagas, passando, portanto, a serem criadas escolas pré-escolares municipais.

Com as diferentes visões que se tinha de atendimento às crianças, tornou-se de grande urgência a implantação de políticas públicas para que o atendimento à educação infantil fosse mais eficiente, dando prioridade ao desenvolvimento da criança.

De acordo com a autora, um documento importante que gerou impactos positivos nas políticas de educação infantil foi à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com o parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09, que reforçou ter a proposta pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino, como função principal de propiciar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 05 anos de idade.

É muito comum se ouvir até de pais bastante esclarecidos, que a educação infantil não é muito importante porque a criança de zero a seis anos só faz brincar. O equívoco não é só desses pais. Mesmo dentro da área de educação, existem pessoas que mantêm a concepção distorcida e desatualizada de que a educação infantil é a “ralé” da educação. Por exemplo, muitas escolas particulares cobram menos para a educação infantil do que para a educação fundamental.

Os educadores que trabalham com crianças dessa faixa etária, geralmente possuem menos formação e seus salários são os mais baixos de todos os níveis. As escolas de educação infantil são frequentemente chamadas de “escolinhas” e até os nomes de algumas delas são tão infantilizados a partir da ótica do adulto, que só contribuem para confundir ainda mais o imaginário das pessoas em relação ao papel da educação durante a primeira e segunda infância.

Todos esses aspectos refletem uma noção retrograda do que deve ser a educação infantil no século XXI e contribuem para mantê-la como a mais inferior e politicamente desqualificada do sistema educativo.

Por muito tempo, a educação infantil foi conduzida por ordens religiosas e tinha o caráter unicamente assistencial, voltado para atender crianças “desassistidas” e /ou sem família. A revolução industrial veio modificar radicalmente a maneira de viver e trabalhar dos adultos, promovendo a êxodo das famílias agrárias e artesanais para as cidades e instituindo o trabalho fora do domicílio familiar. Além da função assistencial a educação infantil passou a ter a função substitutiva.

Com a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, surgiu a necessidade social de atender às crianças enquanto seus pais estavam fora de casa ganhando o seu sustento. A partir do final do século XVIII e durante todo o século XIX começa a se desenvolver a noção de que o educar nos primeiros anos de vida é importante para o desenvolvimento subsequente das crianças.

Além de Rousseau (1712 - 1778), que defendia a necessidade de educar a partir da primeira infância, o alemão Friedrich Frobel (1782 - 1852) fundava em 1840 o seu Kindergarten (Jardim da Infância), cuja metodologia iria influenciar sobremaneira a pedagogia na Europa e nas Américas. A partir daí, a educação infantil adquire a função preparatória, isto é ela passa a ser vista como uma preparação para os níveis escolares seguintes, como se por si só ela fosse totalmente destituída de conteúdos e objetivos educativos próprios.

A noção de pré-escola baseia-se justamente na ideia de que nesta fase a criança deve fazer aquisições de hábitos, atitudes e destrezas que a preparação melhor para a escolaridade obrigatória posterior, que seria a “escola de verdade”.

Mas é durante o século XX que a educação infantil começa a ser concebida com função educativa, isto é dotada de identidade própria e autonomia formativa. No entanto, o seu pleno reconhecimento dentro dos sistemas educativos nacionais é extremamente recente, e em muitos casos, uma conquista ainda por realizar. Não deixa de ser verdade que as crianças nesta fase brincam muito e é não só saudável, mas importante que façam. Contudo, a interpretação de um adulto leigo de que a brincadeira da criança é mera “diversão” e no mínimo ingênua.

Quando brincam as crianças estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam o que veem com o que fazem, adquirem domínio voluntário sobre seus corpos, direcionam seus pensamentos e lidam com suas emoções, exploram o mundo e a si mesmas, adquirem novas habilidades, tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade, exploram diferentes papéis e, ao re - encenarem situações da vida real, aprendem a gerenciar a complexidade de seu papel histórico e a tomar decisões com confiança e auto - estima.

Por isso mesmo as brincadeiras nessa idade deve ser baseada em intenções pedagógicas explicativas, as quais devem ser traduzidas em intervenções docentes sistematizadas e afetivas com competência profissional.

Quando defendemos a construção das ideias e práticas na educação infantil, não podem ser deixadas de lado as inovações que surgem ao longo da existência da humanidade. Anteriormente, as instituições de educação infantil atendiam apenas às crianças menos favorecidas, mas ao longo do tempo, essas instituições foram tendo confiança da sociedade de modo mais abrangente, com isso foram crescendo, passando a ser alvo de pesquisas sobre a criança.

De acordo com Campos apud Machado (2005), quando se aborda sobre a temática que se refere à educação infantil e o olhar que se tem sobre ela, pode se afirmar que há muitos encontros e desencontros, uma vez que na teoria há ênfase no discurso que não se confere realizado em relação à prática em que muito há para se tornar real. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 8069, de 13 de julho de 1990, é um documento que deixa bem claro o direito fundamental da criança e do adolescente, em ser um cidadão sem prejuízo da proteção integral que é tratada nesta Lei, onde se insere deveres do poder público para assegurar o acesso a uma educação de qualidade.

Em contrapartida essa educação é oferecida com as mínimas condições, tanto nos espaços físicos, quanto nos recursos didáticos e no que se refere aos profissionais, que atuam de forma despreparada o suficiente para exercerem a função de acordo com as necessidades educacionais que contribuam para atender o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a educação infantil, onde a criança deve receber uma atenção diferenciada, por estar se desenvolvendo, não podemos afirmar que o atendimento oferecido a ela, é de fato de qualidade, pois os fatores que estão excluídos dessa oferta geram de certa forma, uma oferta de educação de qualidade insatisfatória.

Dessa forma, concordamos com Campos (2005, pg.28), quando afirma que,

Outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento é a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais. (CAMPOS, 2005, p. 28)

O atendimento à criança na educação infantil ainda é incipiente, devido à falta de implantação das leis que a regem e também por falta de uma forma adequada de desenvolver os trabalhos com as crianças visando a atender suas reais necessidades, pois sabemos que todas

as crianças pequenas têm algumas características comuns, mas se diferenciam entre si, possuindo processos de desenvolvimento de acordo com a experiência concreta, além da idade e ao contexto social em que esta inserida.

Por esse motivo, é necessário que as leis que garantem os direitos da criança, sujeito de direitos, a uma educação de qualidade, se efetivem na prática. Uma das premissas para que isso ocorra na prática, é o compromisso político dos gestores, mas também podemos dizer que uma das formas de se efetivar na prática é o envolvimento de todos os professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, onde se construa sua filosofia educativa com a participação coletiva, onde possam discutir e propor objetivos a serem alcançados para com o desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº. 9394/96 trata a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Com isso a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, finalmente podemos verificar que os municípios se tornaram responsáveis pela tarefa da educação infantil.

De acordo com Rizzo (2010) a LDB de 1996 vai mencionar a creche incluída dentro do sistema de educação infantil, onde tem o objetivo de atendimento à criança de zero a três anos, completando-se com a educação pré-escolar que visa à criança de quatro a seis anos. Essa Lei ainda vai mais além, ressalta a autora, quando determina no seu artigo 31, que a avaliação, na educação infantil, se faz mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Estes são indícios da valorização e consideração do desenvolvimento infantil em suas características, sendo levado em consideração no planejamento do sistema de educação geral. Com certeza a partir dessas mudanças houve uma valorização dos espaços sócios educacionais destinados às crianças pequenas.

Mediante essa visão que a sociedade passa a dispor, sobre o papel educacional da educação infantil, houve a necessidade de que fossem aperfeiçoados seus trabalhos para melhor atender às crianças não apenas oferecendo os cuidados básicos, mas fazer uso de outras especificidades para atender as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, estabelecido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2001), é um documento destinado a orientar os profissionais que atuam diretamente com a educação infantil. Esse referencial dará algumas contribuições para auxiliar o professor na realização do seu trabalho diário junto às crianças pequenas.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Sabe – se que o brincar em situações educacionais, proporciona não só um real meio de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos, bem como a necessidade de que essa prática educativa ocorra em espaços adequados para o desenvolvimento das crianças e docentes envolvidos.

Assim, vamos apresentar nesse capítulo a rotina observada em uma Escola Municipal de Educação no Campo (EMEC) do município de Miracema do Tocantins. Faz parte desse propósito a discussão acerca da rotina, bem como do próprio espaço de formação das crianças em uma escola situada no campo e brevemente algumas informações sobre o assentamento. Buscou-se apoio de documentos da escola (PPP) e de nossas vivências e observações junto a esta comunidade escolar.

3.1 Pensando a Escola Rural e o Assentamento

Compreendemos que “sempre” existiram escolas no campo, no meio rural, mas a escola e a educação que é denominada como sendo do campo é fruto das lutas dos movimentos sociais e tem uma história de uns vinte anos (contados a partir da primeira Conferência de Educação do Campo realizada em 1988).

Sem sombra de dúvida que a origem da educação do campo está marcada por processos históricos de luta pela terra em todas as regiões do Brasil. Essas lutas são partes daqueles movimentos que ocorrem em nosso país desde sua primeira invasão pelos europeus colonizadores. De lá pra cá muita coisa mudou, mas existe uma característica que marca profundamente a sociedade brasileira que é o modo como se definiu, ao longo da história, acerca da apropriação e do uso da terra entre nós. Por isso que ainda hoje, os trabalhadores pobres em todo Brasil, lutam e conquistam espaços importantes, como é o caso dos assentamentos.

O Assentamento Brejinho fica localizado há aproximadamente 36 km da sede do município de Miracema. É um espaço fruto da luta dos trabalhadores por terra e a partir dessa luta o governo respondeu assentando 74 famílias, que depois que conquistaram a terra continuam lutando por outras conquistas.

Oliveira apresenta uma concepção de assentamento com a qual concordamos, pois para ele:

A noção de assentamento envolve uma concepção de fixação do homem a terra, pela oferta de condições para sua exploração, mas também a necessidade de incentivos à vida comunitária. Neste sentido, não é correto pensar um assentamento apenas como uma questão econômica, pois o uso desse espaço conquistado coloca importantes desafios para os participantes desse processo. Esses desafios vão além da luta e da conquista da terra. Por outro lado, é preciso reconhecer que os camponeses quando reconquistam a terra para trabalhar não produzem somente mercadorias-produtos, coisas materiais, também criam e recriam, no lugar onde passam a viver – um assentamento – cultura, festas, religiosidade, bens simbólicos que contribuem para situá-los no contexto da sociedade nacional as referências simbólicas e a tradição desse segmento tão importante para a formação sócio-histórica da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2013, p. 99)

Pelo exposto, o assentamento é um espaço complexo, com muitos problemas, mas também com muitas possibilidades. Pensando especificamente sobre as origens do Assentamento Brejinho, local que escolhemos como base empírica para nosso estudo, Oliveira fala assim:

Os trabalhadores se organizaram em grupos dispostos a enfrentar a situação de busca pela terra, fizeram contato com outros trabalhadores de Miracema e cidades vizinhas, “na base da conversa do boca a boca”, como eles dizem e no ano de 1996, o primeiro grupo decidiu fazer a ocupação “pacífica” da fazenda e como atestam “começamos logo a trabalhar e daqui a pouco tinha roça pra todo lado dentro desses matos. (OLIVEIRA, 2013, p. 173)

O mesmo autor diz ainda que “Vários trabalhadores em conversas e entrevistas indicam o ano de 1996 como o início da relação deles com essa terra, como diz uma trabalhadora e um trabalhador assentados” :

Começamos a entrar aqui, a invasão mesmo foi em 1996. Entrava um e saía, entrava outro e saía, mas em novembro de 2001, foi loteado mesmo e cada um ganhou sua parcela.

A gente mudou pra cá mesmo foi interessado num pedacinho de chão, num pedaço de terra. Agente tinha muito sonho em ter um pedaço de terra, na época, eu era solteiro né, depois eu casei e vim pra cá. Em 1996, nós entramos aqui, nós fomos assim um pouco meio pisado, mas nós vencemos com muita luta, nós vencemos e estamos ai até hoje. Era mais de 40, mais ou menos, nos reunimos lá em Miracema, viemos num caminhão, ai descemos ali (e mostra a direção com a mão), andamos um pouco e fizemos acampamento na beira da grota que depois descobrimos que seca. (OLIVEIRA, 2013, p. 173)

Oliveira 2001, diz ainda que “a existência de assentamentos rurais em Miracema, como política de estado, tem seu início na década de 1990 e não é um movimento isolado, mas se articula com a luta histórica dos camponeses em todo o Brasil”.

No processo de luta pela terra, os trabalhadores pobres e que muitas vezes não tiveram o direito de ter acesso à escola, vivem aprendizados importantes para organizar suas vidas no assentamento. Em relação à comunidade do Assentamento Brejinho, diz Oliveira 2013:

No assentamento Brejinho, os trabalhadores ao longo desses anos têm demonstrado um importante aprendizado político que revela uma dimensão importante para o uso do território que eles estão construindo. Trata-se do aprendizado e da prática da solidariedade interna e externa como elemento importante para a afirmação e conquista de bens de uso coletivo que qualifiquem a vida no assentamento e para fora dele. Afirmando claramente que a conquista de determinados bens coletivos representam laços importantes com a terra por eles conquistada. (OLIVEIRA, 2013, p. 97)

Oliveira 2013, citando fala de um assentado, em reunião na Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula quando era discutido o papel desta para ajudar a melhorar a vida no assentamento, disse:

Acho que todo mundo que mora aqui no assentamento tinha que tá aqui, até aqueles que moram nos arredor fora daqui, nas fazendas. Nós num pode pensar que essa escola vai trazer benefício só pra quem tá aqui dentro. Tudo que nós já conseguimos: essa escola, água, poço artesiano, luz elétrica, posto de saúde com doutor pra atender nós tudo, as casas de tijolo e teia, as estradas nas chácaras e outras coisas que não me lembro agora. Isso tudo ajuda a melhorar a vida não só aqui no assentamento, mas em toda a região dessas fazendas, que antes de ter esse assentamento isso aqui era um lugar difícil de viver. Se num tivesse esses benefícios era complicado viver nesse lugar. Mas a escola pode ajudar muito, porque ela é importante né, mas quem tem que se mexer é nós que vive por aqui. (OLIVEIRA, 2013, p. 97)

Concordamos com Oliveira 2013, quando diz que os movimentos de luta pela terra no Brasil, em particular aquela que deu origem ao Assentamento Brejinho (com 74 famílias assentadas), são elos de um processo mais amplo e estrutural característico do tipo de sociedade capitalista dependente, expressando as contradições de uma histórica dominação de uma classe, a burguesia agrária e a industrial sobre o campesinato no campo e nas cidades, bem como o conjunto dos trabalhadores, que com suas lutas e conquistas comprovam a existência de uma sociedade profundamente desigual.

No meio rural, assim como nas cidades, não há uma escola única, a escola é plural e diversa, assim como são as populações atendidas por ela. Precisamos compreendê-las, ouvi-las e dialogar com essas populações, para que possamos ir produzindo mudanças na escola, mas conscientes dos limites da escola burguesa que nós e o estado inventamos. O debate no interior das escolas e a pressão dos trabalhadores, camponeses, universidades, movimentos sociais, tem construído políticas públicas e alguns princípios dessa escola (Oliveira, 2013).

Em primeiro lugar, o termo campo não é apenas um substituto do termo rural, pois para Fernandes 2005:

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 de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2005, p. 137)

Este é um modo de pensar a educação e a escola como resultante das contradições vividas pelos diferentes sujeitos que vivem no campo. Neste sentido, ela é do campo, por que é pensada juntamente com estas populações. A “antiga” escola rural que ainda é atual é limitada neste sentido. Escola no / do campo é diferente de escola rural (Oliveira, 2013).

As crianças filhos de pobres, de camponeses, brincam, estudam e trabalham. Compreendemos que a escola precisa conhecer essa realidade. Concordamos com Soares (2004) quando adverte que é urgente e necessário fazer o processo de alfabetização caminhar na direção do letramento, ou seja: o saber ler e escrever supõe ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos distintos contexto de relações sociais em que vivemos. E isto é muito importante para as populações do campo, pois coloca o trabalho educativo da escola, como instrumento de transformação dos espaços onde essas pessoas estão. O professor tem uma tarefa importantíssima neste processo.

Neste contexto, como pensar a alfabetização e o letramento de crianças do campo? Como dizem Shimazaki e Menegassi 2015:

A apropriação da língua escrita e o seu uso não são espontâneos, e o professor não é um espectador passivo. Ou seja, aprender a utilizar a leitura e a escrita exige parceria construída culturalmente a partir do mundo escrito no qual o indivíduo vive, já que são habilidades que devem ser ensinadas. (SHIMAZAKI e MENEGASSI, 2015, p. 74)

Estas são questões importantes no contexto do trabalho de uma escola que já encampou no seu projeto de formação a vida e a identidade das pessoas que vivem neste espaço e que por isso, ela própria sabe que precisa reconstruir sua identidade como espaço educativo.

A identidade da escola do campo nasce das lutas políticas por direitos (terra e educação principalmente). As Diretrizes Operacionais orientam a identidade da escola do campo em seu Artigo 2º afirmando que:

A educação do campo é uma concepção politico-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002, p. 2).

Compreendemos que essa legislação é importante, mas não suficiente para que os governos cumpram as suas obrigações com essas populações, pois muito facilmente temos direitos conquistados, mas uma dificuldade muito grande de vê-los efetivados.

Após, pelo menos, duas décadas de debates e muitos conflitos, os movimentos sociais e pesquisadores da área já garantiram alguns princípios da escola do campo (Brasil, 2014, p. 13-14) e que tem contribuído para fortalecer o debate acerca da construção de uma identidade para essa escola não somente do campo:

1. Gestão participativa e coletiva da escola;
2. A organização dos tempos e espaços escolares para além do já instituído;
3. A busca da relação da escola com a vida (o trabalho pedagógico é extraído da materialidade da vida real dos educandos);
4. O vínculo das escolas do campo com as lutas sociais;
5. A escola deve possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos.

Pelo exposto acima e refletindo acerca das escolas rurais de Miracema, vemos que ainda há muito por fazer, pois o modo como elas funcionam, as propostas pedagógicas praticadas estão distante deste ideário.

Segundo Arroyo (2004) a educação do campo deveria estar comprometida com princípios que fortalecessem qualitativamente a formação do povo.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO, et al, 2004, p. 53).

De acordo com Oliveira (2013) os camponeses que vivem no Assentamento Brejinho compreendem e falam de lacunas importantes no modo de funcionar da escola pública que eles conquistaram e existe no assentamento. As falas evidenciam que eles sabem e compreendem que estranhamente a escola não se preocupa em levar em conta, em aproveitar, os conhecimentos que cada família tem e que podem contribuir no processo de formação das

crianças, pois responderam assim quando questionados sobre se há interesse da escola em aproveitar os conhecimentos que cada família já tem, ou seja, a escola não consegue ou não quer mesmo misturar seus conteúdos com os traços da vida da comunidade e de seus alunos.

Oliveira (2013, p. 179) em sua pesquisa solicita a um trabalhador que fale acerca das origens da escola. O trabalhador fala assim sobre o começo da escola como fruto de um trabalho coletivo, revelando que esta foi e é um espaço singular no processo de construção e fortalecimento de vínculos territoriais no lugar onde vivem:

Pois é, na época que foi pra fazer esse barracão que virou escola, falaram que era pra tirar umas tabas para cercar em volta do barracão, senão a meninada num ia aguentar sol e chuva, sabe! Aí tiramos as tabas, as madeiras que precisava, veio uma carreta, quando chegou ali (e o trabalhador aponta com o braço a direção do local) a carreta virou, derrubou tudo. Nós reunimos o povo ajuntamos tudo, levamos as palhas pra lá, ali pro lugar da escola. Quando chegou lá ajuntamos o pessoal, riscamos e batemos as palhas e cobrimos, tampamos em redor, dividimos as salas, o projeto ainda deu o cimento, aí fizemos o piso e aí tinha a escola (...). Meus meninos foram matriculados lá também e estudaram lá até a quinta série. Era um barracão feio, mas foi o que demo conta de fazer e os meninos num ficaram sem escola (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Em relação à construção da primeira escola, uma trabalhadora assentada fala assim, revelando muito envolvimento para a conquista desse espaço de formação dos assentados e na sequência coloca-se a foto da primeira escola.

A primeira escola foi fundada em 2000 era um barracão de palha, com 2 salas e 1 cantina, funcionava só o ensino fundamental, que na época era de primeira a quarta série, era uma pobreza danada. E depois com a vinda das famílias, aumentou o número de alunos, aí foi necessário construir outra escola. Mas sendo um barracão de palha (...). Aí juntou a comunidade e fez aquele barracão muito grande, 5 salas de aula, a cantina, sala dos professores e a secretaria. Iniciou, aí teve início o ensino fundamental completo (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Fotografia 1: Fotografia da primeira escola construída pelas famílias no Assentamento Brejinho em 2000 (Arquivo EDURURAL).



Fonte: Oliveira (2013, p. 180)

Embora a citação seja longa, mas novamente cito Oliveira (2013, p. 183) que faz boa reflexão acerca das possibilidades e também das limitações da escola que temos, inclusive se referindo à escola do Assentamento Brejinho, no contexto de outras reflexões de sua pesquisa.

Diz o autor:

No meio rural brasileiro de fato existe uma escola contraditória que deve ser negada: é a escola rural que tradicionalmente foi pensada pelas elites rurais encasteladas no estado. No meio rural do município de Miracema é esta escola que existe, mas em mudança. No entanto é a partir das críticas a essa escola, que nasce a educação e a escola do campo, dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo. Essa perspectiva de pensar fez a *educação no campo*, a partir dos anos de 1990, avançar qualitativamente devido às reivindicações dos trabalhadores no contexto das lutas pela terra, que nesse movimento foi também instituindo outras concepções de educação e de escola. É desse avanço que nasce a *educação e a escola do campo* como conquista dos trabalhadores e é assim que se entende que não basta apenas negar a estrutura física da escola. A proposta pedagógica da escola do campo¹ precisa ser conquistada, pensada e assumida pelos trabalhadores, do mesmo modo que conquistaram e estão assumindo sua terra. Neste processo buscam apoio de vários organismos, dentre eles a universidade que tem sido convidada pelos trabalhadores do assentamento e da escola a contribuir com o desenvolvimento da educação no assentamento. (OLIVEIRA, 2013, p. 183)

E para concluir meu diálogo com este autor que segue colocando questões importantes para nossas reflexões acerca da escola que atende a comunidade do Assentamento Brejinho e a seguir apresentamos imagem da nova escola construída no Assentamento:

Observa-se que no Brejinho, na proposta pedagógica, a nova escola continua velha e os assentados instituíram diferentes modos de se apropriar e territorializar-se das duas escolas. Uma continua na memória, mas é negada por eles, porque era um barracão de palha, caindo aos pedaços, mas foi fruto de um trabalho inicial, que contribuiu para demarcar pertencimentos deles em relação à terra conquistada; a outra (a nova escola com estrutura física adequada) existe, é real, está lá em pleno funcionamento, mas nega os trabalhadores, na medida em que estabelece, via currículo formal, uma relação de distanciamento das questões mais problemáticas para a vida da comunidade apontadas pelos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2013, p. 183)

¹Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (Arroyo, 2004, p. 53).

Fotografia 2: Fotografia da nova escola construída pelo Governo municipal a partir da luta dos trabalhadores em 2006 (Arquivo do EDURURAL).



Fonte: Oliveira (2013, p. 181).

Acreditamos que toda instituição educativa tem a obrigação de buscar um diálogo aberto com todos que estão relacionados com suas atividades. No caso de uma escola localizada em um assentamento de reforma agrária, com maior razão essa prática deve ser assumida como princípio fundante do processo de formação na escola-comunidade.

No próximo item vamos apresentar a escola com base em um documento importante que é o Projeto Pedagógico da escola.

3.2 A Escola a partir do seu Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento construído de forma conjunta com a participação de todos os integrantes da escola: a comunidade interna (alunos, professores, e funcionários) que assumem essa função também em razão de suas relações de trabalho. Mas também a comunidade externa (a comunidade atendida pela escola e que via de regra é representada pelos adultos – pais e mães das crianças matriculadas na escola). Esse documento é quem norteia a organização da escola, haja vista que ali aparece às potencialidades e os entraves que precisam ser enfrentados pela comunidade escolar para garantir a educação das crianças.

A escola que existe no Assentamento conta com a seguinte estrutura conforme o seu Projeto Pedagógico (2017, p. 8): “05 salas de aula; uma sala para secretaria; uma sala para direção; uma cantina; um banheiro masculino; um banheiro feminino; uma sala de professores; banheiro de funcionários; biblioteca; uma sala de depósito e um almoxarifado”. A escola conta ainda, neste ano de 2017, com o seguinte quadro de pessoal: 13 docentes; 02 vigilantes; 02

Técnicas em Alimentação escolar; 03 Auxiliares de Serviço Gerais; Uma Diretora e uma Secretária.

No PPP aparece uma descrição acerca da formação dos servidores da escola: sete com formação em Pedagogia; Dois com formação em Normal Superior; um cursando ciências biológicas; um licenciado em História; um licenciado em Letras; e um com licenciatura em Matemática, totalizando 22 servidores e oito carros locados para realizar o transporte dos alunos.

O documento Projeto Político Pedagógico (2017) da escola indica como missão desta: “Proporcionar a formação do ser humano e a construção de uma cidadania, priorizando os quatro pilares da educação: aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer” (p. 18), Esse mesmo documento apresenta os valores da Escola assim:

A Escola Municipal do Campo Boanerges Moreira de Paula está inserida em um contexto local rural e idealiza a educação como um processo permanente de aprendizagem em que o educando se interaja na construção de conhecimentos e os saberes éticos, morais e sociais voltados para o desenvolvimento ambiental e social, cultural (PPP da ESCOLA MUNICIPAL BOANERGES M. DE PAULA, 2017, p.18)

Sabemos que esta é uma escola situada em um assentamento de Reforma Agrária, portanto, espaço importante para o debate que busque a superação das práticas da velha escola rural, ainda muito presente, em todo o Brasil. No entanto, no Projeto Pedagógico da Escola (2017) aparece textualmente escrito, na parte da justificativa desse documento, a perspectiva de formação baseada na educação rural.

A Escola Municipal de Educação do campo Boanerges Moreira de Paula, procura relativamente desenvolver a autonomia e a capacidade de delinear sua própria identidade como espaço público, lugar de debate, e de diálogo fundado na reflexão coletiva, na perspectiva de novas ações, e tem como objetivo propiciar aos seus educando um ensino de qualidade, onde a integração entre equipe escolar, alunos e pais e outros agentes educativos possibilitem a construção de projetos visando a mais completa formação do aluno, ao mesmo tempo tendo em base uma educação rural conforme o direito já estabelecido na Constituição Federal, bem como uma política de educação rural que seja capaz de construir relações de igualdade, e seja também fundamentada na construção da proposta pedagógica, e que possa levar em conta as necessidades das pessoas que residem no meio rural, levando em consideração a necessidade de inclusão da população a uma política educacional sócio-político-cultural que perceba a realidade e as necessidades da educação do campo a partir de sua realidade. (PPP ESCOLA BOANERGES M. DE PAULA, 2017, p.16)

Pelo exposto neste documento elaborado pela comunidade escolar, ainda há desconhecimento acerca do debate da educação do campo, mesmo depois de mais de vinte anos de debates, como já mostramos neste texto. Há normativas criadas pelo Estado brasileiro e que são leis que deveriam ser respeitadas por todas as redes de ensino. Fico pensando se de fato é

desconhecimento, confusão teórica ou trata-se mesmo de opção política em continuar defendendo a educação e a escola rural pensada contra seus principais interessados.

A seguir, apresenta - se algumas reflexões sobre o trabalho com educação infantil, dando foco ao conhecimento da rotina desse trabalho nas práticas pedagógicas da escola pesquisada.

3.3 O Caminho das Crianças até a Escola

Na realidade estudada, a escola localiza-se no assentamento Brejinho, as atividades são desenvolvidas no horário normal, mesmo com alguns professores terem que se locomover da cidade para o campo. O modo como às crianças vão para a escola é através do transporte escolar, sendo que a maioria delas reside em fazendas e/ou chácaras vizinhas.

Percebe-se a angústia e descontentamento das crianças em percorrer longas distâncias até a escola, visto que chegam bem antes do início das aulas, além da preocupação dos professores.

Dessa forma Silva (2012, p. 185) afirma que,

O espaço rural é caracterizado pelas longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, muitas vezes com obstáculos naturais. O próprio caminho para a escola já caracteriza uma especificidade da Educação Infantil no campo e, portanto, necessita ser compreendido e cuidado tanto no cotidiano da instituição como do ponto de vista da política pública. (SILVA 2012, p. 185)

De acordo com Silva (2012, p. 179),

Da parte da Educação infantil do campo, as regulamentações falam de um comprometimento pedagógico com o desenvolvimento e a construção de práticas ambientalmente sustentáveis”. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (artigo 4º da Resolução CNE/CBE nº 1/2002) explicitam o projeto institucional dessas escolas deve constituir – se em “um espaço publico de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (SILVA 2012, p. 179)

Nesse sentido, a Educação Infantil no campo é rica, pois favorece as possibilidades de exploração da vivência com a natureza em atividades naturais. Sendo assim, o professor pode organizar os espaços e a rotina de forma a contribuir com equilíbrio ambiental, como por exemplo, a reciclagem de materiais, a reutilização de restos de alimentos para adubagem da horta, também a captação da água da chuva.

Além disso, nas práticas pedagógicas da Educação Infantil no campo devemos considerar que a criança, é sujeito de direitos e que é através das relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Nesse sentido para a elaboração das atividades na educação infantil no campo temos que levar em consideração, os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis, também flexibilizar, se necessário, calendários, rotinas e as atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações, valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural, visto que as famílias são de agricultores, assentados, pescadores.

3.4 Rotina e Espaço Físico Da Escola

A Escola Municipal de Educação do Campo, localizada no Assentamento Brejinho-Zona Rural no Município de Miracema Tocantins, foi criada em 2000. Atende alunos do Pré-Escolar I e II ao 9º ano do Ensino Fundamental, funciona nos horários: matutino, vespertino, sua estrutura física é bem ampla e as salas são arejadas.

Nesse sentido, pensar em educação do campo torna-se fundamental conhecer e entender a realidade vivenciada no fazer e no ser, integrando saberes e formando sujeitos participativos capazes de construir sua história. Logo, há necessidade de construção do projeto educativo da escola de forma coletiva, contextualizada e significativa, discutindo e construindo um currículo que atenda às demandas do presente e do futuro.

De acordo com as observações realizadas no espaço físico da EMEC analisada, nota-se que há condições para um eficiente desenvolvimento das atividades cotidianas.

Para que as atividades desenvolvidas na EMEC sejam eficientes e organizadas de maneira a oferecer as crianças condições para um bom desenvolvimento, é de fundamental importância que os horários das atividades sejam planejadas levando em consideração às necessidades das crianças.

A rotina estabelecida procura atender as necessidades das crianças com atividades de alimentação, recreação e atividades pedagógicas desenvolvidas conforme o planejamento semanal realizado pelas professoras.

Dessa forma, o quadro abaixo apresenta a rotina da EMEC campo de pesquisa:

Quadro 1: **Rotina da Escola**

07: 00h às 07: 30h	13: 00h às 13: 30h	Recepção e acolhida
07: 30h às 09: 00h	13: 30h às 15: 00h	Atividades Pedagógicas
09: 00h às 09: 15h	15: 00h às 15: 15h	Lanche
09: 15h às 09: 30h	15: 15h às 15: 30h	Recreio
09: 45h às 11: 15h	15: 45h às 17: 15h	Atividades Recreativas

FONTE: Dados organizados a partir das observações na escola

Observa-se que as crianças seguem uma rotina estruturada e nota – se que existe um tempo reservado para as atividades dirigidas e para as brincadeiras livres no pátio. Entende – se que é por meio das brincadeiras livres que as crianças interagem com os colegas e que a rotina pode propiciar um processo de desenvolvimento com relativa tranquilidade.

É válido ressaltar que no decorrer das brincadeiras as crianças desenvolvem varias formas de brincar, criando maneiras de por em pratica a sua imaginação. Pode-se dizer que quando as crianças estão brincando juntas, muitas vezes elas se organizam em grupos, e é por meio desses pequenos grupos que surgem os laços de amizade e esses laços são tecidos durante a interação entre elas.

Em relação ao espaço físico, a escola possui espaços de depósito para organização do material de expediente e de limpeza, sala para planejamento dos professores, sala de direção e secretaria, salas de aula amplas e ventiladas e um pequeno pátio para as atividades recreativas, biblioteca para atender aos alunos e comunidade local, a mesma foi pensada e organizada para dar suporte às professoras nas atividades desenvolvidas em sala de aula, o acervo da biblioteca é constituído de jogos e materiais pedagógicos, livros infantis, sabemos da importância do espaço da biblioteca como elemento bastante enriquecedor para promover o desenvolvimento das crianças.

Os espaços citados acima também são usados para melhor atender as crianças, visto que, ao desenvolver as atividades as professoras utilizam estes espaços como forma de aprendizado, contribuindo com o desenvolvimento integral das crianças.

A escola não está totalmente adaptada com a acessibilidade conforme breve a LDB/9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu Artigo 58 e Artigo 60.

Segundo Silva 2012:

Os ambientes rurais compõem o cenário e contexto de uma Educação Infantil do campo comprometida com a construção de novas formas de ser e estar no mundo, desde o mundo, imediato ao mundo mais distante; uma Educação Infantil que vincula ambiente e história cultural.(SILVA, 2012, p. 180)

Nesse sentido, pensar em educação do campo torna-se fundamental conhecer e entender a realidade vivenciada no fazer e no ser, integrando saberes e formando sujeitos participativos capazes de construir sua história. Logo, há necessidade de construção do projeto educativo da escola de forma coletiva, contextualizada e significativa, discutindo e construindo um currículo que atenda às demandas do presente e do futuro.

3.5 Como As Atividades Acontecem No Dia a Dia Da Escola

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diferenciadas realizadas em situações de interação.

Ao desenvolver as atividades as professoras conversam sempre com as crianças brincam com elas e buscam interagir com as mesmas e assim estão estimulando as crianças na aprendizagem e obtenção de conhecimentos.

As professoras começam o momento pedagógico com a acolhida cantando varias musicas infantis e as crianças vão participando juntamente com as professoras, portanto elas oferecem brincadeiras espontâneas, sentam no chão com as crianças tendo cuidado e atenção com elas, ou seja, fazem esforços para facilitar a socialização sempre cuidando do ambiente para torná-lo favorável para brincadeiras saudáveis.

Em cada atividade planejada as professoras antes costumam fazer uma conversa informal sobre o assunto e explicar bem o cuidado que as crianças devem ter com o material a ser trabalhado, buscando trabalhar a socialização sem deixar a criança excluída das atividades realizadas.

Entende-se que assim contribuem para desenvolver o prazer da escuta e da oralidade por meio de musicas e histórias em diversas expressões artísticas. Dessa forma a criança permanece integrada ao grupo com o qual convive na escola. A relação das professoras com as crianças eram participativas, porque elas trocavam carinhos, as crianças pareciam sempre querendo chamar atenção e as professoras interagiam com todas.

De acordo com o PPP (2017,) da escola, no que se refere ao nível cultural das famílias, a formação escolar, é composta desde as não - alfabetizadas a graduadas, sendo que sua maioria prevalece os de Ensino Fundamental Incompleto. Na concepção dos pais 69,4% acham que se comportam bem, frente à educação escolar de seus filhos. Mas, apenas 48% comparecem a escola quando quer saber do desenvolvimento do seu filho. Apenas 40% comparecem em reuniões programadas pela escola, sendo que somente 25% dos pais após as reuniões procuram os professores para conversar a respeito de seus filhos. E, 60% comparecem em festas, comemorações e eventos diversos organizado pela Unidade de Ensino.

Após conversas com os profissionais que trabalham na escola, os mesmos, afirmam que, na maioria desconhecem o perfil dos pais em face desses deixarem de comparecer ao chamamento da escola, conforme eles mesmos, 91,2% afirmam que a escola convida e incentiva a sua participação na educação de seus filhos, apesar de não comparecerem rotineiramente. Lembrando que a escola sempre leva em consideração as particularidades de cada família em relação à distância até a escola.

A Escola, segundo o Projeto Político Pedagógico, é uma escola identificada com o compromisso de construção de uma sociedade mais justa. Como um espaço em que a prática pedagógica é entendida como uma prática de vida, de todos e com todos, na perspectiva de formar cidadãos e cidadãs que integrem e contribuam para sua comunidade. Uma escola democrática, competente e comprometida com a aprendizagem significativa do aluno, buscando transformar informações em saberes necessários à vida dos alunos.

A Unidade de Ensino trabalha com uma proposta educativa, valorizando e colaborando para que os professores participem do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, assim como toda comunidade escolar. A partir das diretrizes do PPP os professores fazem à preparação das atividades docentes, que abrange o planejamento e uma constante reflexão acerca do fazer pedagógico. Como em nenhuma atividade profissional para ser bem feita pode se ausentar um bom planejamento.

Percebe-se que o convívio e as relações dos professores e dos demais agentes escolares são harmônicas, fator essencial para um bom desempenho das funções escolares. A escola possui momentos de reflexão com os professores e gestor semanalmente, com o objetivo de elaborar projetos educativos, discutindo e explicitando de forma clara os valores coletivos assumidos, delimitando suas prioridades para definir os resultados desejados e incorporando a auto - avaliação do professor. Portanto, o resultado que se espera é que os alunos tenham uma experiência escolar coerente e bem sucedida.

A escola escolhida vem se destacando pelas habilidades de integrar os conteúdos das aulas às atividades extracurriculares, possibilitando a construção do conhecimento de forma mais atrativa: jogos pedagógicos, saúde, higiene corporal, leitura e escrita, poesias, regionalismo e cultura, são aplicados para obter a atenção dos alunos para o ensino-aprendizagem.

Durante as observações, pude observar que as aulas foram dinâmicas e interativas onde as atividades proposta pela professora, permitiram que as crianças tivessem livre - arbítrio para criar, inventar, errar e reaprender, visto que, a faixa etária dos alunos é caracterizada pelo entusiasmo e ousadia, porém, com pouca capacidade de concentração.

A sala de aula é bastante ampla e confortável, com boa iluminação e ventilação. Possui ainda mobiliário adequado, armário para guardar materiais, mesa para a professora, mesas e cadeiras de tamanho apropriado para a idade dos alunos. Nas paredes da sala estão expostas produções de desenhos realizados pelos alunos durante as aulas. A sala contém painéis educativos, a altura dos alunos para que possam visualizar melhor, pois a organização da sala de aula é fator fundamental que contribui com o desenvolvimento do ensino aprendizagem. No início das aulas a professora, reservava o espaço para “roda de conversa/acolhida”, onde as crianças têm a liberdade de se expressar livremente.

De acordo com Godoy (2011)

As conversas informais são comuns na rotina e contribuem para estabelecer afetividade no grupo, oferecendo importantes elementos e informações para que o professor possa conhecer melhor a sua turma e planejar novas situações a partir das necessidades e interesses das crianças. (GODY 2011, p. 12)

Segundo Gonçalves (2008, p. 4) “A criança tem de ser sensibilizada para o mundo dos sons; quanto maior for à sensibilidade para o som, maior será a integração, o desenvolvimento motor, a memória a sensibilidade e a atenção”.

Diante das minhas observações e confirmada pela professora, à escola utiliza uma proposta, onde o aluno é valorizado como um ser capaz de se participar ativamente do seu próprio aprendizado e os professores estão sempre participando de capacitações dentro da proposta de alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse trabalho foi fazer uma abordagem conceitual no que se refere à educação infantil do campo quanto às metodologias utilizadas na rotina no decorrer do processo educativo. Fez-se necessário fazer uma relação entre autores específicos e a realidade da educação infantil do campo vivenciada na sociedade, especificamente em uma escola rural da cidade de Miracema do Tocantins, localizada em um assentamento de reforma agrária.

De acordo com leituras feitas, pode-se perceber que muitas discussões ocorreram para que a defesa de uma educação de qualidade na educação infantil viesse a se estabelecer no cenário do contexto brasileiro e de Miracema, mas ainda as políticas públicas deixam muito a desejar quando se fala em uma educação de qualidade, quando na realidade podemos nos deparar com instituições sem espaço adequado e com um déficit de profissionais qualificados.

Foi possível constatar que as práticas desenvolvidas na instituição procuram atender às crianças de acordo com suas possibilidades, mas que ainda há muito a ser realizado, para que de fato todas as crianças sejam atendidas de forma específica em prol do seu desenvolvimento saudável.

Embora a escola tenha espaços reservados para todas as atividades diferenciadas, o que se percebe é que a criança mesmo assim tende a utilizar e transformar qualquer um desses espaços em um ambiente de diversão, porém, é muito importante que se trabalhe com as crianças essa noção de espaço, ou seja, embora ainda muito pequenas, é necessário que lhes sejam ensinados a identificar e distinguir os lugares pertencentes à escola e dizer para que servem cada ambiente.

Desse modo, percebe-se que podem ser seguidos dois caminhos: um lado, a postura que as crianças devem ter para determinado espaço; de outro, o espaço tem que ser adequado para o comportamento das crianças. Por esse motivo, entende-se que a escola do campo deve ser organizada de modo que ofereça um espaço reservado e adequado às atividades lúdicas, pois sabemos que a aprendizagem ocorre na medida em que as pessoas se relacionam entre si, ou seja, que se aproximam e que se comuniquem e que interajam.

Nesse sentido, as crianças irão se identificar com esse ambiente e, conseqüentemente, se sentirão mais à vontade para expressar suas emoções, seus conhecimentos e exercitar a prática de relacionar-se mutuamente e estabelecer relações interpessoais que as preparem para refletir e interiorizar conhecimentos diversos, visto que o ambiente também enriquece as funções intelectuais e comportamentais da criança.

Dessa forma, pôde-se concluir por meio das leituras e reflexões, que as instituições precisam se manter atualizadas acerca das propostas a serem elaboradas para atender as crianças, organizando um trabalho pedagógico que possa atender as necessidades de cada uma, por meio de um currículo inovador e que se aperfeiçoe a cada realidade social das crianças. Esse pressuposto indica que a valorização do professor é fundamental, bem como a gestão democrática que oportuniza a participação de todos.

O trabalho com crianças da Educação Infantil no Campo não pode ser realizado de forma mecânica e repetitiva, desvinculado dos espaços, da cultura e dos contextos nos quais vive, uma vez que elas estão em fase de desenvolvimento acentuado, e que necessitam do lúdico para se manterem interagindo de forma produtiva e ir ao encontro de outras crianças com disposição e alegria, por esse motivo o planejamento das atividades deve estar sempre em movimento de forma inovada e divertida.

Concluindo, se faz necessário que o trabalho com a rotina seja algo sério e comprometido, uma vez que não pode-se afirmar que ser criança é algo que não pode ser explicado apenas pelo fato da fase pequena e imatura, mas ao fator “respeito e direitos”, que devem ser efetivados na prática para com as crianças, sejam elas de quaisquer classe social, cultura, localidade e meios de convivência.

Não é possível concluir que o acesso à educação está garantido para todos, apesar dos seus direitos o serem, principalmente no que se refere à educação infantil no campo, que muitas vezes é concedida com má qualidade, causando assim a queima de etapas que deveriam ser garantidas pelos poderes públicos, que nesse caso afetam as instituições de ensino e conseqüentemente as crianças e seus familiares, que dela usufruem.

Mediante o exposto acima, ressalta-se que este estudo foi de suma importância para a minha formação acadêmica, contribuindo sobremaneira para o fortalecimento da minha prática enquanto pedagoga.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Infância e literatura**: traçando a história. Departamento de Educação. UFRN. Natal, 1997

ARIÈS, P.. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRAMOVAY, M.; KRAMER, S. **“O rei está nu”**: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES. Ano V, nº 9. São Paulo: Cortez, 1985.

BARBOSA, M.C.S. Educação infantil hoje: é preciso definir ações integradas para as práticas de cuidar e educar. **Revista do professor**. Rio Pardo. V. 4, nº 68, p. 36, out/dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Governo Federal. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do **Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999**, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1.

BRASIL, Governo Federal. **Decreto nº 2.302, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta sobre o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.

BRASIL, Governo Federal. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394/96**. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 v.: IL. Vol. 1 e 3. 2001.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990, 13 ed. Brasília, 1990.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo**. MEC, Brasília, SEB, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno 2: A criança no Ciclo de Alfabetização**. MEC, Brasília, SEB, 2015.

CARVALHO, T. C. A. **Pré-escola é escola? Que escola ? Para que? Para quem?**. Natal, 1988. 455 p. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.- 6.ed. Brasília : MEC, SEB,2009.

DAMAZIO, R. L. **O que é criança**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, C. F. R. T. de S.; FARIA, V. L. B. de. **A construção de uma proposta pedagógica**. Revista criança do professor de educação infantil. Nº 35, dezembro de 2001.

FARIA, A. L. G. de ;PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. de.; KUHLMANN, Jr. M. (Org.), **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLEURY, M. das G. **Há uma criança dentro do professor?** IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educação infantil: muitos olhares. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, B. M. **A questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo.** SEED/PR. Curitiba, 2005.

FROEBEL, Friedrich. **Pedagogies of the Kindergarten.** His ideas concerning the play and paintings of the child. Harris, W.T. (ed.). Tradução de Jarvis, Josephine. New York/ London. D. Appleton and Company, 1912. Disponível em: ufc.br/artigos%20e%20textos/artigo___005.pdf.> Acesso: 14 mar. 2006.

GEIB, L.T.A. **A educação infantil e o educador.** Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo. V. 5 nº 1, P. 199-206, 1998.

GHIRALDELLI, Jr. P. (Org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, Bete. **Para além do cuidar – Educação Infantil.** Disponível em: <http://paraalemdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com/2010/roda-de-conversa.html>. Acesso em 03/03/2018.

GONÇALVES, Kelly Cláudia. **Cantando e aprendendo.** São Paulo: Rideel, 2008.

HORN, M. da G. S.; FARENZENA, N. **Novas abordagens em educação infantil.** Revista Pátio. Porto Alegre. Ano VI, nº 23, P. 50-53, Set/Out. 2002.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1996

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta.** In: PRIORE, M. D. (Org.) História das crianças no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MACEDO, M.K.De. **Normas e dicas para a estrutura do trabalho científico.** Disponível em: Acesso em 20 de abril de 2002.

MACHADO, A. de LÚCIA Maria. **Encontros e desencontros em educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M.C de S. (Org.) **Pesquisa social**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola : **a evolução da condição social da criança**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen**. 8 ed. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

NUNES, E.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e proposta práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Territorialidades Camponesas na Educação de Assentados: Assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU-IG, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Art méd, 2001.

PERREIRA, R. M. R.; SOUSA, S. J.e. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: PINHEIRO, I. C. M. **O espaço social da pré-escola uma retrospectiva e um repensar**. *Caderno faça e conte*. UFRN/CCSA/NEI. Ano 1, nº 1, nov/dez. 1998.

PRIORE, M. D. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZO, Gilda: **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação Infantil do campo**/ Ana Paula Soares d Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância e à escola que educava. In: SILVA, L. H. da. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCORSATO, T. B. **A criança, uma questão cultural**. Revista Espaço pedagógico. Passo Fundo. V. 5. nº 1 P. 193-198, 1998.

SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadão no contexto da globalização**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, D. B. da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/educação>> Acesso em 20 de março de 2002.

SOUZA, A. M. C. de. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papyrus, 1996.