

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-  
PRONERA**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DO CAMPO**  
**FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA-FETAGRI**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRATICAS DE  
LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O CASO DO CENTRO INFANTIL MADALENA  
FREIRE-SÃO JOÃO DO ARAGUAIA.**

**MARIA GORETH DO NASCIMENTO BARRADAS**

MARABÁ-PARA

2011

**MARIA GORETH DO NASCIMENTO BARRADAS**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS DE LEITURAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: O CASO DO CENTRO INFANTIL MADALENA FREIRE -SÃO JOÃO  
DO ARAGUAIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de graduação em Pedagogia do Campo, orientado pela educadora Luciana.

MARABÁ-PA

2011

**MARIA GORETH DO NASCIMENTO BARRADAS**

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO CENTRO  
INFANTIL MADALENA FREIRE-SÃO JOÃO DO ARAGUAIA.**

Banca Examinadora:

Marabá 29 / 06 / 2011

---

Profª Esp. Luciana Barbosa de Melo – UFPA

Orientadora

---

Profª Msc. Kátia Regina da Silva

Membro da Banca Examinadora

---

Profª Msc. Silvana de Sousa Lourinho

Membro da Banca Examinadora

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho aos meus filhos, Célio, Sandra, Rozilene, Yrakyatãm, Yratyara e Brena sem a existência deles eu não teria forças para vencer essa batalha.

Aos meus irmãos Edinilson edivan, Nonato, Manoel, Conceição, Maria Antonia, Jussara Edivaldo e jucilene os que mais me ajudaram nessa outra fase da minha vida.

Aos meus queridos netos e netas; Rafaela, Rhuan, Rhiam, joicylene e Eric o mais próximo de mim, ele sempre reacendia a chama que às vezes queria se apagar, nele eu encontrava coragem de continuar até mesmo quando ele mexia no computador por curiosidade apagava meus trabalhos.

A minha querida avó que não está mais entre nós, mas que muito contribuiu com minha formação enquanto sujeito, ensinou-me através de suas experiências e sofrimento, que eu deveria lutar e vencer as barreiras para que eu pudesse chegar até a escola. Tive varias barreiras, mas conseguir.

A minha querida mãe Maria Natividade do Nascimento Barradas que para mim assumiu também o lugar de pai, da qual tenho orgulho de ser filha, que mesmo não compreendendo muito a importância desse conhecimento ajudava-me a continuar.

Às minhas queridas amigas, (Marias). Maria Mirian Gomes Ferreira Maria do Espírito Santo Ribeiro e Maria do Espírito Santo Silva pelos bons e maus momentos que juntas passamos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus por ser um ser supremo, pois sem seu apoio não chegaria até aqui.

As trabalhadoras e trabalhadores rurais sem terra de todo Brasil, e especialmente os do sudeste do Pará, por mais uma de suas conquistas. Também pela confiança que me permitiu chegar até esse curso.

Aos amigos e amigas Maria Mirian Ferreira Gomes, Maria do Espírito Santo Ribeiro e Sebastião de Deus Pereira que muito contribuíram nesse processo de formação.

Ao meu companheiro e esposo Antonio Pereira da Silva, que foi meu porto seguro, assumindo a responsabilidade de pai e mãe enquanto eu estava no estudo.

A minha querida filha Yratyara por me receber com carinho sempre que eu chegava a nossa casa, assumido para si as tarefas de casa como se fosse sua para que eu pudesse concluir esse curso.

Ao meu filho Yrakytãm e ao amigo(a ) Ronivaldo e Ediléia ambos por terem contribuído na organização dos meus trabalhos, isto por compreenderem melhor que eu, a tecnologia e o manuseio do computador.

A turma da pedagogia do campo 2006 pela convivência durante os cinco anos, e por terem contribuído muito com meu crescimento político pedagógico, pelos momentos conflituosos que tivemos, os quais deram- nos a oportunidade de crescermos e aprendermos juntos.

Aos resistentes lutadores (as) dos trabalhadores ligados ao Movimento sindical, STTR Sindicato das trabalhadoras e trabalhadores rurais de Marabá, CPT Comissão Pastoral da Terra e FETAGRI- Federação dos Trabalhadores na Agricultura, especialmente ao lutador Antonio Gomes (Pipira) meu compadre e amigo o qual tenho muito respeito e consideração por ser a pessoa que ele é, também por acreditar e lutar por um projeto que possibilita a conquista dos direitos dos camponeses sem terra, voltar e permanecer na terra com dignidade.

Aos professores da UFPA Universidade Federal Pará que ministraram as disciplinas as quais me possibilitaram o conhecimento científico.

Ao professor Evandro Costa Medeiro coordenador do curso de pedagogia do campo por sua dedicação incondicional a toda turma, durante todo o tempo de duração desse curso.

A minha orientadora professora Luciana que muito teve paciência de acompanhar o “doloroso” processo de desenvolvimento desse trabalho, incentivando-me a continuar com suas doces palavras, esse está bom, porém aqui você precisa melhorar. Sem suas orientações não seria possível concretizar esse trabalho.

Às professoras, Hildete Pereira dos Anjos, por ter contribuído com o meu processo de formação, tanto no ensino médio quanto na pedagogia, e Cleide Pereira dos anjos pela sua dedicação atribuída à turma do curso de Ensino Médio.

A todas as amigas e amigos familiares que de certa forma contribuíram nesse processo de suma importância para mim, as trabalhadoras (as) do assentamento de reforma agrária Primeiro de Março, minha gratidão por me acolher a cada retorno do curso por apoiar-me e contribuir para realização dos meus trabalhos de campo realizado com a comunidade, escola, professores e outros.

## **Não somos os melhores**

A vida repartida dia a dia  
Com quem vinha querendo que a vida  
Pudesse um dia ser vida  
Posso dizer que alguma coisa aprendi  
(primeiro com amargura depois com  
essa dolorida lucidez  
que nos ensina a ver a nossa feura)  
Aprendi, por exemplo que não somos  
os melhores, custou mais aprendi  
tempo largo levei para enxergar  
que era de puro desamor á chama  
que crescia no olhar do companheiro  
somos iguais, Melhor é nossa causa...

Thiago de Melo

## **LISTA DE SIGLAS**

CIECMF: Centro Infantil Educacional e Cultural Madalena Freire

CPT: Comissão Pastoral da Terra

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA : Educação de Jovens e Adultos

ENERA: Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FETAGRI: Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FADESP: Fundo de Amparo ao Desenvolvimento de Pesquisa

INCRA: Instituto de Colonização na Reforma Agrária

MST: Movimento Sem- Terra

MDA: Ministério de Desenvolvimento Agrário

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PA: Projeto de Assentamento

STTR: Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UFPA: Universidade Federal do Pará



## **RESUMO**

Ao longo deste trabalho objetivei realizar uma reflexão sobre os processos de leitura entre as crianças no seguimento da Educação Infantil. O objetivo da pesquisa foi analisar a proposta de construção de leitura das crianças e como a professora que atua na escola pesquisada possibilita essa construção com os alunos de seis anos de idade. Os objetivos específicos foram identificar de que maneira acontecem as práticas em relação à formação e construção de leitura dentro da sala. O trabalho tem como sujeito da pesquisa os alunos e a professora da escola do campo denominada Centro Infantil Educacional e Cultural Madalena Freire, localizada no Projeto de assentamento Primeiro de Março, município de São João do Araguaia sudeste do Pará. Na realização do estudo tivemos como fundamentação teórica as contribuições de autores como: Freire (1996), Kramer (1995), Caldart (2004), Soares (1997), Ferreiro (1995), entre outros. Em sua elaboração utilizei como procedimentos metodológicos, observação em sala de aula, registro em diário de campo e entrevista com a professora a partir de um roteiro semi-estruturado. A pesquisa constatou que as atividades desenvolvidas com os educandos eram centralizadas em uma metodologia distante da realidade das crianças, onde estes não interagem numa construção coletiva de leitura. As atividades realizadas aconteciam de forma individual emersa a uma prática não planejada para possibilitar a formação e a construção de conhecimento. Ainda a pesquisa possibilitou a visualização de uma prática que em seu cotidiano prevalece uma concepção de que a leitura se dá a partir de processos metodológicos mecânicos e tecnicistas em que as crianças tendem a metodologia da repetição do que são considerados os momentos de leitura.

**Palavras Chave:** Metodologia de leitura; prática pedagógica e Formação; Crianças do Campo; “alfabetização”.

## **ABSTRACT**

Throughout this paper aimed to carry out a reflection on the processes of reading among children following the children's education. The purpose of the study was to analyze the proposal to build children's reading and how the teacher who works in the school studied this construction enables the students six years of age. The specific objectives were to identify how the practices in place regarding the formation and construction within the reading room. The work is subject of research students and teacher in the school field called Children's Educational and Cultural Center Madalena Freire, located in the settlement project First of March, São João do Araguaia in southern Pará had to complete the study as the basis theoretical contributions of authors such as Freire (1996), Kramer (1995), Caldart (2004), Smith (1997), Smith (1995), among others. In their elaboration used as instruments, classroom observation, journaling and interviews with the teacher from a semi-structured. The survey found that the activities with the students were centered on a methodology from the truth of children, where they did not interact in a collective reading. The activities took place on an individual immersed in a practice is not designed to enable the formation and knowledge construction. Although the research allowed visualization of a practice that prevails in everyday life a concept that reading is from the mechanical processes and methodological techniques in which children tend to repeat the methodology of which are considered the moments of reading.

**Keyword:** methodology of reading, teaching practice and training; Children of the Field, "literacy."

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	12
------------	----

## CAPÍTULO II

HISTORIAS DE VIDA: PROCESSO FORMATIVO DE UMA AGRICULTORA A PARTIR DO COTIDIANO FAMILIAR E DA PEDAGOGIA DO CAMPO	14
---	----

## CAPITULO III

EDUCAÇÃO: DO RURAL A REAFIRMAÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO	21
---	----

3.1. Educação do campo: Uma construção coletiva na luta por direitos e dignidade no campo	25
---	----

## CAPITULO IV

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO	30
---	----

## CAPITULO V

MÉTODOS E ANÁLISE DOS DADOS	36
-----------------------------	----

5.1. Atividades Pedagógicas Observadas em sala de aula	39
--	----

5.2- Experiências em momentos de observações	42
--	----

CONCLUSÃO	46
-----------	----

REFERÊNCIAS	49
-------------	----

ANEXO	51
-------	----

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

O estudo tem como propósito socializar o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia do Campo, que visou analisar como se dá à prática docente no que se refere à formação das crianças do campo na construção de leitura, o qual foi realizado no projeto de assentamento 1º de Março localizado no município de São João do Araguaia sudeste do Pará. Tendo como objetivo principal analisar as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula para a construção e aquisição da leitura na educação infantil, levando em conta a infância e o contexto social e cultural do campo. O mesmo teve como lócus de pesquisa o Centro de Educação Infantil Madalena Freire (CEIMF) e foi realizado no período de Setembro a de Outubro de 2010.

Falar de educação e de sua complexidade não é fácil. Mas se tomarmos um ponto específico levará o leitor a uma visão dos fatos a qual a mesma abrange. E assim conseguiremos passo a passo montar as vantagens e desvantagens do processo, dando ao leitor as linhas percorridas pela educação humana e onde a mesma forja os seus caminhos.

Como somos construtores de histórias, capazes de registrar-lhes, sabemos que seres individualmente podem escrever a sua própria história. E se a narrativa de um ser é capaz de compartilhar experiências, a de um grupo é ainda maior. Porém difícil é reunir um conjunto de conhecimentos, onde vários fatos se entrelaçam. Mas, como todo contador tem um objetivo a levar ao leitor, contaremos neste trabalho o processo de formação vivenciado por educandos do campo no assentamento e evidenciaremos a realidade da educação infantil. Através desses fundamentos procuro ilustrar a problemática no Ensino Infantil no Assentamento, relatando as condições e características da educação vivida pela comunidade, sempre procurando compreender e “responder” os objetivos propostos.

Para a construção desse trabalho usei como instrumentos: falas, roteiro de entrevista semi-estruturado, observações em salas de aula, fotos que caracterizam o dia-a-dia vivenciado na escola, embasamentos teóricos que me proporcionou compreender a temática em estudo além de nos possibilitar a realização de uma análise crítica sobre a problemática que refletir ao longo deste trabalho. Assim cada elemento usado para construir esse trabalho são partes indispensáveis em sua estrutura.

O trabalho está estruturado em 04 quatro capítulos. No primeiro, evidencio a minha história de vida, da na qual serão expostas minhas experiências de vida e meu processo educativo na Universidade. No segundo capítulo trato da história da educação rural e a reafirmação da educação do campo. No terceiro capítulo falarei sobre a educação infantil e o campo. No quarto capítulo realizo a análise dos dados que trazem elementos do processo educativo realizado na educação infantil desenvolvido no CIECMF.

## CAPITULO II

### **HISTÓRIA DE VIDA: PROCESSO FORMATIVO DE UMA AGRICULTORA A PARTIR DO COTIDIANO FAMILIAR E DA PEDAGOGIA DO CAMPO**

Neste capítulo será apresentada a minha autobiografia, trazendo alguns elementos significativos da minha história de vida e experiências, fazendo uma relação de como esses aspectos influenciaram na minha escolha da pesquisa realizada.

Sou Maria Goreth do Nascimento Barradas, agricultora, tenho 52 anos de idade e sou natural do Estado do Pará e filha de dona Maria Natividade do Nascimento Barradas, também agricultora. Morávamos constantemente nas áreas de castanhais, lugares distantes da cidade. Quando criança não tive acesso à escola, porém mesmo sem ter freqüentado uma escola institucionalizada, aprendi a ler e escrever motivada pelas mais belas histórias de romance (hoje conhecidas como literatura de cordel), contadas e cantadas pelo meu padrasto, além dos mais variados “causos” contados por minha avó, dona Ermita conhecida como Rochinha.

Aquelas histórias e causos me fascinavam por suas dimensões e complexidade de compreensão e formação, tendo em vista que as mesmas relatavam momentos de sofrimento, bravura, amor e vitórias, tudo aquilo eu achava muito parecido com nossa vida, então eu viajava na imaginação e cada dia me interessava mais, tanto pelas histórias quanto pela vontade de aprender a ler. Partindo daquele cotidiano, associado a uma cartilha de ABC, “a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo” (FREIRE, 1992, p. 12) e aos oito anos de idade fui construindo a leitura das primeiras palavras.

O tempo foi passando e eu fui me apropriando da leitura e escrita, tendo como norte a leitura de mundo e a inteligência de minha avó, que mesmo dizendo que filho de pobre não se formava, me ensinava e ajudava a construir valores que me servem de reflexões até hoje. Suas experiências e seus ensinamentos sobre nossa situação enquanto pobres, trabalhadores, explorados, agricultores sem terra, e outros se transformavam em diversos conjuntos de saberes e questionamentos. Com todas aquelas interrogações meu sonho de estudar em uma escola crescia ainda mais, mesmo sendo para mim um universo desconhecido e quase impossível.

Passaram-se os anos fiquei adulta e cada dia ficava mais difícil realizar o sonho de estudar numa escola, não mais para aprender a ler e escrever, mas para ter a legalização daquele saber que só a escola pode dar. Pois quando alguém me perguntava, que série eu tinha estudado eu respondia não estudei série, aprendi a ler em casa com minha família. Minha resposta servia de chacota, já que para a sociedade ler e escrever estão associados à escola institucionalizada.

No entanto, a oportunidade de realizar o sonho de estudar começou nos anos de 1996 com a minha vinda para um acampamento de trabalhadores rurais mobilizados pelo MST, localizado na fazenda Pastoriza no Município de São João do Araguaia. Ao chegar lá fui contribuir com o setor de educação, práticas comuns nos acampamentos ligados ao movimento. Todas e todos ajudam, os mais vividos e experientes socializam seus conhecimentos com aqueles que estão dispostos e querendo aprender, principalmente com as crianças, que geralmente são em grande número nos assentamentos.

Em janeiro do ano de 2000, o Estado do Pará foi contemplado com o PRONERA onde foi oferecida, nos projetos de assentamento, a escolarização de 5º a 8ª série e a alfabetização de jovens e adultos. Participei da seleção para a escolarização e consegui concluir o ensino fundamental. A partir disso passei a atuar, como educadora, na alfabetização de jovens e adultos pelo mesmo programa.

Em 2002, foi ofertado o curso Magistério a nível médio, cujo principal objetivo dessa formação era proporcionar mais qualidade ao trabalho de educadora/educador do campo com atuação no EJA.

Na perspectiva de continuar contribuindo na organicidade do assentamento, com o processo de educação dos trabalhadores (as), no ano de 2006, fui indicada pelo STTR para participar da seleção do curso de Pedagogia do Campo, oferecido pela UFPA, em parceria com o INCRA. O curso propunha uma formação específica para educadores do campo.

O desejo de me capacitar e construir outras concepções de educação, que fossem opostas às que emergem nas escolas do campo, era mais forte do que as dificuldades que teria que enfrentar para garantir a minha formação. Por isso, as dificuldades se tornaram, para mim, parte da construção de uma concepção transformadora de educação.

Com o conhecimento que fui construindo e vivenciando no decorrer do curso, com relação às práticas pedagógicas, passei a compreender a educação como um processo que pode e precisa ser desenvolvido na relação teoria e prática, onde o princípio formativo deve ser baseado na problematização e na pesquisa da realidade da educação do campo. Passei a

compreender que o processo pedagógico deve ser construído na perspectiva do aluno e da realidade, na qual, está inserido, a fim de promover o empoderamento e emancipação diante do seu próprio conhecimento e não apenas passe, passivamente, pela escola.

Concordo com FREIRE (2003) quando diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Por isso, os educandos não podem sair da escola, incapazes de formarem opiniões que forjem críticas e reflexões sobre questões sociais, políticas, econômicas e culturais, que estão sendo vivenciadas por milhares de sujeitos no mundo.

Essa educação só será possível se estiver, na sua dinâmica pedagógica, a práxis promovendo a interação e o diálogo entre educandos e educadores, acontecendo permanentemente à reflexão do processo ensino-aprendizagem. Pois como diz FREIRE (2003, p.45) “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Foi essa aprendizagem sobre a reflexão de nossas ações enquanto educandos e educadores, que contribuiu para a minha formação enquanto educanda do curso de pedagogia do campo.

O início do curso foi organizado em oficinas, tais como: Alfabetização Cultural e Pedagogia Transformance, ministradas pelos educadores Dan Baron e Manoela Souza; Psicologia Transpessoal de Base Corporal (vivências lúdico-terapêutico), ministrada pelo educador Lindomar Tomé; e Histórias de Vida, ministrada pela educadora Idelma Santiago.

As mesmas me levaram a refletir constantemente sobre minha história de vida, onde foram importantes na construção de novos conhecimentos influenciando a forma de pensar e agir enquanto sujeito histórico, pois as metodologias das oficinas envolvia-nos diversos aspectos da vida, como profissional, emocional, pessoal, político e outros.

No que se referem à metodologia, as referidas oficinas se deram a partir de variadas atividades tais como: círculos de diálogo, teatros, trabalhos que envolviam movimentos do corpo, construção de mandalas, narrativas de nossas histórias de vida, sessões de relaxamentos do corpo e mente, dança, terapias sensório motoras. Das quais participei ativamente em todos os momentos, por perceber a dimensão da importância que tais oficinas ofereciam ao meu processo de formação, possibilitando novas aprendizagens, forjando compreensões sobre as formas de pensar, agir e interagir com os outros, proporcionando conhecimentos que me possibilitaram desenvolver trabalhos e práticas pedagógicas enquanto profissional da educação a partir de novas concepções.



Após as realizações das oficinas passei a experimentar as diversas disciplinas que compunham a “grade curricular” do curso, como História da Educação, Psicologia da Educação, Planejamento, Teoria do Currículo, entre tantas outras que me possibilitaram vivenciar, construir novas experiências e compreender a importância da leitura. Passei a entender que, só através da leitura aprofundada é que se pode compreender e refletir sobre o processo educativo e é no diálogo com os diversos pensamentos e experiências de teóricos, estudiosos e pesquisadores ligados a educação que será possível construir um processo de formação na/para práxis.

Apesar de gostar de ler, muitas dificuldades se apresentaram, como as leituras direcionadas aos trabalhos acadêmicos, o manuseio da tecnologia (computador), apresentação de seminários, tudo era novo e parecia difícil. Porém no decorrer do curso foi possível construir habilidades para leituras e nas atividades, possibilitando minha formação intelectual.

Um dos fatores que muito contribuiu para a minha formação foram as atividades direcionadas ao tempo comunidade, que era o período em que voltava para o meu assentamento de origem para a realização dos trabalhos de pesquisa e estágios. A partir dessas experiências pude evidenciar a realidade precária da educação do campo, principalmente no que se refere à educação infantil. As pesquisas realizadas no assentamento eram construídas de acordo com as temáticas inseridas nas disciplinas ofertadas, as quais me possibilitaram compreender que a educação ofertada para o campo não leva em conta as experiências camponesas e não contam com o mínimo de infra-estrutura.

Meu primeiro estágio foi na educação infantil, momento em que fui levada a interagir e refletir sobre a realidade das crianças, propiciando-lhes momentos de construção e ampliação de conhecimentos, assim como envolver as mães nesse processo de aprendizagem. A partir desse momento reafirmei o interesse em conhecer um pouco mais como se dar a relação de leitura entre as crianças, pois nas atividades de estágios elas demonstravam diferentes formas de ler, seja um objeto, um livro entre outros.

Os projetos de pesquisas e a realização de estágios me permitiram compreender, na prática, como é possível desenvolver um trabalho pedagógico, tendo como referência o contexto do próprio aluno, adequando às experiências, os saberes, os valores, as necessidades dos sujeitos do campo para o desenvolvimento dos conteúdos escolares.

**Imagens 01-02:** Atividades de Estagio em Educação Infantil- 2008 (Mães brincando de ser crianças)



**Fonte:** Ivanilde, Goreth, Ronailde. Maio de 2009

Um processo construtivo do conhecimento requer a busca por uma problemática contida no contexto social dos sujeitos, onde aquilo que é ensinado na escola possa ser aproveitado e faça sentido no dia-a-dia dos educandos. O ensino escolar deve ser apresentado de forma interdisciplinar, possibilitando assim um melhor desenvolvimento das habilidades intelectuais. Criando “situações de aprendizagem suficientemente abertas e motivadoras para que o aluno esteja efetivamente num processo de aprendizagem.” (LIBANÊO apud SOMMERMAM, 2005, p.159).

A formação na Pedagogia do Campo ajudou-me a compreender que, a partir dessa perspectiva, podemos acreditar na possibilidade de construirmos conhecimentos com base em um currículo integrado, pensado e materializado coletivamente com os alunos, que são os sujeitos de maior interesse, pois só assim será possível a concretização de uma transformação da educação do e no campo.

A dinâmica dos trabalhos de campo do tempo comunidade possibilitou a valorização da realidade dos educandos na formação e atuação deles no campo, uma vez que “nossa” “educação ao longo da história tem privilegiado a cidade,” esquecendo nossa cultura, desacreditando que somos capazes de dirigir nossos destinos, como nos diz FREIRE (1980, p.35) “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto”.

Posso dizer que minha formação é reconhecida nas práticas docentes de alguns educadores que tiveram a responsabilidade e o compromisso de coordenar as disciplinas com múltiplas dimensões, oportunizando-me a reflexão política e social do processo educativo. Essas práticas me fizeram acreditar que jamais eu poderia repetir os “erros” cometidos nas minhas experiências como educadora. Compreendo hoje que a construção do processo educacional deve ser concebida na perspectiva de ver o todo e não apenas suas partes.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças á qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o individuo á sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1980, p. 35)

Diante do exposto é possível reafirmar que na educação é mais que importante dar ênfase, que o conhecimento deve ser problematizado trazendo situações e questionamentos sociais que caracterizem suas próprias experiências, como educando incentivando-os a intervir e a transformar a realidade na qual o individuo está inserido.

O curso de Pedagogia do Campo, na minha trajetória formativa, foi especial, primeiro por propiciar a minha formação dentro do complexo contexto histórico, tanto de ser humano quanto de formação, e segundo por fazer-me refletir que a educação não é algo acabado (mesmo que seja “imposta”), mas em construção. Desmitificando assim a idéia do currículo e do livro didático pronto, que ainda é predominante nas escolas, decorrentes de uma educação bancária que não leva em consideração as experiências de vida dos educandos, priorizando o repasse de conteúdos desarticulados da realidade dos sujeitos do campo.

O processo de formação na Pedagogia do Campo se estruturava no ser e no fazer, levando em conta o cotidiano dos educandos e do campo, por isso não se levava em consideração apenas os conteúdos e métodos, mas também o sócio-cultural. Lembro que todos os dias as aulas eram iniciadas com a leitura de um registro que guardava a memória da aula anterior e que cada dia era de responsabilidade de um educando da turma fazer o registro.

A educação é um ato de reconhecimento de si, mas também dos outros, por tanto deverá ser desprendida dos conteúdos que ao longo da história, como aponta PONCE (1986, p.35), “A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e suas idéias”.

Diante dessas experiências fica claro que, se faz necessário a consolidação de políticas públicas para o campo que levem em consideração a formação e valorização dos saberes, pois a Pedagogia do Campo apontou-me novos rumos, levando em conta nossas vivencias no/do campo. Assim como me deu a possibilidade de romper com as barreiras tradicionais que tem impedido o processo de ensino aprendizagem dos nossos educandos agricultores ou não, e de fortalecer a emancipação de sua totalidade.

A educação provocada na Pedagogia do Campo me permitiu avaliar e ter claro a importância de intermediar, junto aos sujeitos do campo, incentivos para a construção de novos rumos para o seu desenvolvimento educacional, cultural, político e social. Respeitando

e potencializando as ações que movem a luta de classe dos trabalhadores, tendo como apoio a qualidade da educação do campo, pois sabemos que as práticas concebidas atualmente nas escolas rejeitam esses conhecimentos.

Foi possível perceber isso, também, no espaço acadêmico, pois em vários momentos a estrutura dominante privilegiada se fazia presente tanto nos corredores da Universidade quanto em sala de aula, na prática de alguns professores. Reflexos esses que revelam “[...] Que a escola colabora com a perpetuação da divisão de classe [...] (SOARES, 1996, p.61)”.

Partindo desse entendimento, posso dizer que, a escola está legitimamente estruturada dessa forma, na qual não saberemos se mudaremos ou não. Porém, enquanto educadora do campo, posso fazer a diferença nas ações pedagógicas, tanto em sala de aula quanto fora. Principalmente no fortalecimento do campo com a luta por uma formação de qualidade a ser oferecida às crianças e aos jovens e a possibilidade de instaurar um processo de formação continuada aos educadores no/do campo.

Talvez só a educação não resolva os problemas encontrados, vivenciados no campo, mas seria o começo para outras mudanças, como garantia de permanência no campo com mais dignidade e qualidade. Compreendendo também que a educação no/do campo por si só não garante a inclusão social, porém é um elemento importante na formação dos sujeitos do campo, para que percebam e compreendam no/o lugar no qual vivem. E para que a educação possa ocupar um espaço de discussão e atuação na construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, a mesma deverá estar associada à reforma agrária, forjando ações de transformações profundas nas políticas locais e econômicas do país.

Assim como nascem novas ciências nos estudos da vida, naquilo que a compõe, na educação e mais especificamente no/do campo, também se vive uma nova fase. Na verdade ela sempre existiu, mas nunca foi tão diferenciada como agora, não que já tenha se desenvolvido, mas por ter conseguido se tornar um palco de discussão em âmbito nacional, trazendo consigo conflitos e apostas. Para tanto fica cada vez mais claro para os agricultores a necessidade de resignificar a educação rural em educação do campo.

## CAPÍTULO III

# EDUCAÇÃO: DO RURAL A REAFIRMAÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classe, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. (PONCE, 1986, p.36)

Uma educação que historicamente mudou pela necessidade de delimitar território e com isso dividir-se em classes, não poderia ser diferente ou ter outra percepção que não fosse para conservar o poder. Por isso, foi se constituindo predominante e representativamente para uma determinada classe, na qual os trabalhadores não foram incluídos, principalmente os do campo. Pois a partir dessa concepção a educação teria função específica, ou seja, de educar de acordo com os interesses de classe dominante. Dai a importância da colaboração dos Jesuítas, pois “O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos [...]” (PONCE, 1986, p.36).

Partindo desse pressuposto, o modelo de inculcação ainda se faz presente na esfera educacional, embora já se tenha uma discussão de mudanças em curso, pois os trabalhadores ainda não são reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de optar por uma educação de qualidade. Ainda é negada, nas escolas rurais, à construção de saberes através de seu cotidiano, sua cultura, luta e trajetória. A educação que é pensada para as escolas no campo não forma educandos leitores, mas receptores de conteúdos, que os tornam repetidores e colaboradores de um projeto de educação bancária, que vem cada vez mais se aperfeiçoando e se constituindo nos currículos e nas escolas no campo, pois, como diz CELANE (2002, p.14)

a educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos Jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.”

Tais atitudes revelam-se nas inúmeras e pequenas salas de aulas isoladas na zona rural, funcionando em salas multissériadas, onde o educador assume as funções de servente,

merendeiro(a), secretário(a) e coordenador(a) responsável pela mesma, não atuando, muitas vezes, no sentido de lutar e contribuir com/para que a comunidade tome a iniciativa de lutar em busca de possíveis mudanças.

Essas futuras “escolinhas” geralmente são agregadas as próprias secretarias municipais de educação, funcionando assim, de maneira precária em barracos cobertos de palha, sem cadeiras adequadas, sem energia elétrica, às vezes sem paredes, assim como não dispõem de sanitários, água potável e local para guardar merenda e outros materiais, ou seja, não apresentam as mínimas condições de infra-estrutura para o seu pleno funcionamento.

A agregação das escolas (salas localizadas nas áreas rurais que são anexos das escolas sedes situadas na cidade) serve para justificar o cumprimento de estatísticas políticas, pois os setores rurais das secretarias municipais de educação apresentam excelentes números de escolas em áreas de assentamentos, as quais não são consideradas, por eles, como salas isoladas. Essa é uma das situações reais vivenciadas pelos educadores(as), agricultores(as) e educandos(as) do campo.

Diante da realidade e de estudos realizados, posso dizer que a educação rural desconhece os direitos do sujeito do campo, reduzindo a “pó” sua identidade, capacidade de formar-se dentro do seu ambiente, pois, na maioria dos assentamentos e acampamentos não tem estradas, não dispõem do ensino fundamental maior e ensino médio. Sendo assim, a educação não cumpre sua ação social, permanecendo reprodutora e conservadora da realidade da cidade. Isso, talvez, não seja provocado pelo fato de estar isolada geograficamente, mas porque, o que está sendo ensinado nas escolas do campo está completamente fora de seus interesses e suas necessidades, apesar de que. No art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, diz que: na oferta da educação para as escolas rurais deverá ser adaptada às diversidade de cada região principalmente.

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III – Adequação á natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2001, p.23).

Podemos observar que, a lei abre espaço para que os camponeses sejam construtores dos seus próprios destinos e das reflexões que possam forjar alternativas que contemplem o seu projeto social, pois abre possibilidades de refletir sobre a modificação do planejamento de acordo com a realidade das escolas do campo e seus sujeitos. No entanto, na maioria das

vezes, os conteúdos e os tempos trabalhados nas escolas dos assentamentos não são adequados a realidade das crianças do campo.

Assim como na escola da cidade, na escola do campo a organização pedagógica acontece por bimestre, onde os educandos passam por exames avaliativos que são elaborados de acordo com o planejamento de conteúdos e o ponto de vista do educador, e quando a criança não responde aos objetivos do plano são taxados de preguiçosos, desinteressados, sem nenhuma chance de defesa. Dessa forma, fica claro que a lei está longe de ser cumprida em relação às escolas do campo, pois de levarmos em conta as práticas vivenciadas nesses espaços é possível perceber que a lei só existe no papel. Para Azevedo:

A educação rural tem a missão propriamente educativa de formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma corrente de simpatia entre as crianças, de um lado, e a terra e os animais, de outro, e um sentimento de atração que as vincule à terra do campo e as atividades agrícolas, a sua eficácia será nula enquanto não tomar a si a tarefa de se tornar o “centro da vida da comunidade rural. (AZEVEDO, 1946, p. 50)

A ausência dessa dinâmica, que o autor chama de eficácia, e a falta de políticas públicas para a educação dos sujeitos do/no campo poderá legitimar a saída do campo para a cidade, pois ao passo que a realidade do campo não é vivenciada e valorizada nas práticas pedagógicas, através dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos disponibilizados, do processo avaliativo, os sujeitos são lançados para longe da sua realidade e jogados para uma teia de desigualdades e indiferenças, pois a escola que se diz “para todos” na verdade é “para poucos”.

A educação na escola “do” assentamento 1º de Março acompanha as práticas impostas pela perspectiva da educação rural, (apesar de seus fundadores e idealizadores)<sup>1</sup> terem pensado a educação a partir de uma construção coletiva de aprendizagem entre escola e comunidade, consolidando assim um modelo de produção e um movimento de saída do campo, pois como nos diz AZEVEDO (1940, p.145) “Não há, política de educação que não esteja ligada à situação social, e, portanto, às necessidades e às aspirações fundamentais de um grupo determinado.”

A educação do assentamento, hoje, não discute os problemas da educação, da formação e nem capacitação dos professores. Não é considerada a participação da comunidade, dos educandos e lideranças dos movimentos sociais do assentamento no

---

<sup>1</sup> Coletivo de educação e coordenadores do assentamento.

processo construtivo da educação, assim como a escola não faz parte da pauta de reivindicações da comunidade. A organização educacional não leva em conta as necessidades da comunidade. Dependendo da conjuntura política, grupos político-partidários são eleitos para discutirem cargos de direção, lotação de professor planejamento pedagógico, calendário escolar igual á escola tradicional. Penso que a educação no campo não deverá ser compreendida apenas nos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, deverá refletir e problematizar de acordo a realidade em que os educandos vivem. No entanto ainda hoje a educação rural não pensa ações que contemple as condições de vida no campo, a qualificação e participação do individuo, sobre tudo a transformar o modelo existente.

Apesar de algumas mudanças, como concurso público para admissão de professores, o projeto de escola ainda se materializa na perspectiva do urbano para o rural, onde não aparece o diálogo entre os sujeitos do campo e a instituição escolar e seu sistema.

A escola conta com um número reduzido de educadores que passaram no concurso público que moram na própria comunidade. Para os cargos de coordenação pedagógica são encaminhados profissionais sem experiência nem formação para exercer essa função, o que dificulta a possibilidade de estabelecer o seu papel na escola e assim contribuir no processo formativo e reflexivo dos educadores (as).

Assim, passam a maioria do tempo tentando colocar os alunos para dentro das salas, tendo em vista que as mesmas não lhes atraem, e acreditando que os mesmos não apresentam interesse em aprender, não parecem preocupados em buscar conhecimento da realidade do aluno já que “não há interação entre o saber camponês e o conhecimento mais técnico e escolar” (SILVA, 2002, p.14). Tornando assim quase impossível consolidar e contextualizar as experiências dos educandos (as) na construção de conhecimentos.

A partir do momento que o coletivo foi individualizado, resultado das intervenções político-partidárias na comunidade, não há mais a interação da comunidade com os profissionais que hoje trabalham na escola.

É necessário lembrar que esses profissionais que geralmente vão para o campo não têm formação específica para trabalharem com os sujeitos do campo, e alguns vão para complementação de carga horária e renda, ficando totalmente alheios ao jeito de viver e de ser daquela comunidade. Por isso entram e saem em seus carros ou motos deixando a poeira para quem moram ali. Eles têm pressa para chegar à outra escola.

Se houvesse esse elo entre realidade do campo e escola do campo, talvez não houvesse tantas desistências, reprovações e transferências. Pois a falta dessa interação, entre a realidade



do educando e os conhecimentos a serem construídos, deixa uma lacuna, um vazio na aprendizagem, principalmente dos jovens que acabam desistindo da escola e indo para cidade em busca de formação, capacitação e profissionalização, para competir uma vaga no mercado de trabalho, deixando assim suas raízes para trás.

A educação rural, como está sendo dada, não se preocupa em construir possibilidades de formar educandos reflexivos críticos sobre tudo à sua realidade, e tão pouco protagonista se sua aprendizagem, pois não são incluídos nos conteúdos da escola, temáticas que materializem a interação com contexto real dos alunos. “neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados” (GIROUX, 1996, p.45).

Compreendo que educação não poderá ser de qualidade em um país com tantas desigualdades sociais, onde que nem todos têm uma “boa” formação. Assim, como os educandos(as) do campo não conseguirão ter uma educação de qualidade se continuar sendo priorizado o ensino da escrita, da leitura e do cálculo, tendo em vista que “o modo tradicional de considerar a escrita infantil consiste em prestar a atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções ignorando os aspectos construtivos”. (FERREIRO, 1995, p.18)

Concordo com a autora, temos que pensar uma educação que incorpore o processo construtivo e humanizado na construção do conhecimento, resignificando e considerando as múltiplas dimensão de saberes não formalizados e experiências importantes de vida dos sujeitos da terra, englobando-os no contexto ensino aprendizagem, configurando a emancipação dos mesmos e a apropriação de novos conhecimentos.

Baseado em princípios como esses, pensamos que é necessário a construção de uma educação do campo que leve em conta as diversidades e potencialidades dos sujeitos do campo, que possibilite aos mesmos a possibilidade de pesquisar e fazer novas descobertas, que venha estruturar sua permanência no campo tendo em vista que a mesma requer novas reflexões e aprendizagens. A qual deverá ocorrer principalmente nas escolas localizada nos PAs respeitando assim as especificidade e particularidades que engloba a luta por uma educação do campo.

### **3.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA NA LUTA POR DIREITOS E DIGNIDADE NO CAMPO**

Para falar de educação do campo e permanência no campo, precisamos refletir, a partir de

fatos historicamente importantes, que ocorreram e ainda ocorrem influenciando na vida humana e nas culturas camponesas, como a concentração de terra.

Os avanços tecnológicos de grandes empresas multinacionais que atuam no campo deixaram milhares de agricultores assalariados sem emprego, por esses não terem a qualificação exigida pelo mercado. A ‘imposição’ de hábitos de consumo, propagandas enganosas de grande produção e menos esforços, esses e outros fatores, vão contribuindo e incentivando no envenenamento da terra, mar, rios, poluição do planeta.

Percebo que a educação do campo não poderá ficar alheia a esses problemas, pois a mesma deve ser pensada por e para o povo do campo. Esses trabalhadores que já foram excluídos desse sistema, hoje possuem certas limitações e muitas dificuldades em permanecer no seu lote e desenvolver suas produções, pois além de já ter sido excluído do modelo de produção, a maioria dos assentamentos não tem acesso à escola, saúde, lazer, incentivo a agricultura e outros.

Observa-se a necessidade de inserir e envolver nas políticas educacionais o sujeito do campo, pois esse público, que além de possuir a força do trabalho, possui também a sabedoria e a experiência, que se “agregadas” aos conhecimentos científicos possibilitarão a construção de uma revolução no campo formando um “novo” Camponês, com novos conhecimentos, hábitos e habilidade, no entanto, conservando suas raízes culturais, políticas e sociais.

O processo de expansão do capital acontece de maneira organizada, de forma a promover a agressão ao homem, principalmente do campo, e ao meio ambiente. Os projetos visam beneficiar o mercado e suas forças representativas, usando do “poder” econômico, político para se projetar, ou seja, através da exploração do trabalho e da matéria prima.

Partindo dessa hipótese, posso dizer que educação do campo só será possível se houver um projeto de formação profissional de formadores do campo para o campo, ou seja, uma educação voltada á dimensão histórica de cada sujeito camponês como diz CELANE

O cotidiano campesino desponta, nesse sentido, como o primeiro passo para uma crítica de conhecimento e do saber construído pelos rurícolas, sem desconsiderar suas valorizações básicas. Desse modo, saber e técnico, experiência e realidade conjugam-se no processo científico, como fundamento para algo superior a intersubjetividade das relações, na busca do significado dos paradigmas sócio-culturais contido na educação. (2002, p.96)

Partindo dessa compreensão, é mais que importante inserir os trabalhadores (as), jovens, idosos (as), educadores (as) do campo e outros, nesse processo construtivo de reconhecimento e valorização dos sujeitos, elencando propostas que dêem origem a elementos que favoreçam mecanismos importantes de alternativas para o campo associando os diversos saberes à reflexões de que, é possível construir outros conhecimentos partindo de suas práticas camponesas.

Por tanto, se faz necessário discutir com eles suportes (meios) que viabilizem a sustentabilidade, para que os mesmos possam permanecer no lote, no trabalho, na escola e nas mobilizações, pois compreendemos que a educação do campo se fará mais fora do que dentro da escola e será uma construção permanente de preservação ambiental e cultural, que irão além do ler e escrever, pensando para além da formação sistematizada, propondo um novo projeto de desenvolvimento, tendo em vista a sustentabilidade desses povos.

Nesse aspecto a discussão da educação do campo deverá avançar para as áreas de acampamentos e assentamentos para discutir e construir com os trabalhadores propostas que venham projetar ações para suscitar políticas públicas de formação e capacitação, onde deverá incorporar a dimensão dos sujeitos do campo a suas especificidades. Considerando assim, uma educação com elementos pedagógicos contidos no contexto histórico, na preservação da identidade, partindo da prática cotidiana dessas populações para o conhecimento científico, incorporando experiências, pesquisas e conhecimentos que venham contrapor o sistema de produção, dominação e educação vigente, que deveria ser pensada a partir da necessidade e realidade da escola/local da comunidade.

Acredito que a educação do campo deverá ser pensada desde a geografia dos assentamentos, passando pela produção e a comercialização dos produtos, com a participação de todos da comunidade, vinculada às diversas culturas presentes, necessidades individuais e coletivas, considerando assim suas lutas e trajetórias, forjando capacitação, formação e profissionalização para a permanência dos jovens do campo no campo, já que.

Nossa experiência á cultura rural, neste momento, objetiva o resgate e o acatamento das experiências campesina (manifestações lingüísticas, simbólicas, artísticas, medicinais, de trabalho produção, alimentação e sobrevivência), a fim de extrair desse conjunto de elaborações os valores subjacentes ao modo de vida do rurícola brasileiro, os elementos empíricos de sua identidade sócio-cultural e, sobretudo educacional. (CELANE, 2002 p.93)

Diante disso acho importante associar educação do campo às lutas por escolas estruturadas, vinculando as tecnologias à realidade camponesa. Ajudando a refletir e a intervir nas transformações da sociedade, projetando aos povos uma formação ampla e crítica, com possibilidades de emancipação dos educandos e educadores na participação e no fortalecimento da organicidade interna e externa dos próprios trabalhadores. Relacionando os conteúdos ao desenvolvimento sustentável, à agroecologia, à educação ambiental e à educação popular. Na perspectiva de se construir novos valores, saberes, novos comportamentos e novas concepções de educação do campo, que se projete na mente e que se faça ação na vida dos trabalhadores e trabalhadoras, que esperançosos traçam caminhos que rumam a essa nova educação.

É preciso pensar um projeto de educação que nasça da necessidade de permanecer no campo, e isso se torna um desafio quando se fala do povo do campo, pois as políticas de nosso país não dão suporte ao povo desse meio. Sem a perspectiva de se concretizar essas políticas, por si só o povo camponês marcha para essa conquista.

Trabalhadores rurais ligados a movimentos sociais do campo estão lutando e se organizando para que seus filhos tenham uma escola no/do campo. A preocupação com a educação escolar das crianças e jovens acontece já no momento da ocupação da terra e se torna bandeira de luta a fim de garantir a permanência dos sujeitos no campo.

Para evidenciar isso posso citar as experiências do PRONERA, dos coletivos do MST e EFAs, que existem em vários Estados do país com o propósito de articular e levar em frente esse debate. As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo, MEB; a luta do MST pelas escolas de assentamento e acampamento e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área de produção; a preocupação do MAB com as escolas dos reassentamentos; a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua Cultura.

No sudeste do Pará surge o desenvolvimento de várias experiências de Educação do Campo a partir do apoio parceria da UFPA, Campus de Marabá, INCRA-SR 27, MDA e FADESP com os diversos movimentos sociais do campo.

O PRONERA para as trabalhadoras rurais e educadoras é uma experiência diferenciada no que se refere à formação e à capacitação, pois além de proporcionar os estudos sobre questões pedagógicas, foi possível assumir o compromisso de pesquisar os assentamentos, pois essa prática contribuiu para o desenvolvimento de outras visões em relação a educação no contexto histórico dos sujeitos do campo.

Talvez essa seja uma das lutas mais difíceis para os trabalhadores concretizarem, já que a concepção da mesma é a valorização dos trabalhadores enquanto sujeitos históricos e pensantes capazes de forjarem conhecimentos a partir de subsídios adquiridos no meio em que estão inseridos. Processo este que servirá de reflexão para possibilitar a construção de currículos alternativos que proporcionem habilidades intelectuais e profissionais, compreendendo que: “A escola não é o único tempo e nem o único espaço de formação humana” (CALDART, 2004, p. 90).

Porém a educação é um elemento importante a somar na luta dos trabalhadores, por isso a educação do campo se faz necessário nas escolas dos assentamentos, já que as mesmas não estão contidas no bojo das políticas públicas e nem nos currículos escolares para as escolas do campo, principalmente no que se refere à educação infantil. No entanto, é preciso resignificar os processos metodológicos das escolas do campo.

## CAPITULO IV

### A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CAMPO

Neste terceiro capítulo, busco trazer alguns teóricos que ajudaram nas reflexões durante a construção do trabalho, tendo em vista a discussão sobre a educação infantil que se realiza no contexto de vida do e no campo, haja vista que a escola que se realizou a pesquisa atende diferentes sujeitos, filhos de camponeses e não camponeses, que moram na vila, mas que suas famílias não necessariamente atuam na atividade da agricultura. São crianças de 6 anos de idade que, seus pais foram atraídos por diversos motivos particulares e o principal foi o comércio como: farmácia, açougues, mercearias, sorveterias e outros são funcionários público. ou trabalham na agricultura mesmo não tendo lote rural.

Para fundamentar discussão traremos como referenciais os autores (as) FREIRE (1996), KRAMER (1995), CALDART (2004), SOARES (1997), FERREIRO (1995) e outros, pelas suas contribuições no campo da educação infantil, que nos darão subsídios para um aprofundamento das compreensões sobre as diversidades de elementos adquirido no dia-a-dia da criança, que poderão ser entendidos e respeitados nas práticas da educação infantil e no desenvolvimento da leitura. Para FERREIRO

A pré escola deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que não tiveram convivência com adultos alfabetizados ou que pertence a meios rurais isolados- obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar ):a informação que resulta da participação em atos sociais, onde o ato de ler e de têm propósitos explícitos (1995, p.101 )

Nesse sentido acredito que, a mesma então deverá ter princípios ao pensamento crítico e inovador em diferentes tempos e lugares, promovendo assim, a transformação da sociedade. Desenvolvendo nas crianças uma consciência crítica de distinção sobre as formas de leituras - a que está pronta para ser lida e aquela que desperta para novas leituras e reflexões - possibilitando a criança ter sua própria iniciativa estimulada pela sua capacidade de ação.

Compreendendo assim, que a aquisição e apropriação da leitura da criança em sua fase pré- escolar poderá ser um movimento complexo, por isso estes extrapolam as salas de aulas e os muros da escola. Concordo com FREIRE (2003) quando ele diz que “Como educador

preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato”.

A realidade mostra uma educação onde os enfoques apresentam desigualdades sociais, com isso os sujeitos ainda não são capazes de construir autonomia e tão pouco convidados a refletir sobre suas condições de vida, seja nas esferas política, social, econômica e/ou cultural. Porém, a escola poderá interagir com esses sujeitos com elementos que dêem origem ao processo de construção de leituras, forjando uma educação de qualidade, a qual possibilitará autonomia e emancipação dos sujeitos.

Com isso, a escola precisa compreender que é possível desenvolver a leitura integrada aos valores construídos fora do ambiente escolar, adequando-se e inovando os conteúdos escolares, na perspectiva de construir um currículo integrado. Diante dessa contradição Pode se apontar fragmentações da educação rural diante das questões políticas pedagógicas e as definições metodológicas que viabilize ações pedagógicas voltadas á valorização de elementos identificados no contexto do aluno.

Nesse sentido a escola estará propiciando a criança compreender a importância da escola para si e para a sociedade. Portanto, o educador deverá transformar a sala de aula num espaço prazeroso, onde as crianças aprendam a leitura de forma crítica e não mecânica, sem que estejam limitadas ao ensino repetitivo e conteudista da escola, mas sim, a uma formação que as levem a construir ferramentas que sirvam para tomada de decisão que afetam suas vidas no futuro, por tanto.

Como educador não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 2003, p. 81)

Para contrariar o autor, a realidade do cotidiano pedagógicos das escolas (RURALS) nos assentamentos está longe de transformar conteúdos em propostas e metodologias de ensino. Mesmo com os avanços e conquistas no que se refere à educação infantil, como as Diretrizes e Bases para a educação Nacional-LDB (lei nº. 9394\96), O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº. 8069\1990, e outros. Já que a mesma não é ofertada na maioria dos assentamentos (dado de pesquisa), assim como nas escolas em que é ofertada a educação, em foco são João do Araguaia, os sujeitos iniciantes, inseridos neste contexto escolar, não são

incentivados à desenvolver uma aprendizagem que permita construir habilidades para a aquisição da leitura tendo em vista que não há uma participação efetiva na qual os educandos possam interagir e ter oportunidades de opinar, criar ou sugerir tendo como perspectiva uma formação que possibilite sua totalidade, essa contradição Para CELANE (2002, p.53) são “as dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo.

Desse modo, os filhos dos trabalhadores pertencentes ao campo parecem não estarem incluídos e nem amparado nas leis citadas anteriormente, onde sugere a educação infantil como 1ª etapa da educação básica, pois a que temos parece está atrelada na escola guardiã, aquela cuja concepção ainda é só de proteger, cuidar, guardar, paparicar etc. Já que não tem sido posta em prática propostas pedagógicas que proporcionem qualificação no desenvolvimento da aprendizagem, facilitando, ao aluno refletir sobre seu contexto social “... neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados”. (GIROUX, 1997, p.45)

Essa descontextualização poderá fazer do mesmo um ser isolado da formação e da construção de sua identidade, dando lugar às teorias que forjam a consciência do mesmo, como afirma FREIRE:

(...) a humanização e a desumanização, contraditória na sua relação, apontam tarefas educativas antagônicas. Na educação dominadora, desumanizante, nega-se o caráter ativo da consciência, transformando-a num recipiente vazio, a ser enchido com saberes. (2001, p.126)

Referindo-se diante das contradições observada no processo de “formação” que ocorre na pré escola do assentamento pesquisado no município de São João do Araguaia, traz explicito o que o autor chama de antagônico, pois a escola não dispõem de planejamentos e atividades que referencie a vivência e realidade do campo, apesar do município ser constituído de uma grande área rural. Mesmo assim a educação infantil não tem sido prioridade nas políticas públicas do Município que não dispõem de acompanhamentos pedagógicos e metodológicos que proporcione a construção de outros conhecimentos enfatizando a identidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido é possível enfatizar que a educação infantil que é oferecida em algumas escolas rurais nos assentamentos ainda hoje, possui os requisitos de uma educação que surgiu



para suprir as necessidades do mercado, e com ela as mães e os pais terem mais disponibilidade para trabalharem e produzirem mais. Talvez por isso, ainda hoje, a educação infantil não seja levada em conta nas políticas públicas. Em alguns lugares em que a mesma é materializada dentro de uma concepção que determina aqueles que podem aprender e os que não podem aprender, fazendo assim uma distinção entre a formação dos filhos da classe dominante e a formação dos filhos da classe dominada. Já que inicialmente a educação infantil “está ligada à preocupação de guarda de crianças pobres” (BENIGNO & ARAÚJO, 2004, p.14) passando assim por diversas mudanças como nos diz autora.

O contexto histórico desse atendimento tem revelado, ao longo do tempo, uma divergência de ênfase no que se refere às funções da pré-escola. Inicialmente, o atendimento proposto às classes populares foi médica e sanitário; em seguida, passou a incorporar o aspecto nutricional e social, e só mais recentemente incluiu uma preocupação educacional. Essas funções, por um lado, acompanha as profundas transformações sociais que os países em desenvolvimento vêm enfrentando [...] (KRAMER, 1995, p. 13)

Diante da origem e de tantas funções diferentes inventadas para educação infantil, não era de se esperar que suas características de desigualdade fossem mudar do dia para a noite, mesmo depois de tantas leis que asseguram mudanças e especificidades na pedagogia infantil.

Na construção do desenvolvimento da leitura não é considerado a reflexão e a crítica da realidade que o educando está inserido, além de não facilitar a apropriação de ferramentas importantes que impulsionem o gosto, a busca, o prazer para ampliar sua experiência de leitura, não reconhecendo a importância da mesma para sua vida cotidiana, uma vez que o professor tem dificuldade de compreender e interagir as diversidades de falas, crenças, histórias trazidas pelas crianças aos ensinamentos da linguagem padrão.

Partindo desses pressupostos, pude perceber que, a escola em foco localizada no assentamento de reforma agrária, pouco tem refletido sobre o aluno enquanto sujeito, embora tente, mais ainda tem dificuldades em trabalhar como a realidade do campo. Talvez esse seja o entrave para não se conseguir transformar a sala de aula em um ambiente prazeroso, sobretudo quando as práticas pedagógicas não reconhecem essa heterogeneidade, em que as crianças possam usar as diversas linguagens construídas fora da escola e no convívio social.

Nesse sentido é possível evidenciar que os processos metodológicos desenvolvidos nas escolas do campo geralmente ocorrem do jeito tradicional desempenhando ações que em sua grande maioria tem demonstrado excludente, uma vez que a escola ainda não discute planos

que favoreça desenvolver habilidades interagindo os saberes próprios das crianças e os conhecimentos técnicos na resignificação de novos conhecimentos. Essa desvalorização desconhece as experiências (As linguagens) trazidas pelas crianças, que muitas vezes são representadas pelas suas brincadeiras, cantigas, mitos, crenças, ilustrações, histórias e outras. No âmbito escolar os tais conhecimentos perdem os seus valores, negando aos educandos o reconhecimento de suas culturas. Isso significa que mesmo.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode goleá-lo impor-lhe desgosto e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 2003, p. 122).

A escola não percebe que somos diferentes uns dos outros, isso por que nascemos e nos formamos em ambientes e lugares diferentes, portanto, pensamos, refletimos e agimos de formas diferentes, independente de sermos rico ou pobre, e por termos essas individualidades não podem aprender de forma igual. A mesma parece não ter preocupação em construir um planejamento e propor metodologias que possibilite a integração e a participação dos alunos na construção de leituras. Seja na educação infantil ou nos outros seguimentos.

A vida escolar dos educandos, educadores e demais trabalhadores da educação, parece estar impregnado com a idéia de um currículo feito por alguém que não é o educando e sua realidade. Como afirma SILVA (2002, p. 35) “O currículo é uma seleção dos saberes sociais produzido nas diferentes áreas do conhecimento e transformado em saber escolar”.

Sendo assim vale lembrar que a lei garante que o currículo deve ser de acordo com a vida da comunidade e, se tratado do campo, ele também deve trazer as especificidades dessa realidade. As diretrizes operacionais (2002) para a educação básica nas escolas do campo, segundo o Art. 2º, propõem que: “As propostas pedagógicas das escolas do campo deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Mesmo a lei propiciando esse espaço para as escolas do campo, essas diversidades na sala de aula não são contempladas, tendo em vista a maneira como é conduzido e organizado o trabalho pedagógico, principalmente na educação infantil onde na maioria das vezes as crianças não são compreendidas pelo seu jeito de falar, brincar, agir e nem suas histórias de vida são levadas em conta.

Para as crianças, a escola deveria ser o lugar, o espaço de ampliação de suas histórias e não um espaço que despreza seu “dialeto” e prioriza uma língua predominantemente reguladora.

FERREIRO (2001, p.38) faz um alerta dizendo “A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal.” A criança pode representar à escrita e a leitura através de seus rabiscos, de suas ilustrações, desenhos, musica e outras, e a não exploração e valorização desses conjuntos de saberes poderá retardar sua aprendizagem.

Como diz FREIRE (2003, p.122): “Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão, do papel da curiosidade, de modo geral e da humana, de modo especial.”

As atividades de leitura, assim como a escrita, deverão ter uma finalidade significativa, no sentido de levar informação e buscar novas descobertas. Os educandos do campo ou não, precisam desenvolver habilidades que lhes permitam diferenciar as diversas formas de leituras, descobrindo a importância e a necessidade das mesmas em suas vidas, inseridas como prática social, reafirmando as possibilidades de comunicação e ao acesso a outros conhecimentos que venham instrumentalizar suas práticas (ações) no futuro. Como afirma FREIRE (2003, p.123) “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

A leitura de mundo se faz necessária para provocar a reflexão. Assim é necessário reconhecer a importância das falas. Acredito que a oralidade deve ser um dos instrumentos usados para estimular e incentivar a leitura dos sujeitos, na perspectiva dos mesmos compreenderem, dominar e questionar as dinâmicas da sociedade e do mundo. Partindo dessa discussão e daquilo que foi observado e analisado, me proponho a entender como se dá a prática docente, no que se refere à formação das crianças do campo, na construção de leitura na educação infantil, levando em conta à infância a realidade cultural e social camponesa.

Para aprofundar e refletir o contexto sobre a metodologia usada pela professora na educação infantil numa escola de assentamento de reforma agrária é que abordarei no capítulo a seguir.

## CAPITULO V

### MÉTODOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com uma turma de educação infantil no Centro Infantil Educacional e Cultural Madalena Freire, localizado no projeto de assentamento de reforma agrária Primeiro de Março Município de São João do Araguaia. O mesmo é fruto da organização dos trabalhadores(as) ligado ao MST.

O prédio onde funciona a escola marca uma história de luta e resistência no que se refere à educação do campo, pois o mesmo foi construído coletivamente pelos agricultores no ano de 2001, período em que o município demarca esse território através da escola, intervindo assim na organização interna dos trabalhadores.

**Imagem 03:** Prédio escolar Centro de Educação Infantil Madalena Freire-2010



**Fonte:** Maria Goreth

Em repúdio a essa ação política, parte dos agricultores mantiveram esse prédio como escola para seus filhos, onde funcionaram durante um ano, 03 (três) turmas de ensino fundamental e 01 (uma) turma de ciranda infantil. Com a construção do novo prédio escolar, esse espaço ficou sendo o ponto de referência da comunidade para a promoção de eventos, tais como: reuniões, encontros, estudos, comemorações, festas e outros.

No ano de 2005 diante da ‘nova’ conjuntura política do município, mais uma vez os trabalhadores, especialmente as mulheres, vão à luta para reivindicar a educação para seus filhos. Desta vez a educação infantil, após varias reuniões entre comunidade local e gestor municipal, seria garantida, pois ficou acordado que a comunidade cederia provisoriamente o barracão, para o funcionamento da educação infantil.

A educação infantil, no período da pesquisa, funcionava com quatro turmas. O quadro de trabalhadores era formado por 02 (duas) serventes, 01 (uma) secretária, 01 (uma) professora responsável com formação magistério, (01) um vigia e (04) quatro professoras de apoio pedagógico, todas com o ensino médio magistério. Os professores que atuam nas escolas rurais não moram e nem pertence ao assentamento e ainda falta-lhes formação inicial e continuada, tendo em vista que a maioria são leigos diante das diversidades que envolve o contexto das escolas no campo, e na maioria das vezes estão tendo sua primeira experiência em sala de aula. Além de se depararem com precariedade do ambiente escolar.

Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) “garantir que a criança é considerada como sujeito de direitos”, como afirma o Art. 4º que “É dever da família da comunidade da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação ao esporte ao lazer”, esses direitos para as crianças do campo não se faz presente, principalmente no que se refere à educação infantil. Não é de interesse para os gestores públicos construir escolas que venham atender as crianças camponesas na fase de pré-escolares.

Embora o Art. 168 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do (2002) venha reafirmar que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”, na maioria das vezes esses direitos não se fazem presente nas políticas públicas do município, pois os assentamentos que funcionam à educação infantil só existem por uma luta dos trabalhadores(as).

Foi possível perceber, a partir dos estudos e pesquisas realizadas durante o curso, que os assentamentos que já tem as creches, assim chamadas às classes de educação infantil, são os de fácil acesso, ou seja, os que ficam localizados as margens da estrada asfaltada, e mesmo assim só existem pela iniciativa da comunidade. E as outras de difícil acesso, quando terão?

O descumprimento da lei e do direito da criança ao acesso a Educação Infantil reflete-se na falta da própria educação e na estrutura do ambiente onde funciona a educação infantil, na qual se materializa na falta de local adequado para atender as crianças dessa idade.

A educação infantil que é ofertada no Assentamento 1º de março, funciona em quatro turmas da seguinte maneira: 01 (uma) turma de alfabetização com crianças de 05 (cinco) e 06 (seis) anos; 03 (três) turmas de jardim I e II com crianças de 03 (três) e 02 (dois) anos e meio. As turmas são compostas entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) alunos. O barracão onde funciona a creche pertence à comunidade, hoje é alugado para a prefeitura, sendo que este não possui o mínimo de condições na estrutura física para atendimento as crianças dessa idade.

O local em que se desenvolvem as atividades conta com parede de tabuas, as salas são pequenas e quentes, as cadeiras são grandes e possuem braços altos, para o tamanho das crianças, os banheiros não oferecem comodidade nem higiene, para se quer lavar as mãos, não tem refeitório - as crianças merendam sentadas no chão, tem momentos que colocam o próprio alimento (biscoito) no chão, como mostra a foto abaixo:

**Imagem 04:** Hora do lanche



**Foto:** Goreth

Não tem espaço para brincadeiras, as crianças passam a maior parte do tempo dentro da sala, pois fora o sol é quente. A merenda não é de acordo à idade das crianças, pois na maioria das vezes o lanche servido é suco com bolacha, não atendendo as necessidades nutricionais das crianças.

O que me parece é que, apesar da luta dos pais pela educação infantil, a mesma só foi criada para cumprimento de estatísticas políticas, para mostrar números de alunos e escolas criadas ou assumidas nos diferentes governos, ou para prestar “favor” à comunidade, onde nem todos reconhecem seus direitos e ainda acha que está bom. Nem mesmo a comunidade se dá conta de que é preciso mudar, não consegue ver a má qualidade dos ambientes em que

atendem as crianças, tão pequenas, o que demonstra um descaso e desrespeito total para com a educação das crianças do campo.

Sobre a situação legal, a escola nem se quer existe, pois não possui documento de criação da mesma. Para todos os efeitos, principalmente para o censo escolar, ela é anexa da escola (grande), assim chamada a Escola Municipal Educar para Crescer. Porém quando a escola recebe o dinheiro e faz as compras, sejam materiais didáticos ou permanentes, a creche não tem direito aos bens.

Além dessas observações citadas, algumas atividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula também me chamaram atenção, a qual realizará relatos e análise no decorrer deste trabalho.

No primeiro momento foram feitas observação para identificar as práticas pedagógicas no cotidiano da professora em sala de aula, em relação à formação e construção de textos a partir de práticas de leituras.

## **5.1. ATIVIDADES DE LEITURAS OBSERVADAS EM SALA DE AULA**

Durante o período de observação em sala e nos corredores da escola, pude perceber que as atividades eram iguais tanto na alfabetização quanto no jardim, como se o planejamento fosse único, e ao perguntar para as professoras sobre o planejamento, reafirmaram trabalhar de acordo o planejamento sugerido pela secretaria de educação do município que, geralmente, reúne todos os professores no início do ano na sede do município para fazer o planejamento global, que será trabalhado durante o ano letivo. Segundo a professora A, o planejamento.

“É feito de acordo com alguns livros didáticos e as datas comemorativas, referenciando sempre os conteúdos de leitura e escrita. “Depois nos reunimos com a coordenação para planejarmos o dia a dia”.

Porém, ao observar, percebi que as professoras seguiam uma rotina de aula que priorizava o ensino das letras e números, como por exemplo, para trabalhar as vogais, começavam trabalhar pela vogal “A”, os números, pelo numero “1”. As crianças maiores, que sabiam copiar, retiravam do quadro e os menores recebiam materiais mimeografados para desenharem as letras que estavam sendo apresentadas.

Quando fiquei sabendo que os professores sentavam para pensarem o planejamento, achei esse fato importante, pois pensei que esses encontros aconteciam com o propósito de

socializar os conhecimentos e experiências, a fim de construírem um planejamento coletivo para auto-avaliar, nortear suas metodologias e seus planos de aula de acordo com o desenvolvimento de cada público. No entanto, no decorrer das observações, foi possível perceber que, apesar de tentarem construírem um planejamento coletivo e de acordo as necessidades, não conseguiram sair da perspectiva de uma educação bancária que vê o aluno como um papel em branco que precisa ser preenchido, pois as aulas reproduziam o ensino das letras sem conexão com a realidade, metodologias como essas podem evidenciar que

Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de fora do conhecimento, como expectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. FERREIRO (1995 p.31)

Por outro lado é importante destacar que esses educadores não contam com apoio e acompanhamento pedagógico. Sendo assim, sem sugestão, sem apoio e sem plano, seguem fazendo aquilo que sabem fazer, apoiando-se uma nas outras, e nas tarefas coletivas. Seguiam trabalhando juntas, com os mesmos conteúdos, as mesmas tarefinhas, a mesma forma de ensino, sempre repetindo as letras do alfabeto e das sílabas “BA, BE BI BO BU. Nesse sentido a escola trabalha numa perspectiva tradicional sem propósito de propiciar formação que possibilite reflexão as crianças à interferirem nas decisões e soluções sociais futuras, pois como diz FERREIRO

Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico .Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio,e não está louco.Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca “sai linguagem”:uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma (1995, p.103)

As atividades de cópias também se davam a partir de um cartaz, que faz parte da ornamentação da sala. As atividades eram separadas de acordo com a dificuldade de cada um dos educandos, uma vez que as atividades se diferenciavam. Quem sabia escrever fazia a cópia do quadro, após leitura feita através do cartaz, pois, mesmo já estando exposta na sala, a professora fazia questão de copiar no quadro. Para quem tinha mais dificuldade de escrita, no caso das crianças que não dominavam a escrita, a atividade direcionada se resumia em cobrir e copiar letras no caderno e tarefas (traçados) mimeografados pela professora.



Ao terminar a atividade de escrita do alfabeto, da qual as crianças realizavam a cópia, era realizada a leitura novamente, o que resultava num coral de vozes das crianças repetindo as letras. Deste modo, “dizemos que não se deve manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita, mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro em sala da pré-escola”. (FERREIRO, 1995 p.103)

Diante do exposto, pude perceber que na realidade dessa escola, apesar dos “avanços” na educação, assim como muitas outras escolas, ainda não foi abolido, de suas práticas, os métodos tecnicistas, pois ainda estão envolvendo as crianças em práticas do decoreba e do condicionamento, não apresentando assim um interesse pela formação cidadã dos sujeitos do campo.

A ausência de políticas públicas para uma educação de qualidade, no município de São João do Araguaia, a falta de formação continuada para os professores desse município, talvez, retarde para os mesmos, a possibilidade de perceberem que as crianças se desenvolvem de acordo com sua idade e seu meio. Sendo assim, muitos, não conseguem compreender que “antes de ler e escrever palavras existem outras linguagens fundamentais a serem exploradas e conquistadas pelas crianças” (BENIGNO & ARAUJO, 2004, p.30).

O não reconhecimento de tais conhecimentos, a meu ver, não contribui para que as crianças sejam capazes de articular questões relacionadas ao seu dia a dia, talvez esse fato dificulte o bom desenvolvimento no seu imaginário, do faz de conta, da imitação, dos desenhos etc. Essa dinâmica poderá propiciar estímulo oposto e fazer com que, aos poucos, elas vão se acomodando e silenciando seus saberes e experiências, condicionando-se as letras, a repetição e especialmente ao comportamento exigido pela escola.

Partindo da concepção de que “A criança se desenvolve, nos diferentes espaços de convívio e nas diferentes ações que realiza. Portanto, o meio em que a criança vive é um fator determinante para a formação de seu caráter” (BENIGNO & ARAUJO 2004, p.40), as práticas desses rituais repetitivos de leituras não valorizam e nem respeitam o saber da criança construído com a família, vizinhos e nas brincadeiras com outras crianças.

A escola deverá ser um espaço de socialização e ampliação desses conhecimentos trazidos pelas crianças, portanto terá que interagir relacionando educação e prática, para que as mesmas sintam-se parte do processo de aprendizagem e tornem-se capazes de superar as dificuldades encontradas na dinâmica do aprender na escola tornando-se sujeito

transformador, pois “Alfabetizar não restringe a aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e calculo” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1995, p.31).

Desconhecer essas habilidades é um processo doloroso para as crianças, principalmente para aquelas que vivem no campo, que tem um relacionamento de apego a terra, os animais, aos mitos, as lendas etc. É como se ela tivesse que “morrer para nascer” e tivesse que reaprender tudo de novo e de forma diferente até mesmo a fala.

Os professores precisam partir do que as suas crianças sabem conhecem e fazem acreditando nelas e possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos. Isto exige um professor que, antes ser “sabichão”, seja um adulto que respeite o saber infantil e está disposto a aprender com as crianças. (FILHO 1995 p.26)

Paulo Freire (2008, p. 08) também adverte que “Antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Sem essas observações e sem esse olhar diferenciado sobre o aprender e o “ensinar” a infância, o educador não terá como levar em consideração as atividades pedagógicas, que incentive a ampliação de seus conhecimentos partindo de sua experiência, tendo em vista que “a língua escrita é um objeto de uso social (e não apenas escolar) [...] No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida.” (FERREIRO 1995 p.36), ao contrario disso a criança poderá aos poucos ir perdendo sua identidade, a auto-estima e a coragem para construir sua autonomia e se firmar como sujeito.

## **5.2. EXPERIÊNCIAS EM MOMENTOS DE OBSERVAÇÕES**

Ao observar o cotidiano em sala de aula pude entrar em contato com eventos que venham reafirmar que as crianças fazem leituras anteriores, pois as crianças dão seus próprios significados as coisas e aos momentos das quais elas vivenciam, isso pode ser demonstrado no relato que segue:

A Professora diz:

- É hora da leitura!

E entrega um livro para cada aluno que está marcado na página 47 e prossegue falando:

- Vamos ler e depois cada um marca a letra que conhece.

Ao receberem os livros a alegria foi tanta que não deram ouvidos ao que a professora dizia em relação à página escolhida. Eles foram espontaneamente se organizando em grupos e começaram a leitura. Folheavam os livros, comentavam sobre as figuras, davam nomes aos objetos, pintavam, outros rabiscavam sobre as letras, inventavam histórias a partir das figuras, diziam os nomes dos animais que

tinham em suas casas, mediante as figuras, porém alguns dos alunos permaneciam calados com os livros nas mãos.

De repente a professora diz:

- Parem não dei o livro para riscarem e nem pintarem os livros da escola, dei para que observassem as letras que representam as vogais e marquem a que vocês conhecem.

Logo fizeram uma carinha feia de tristeza e foram se desfazendo dos grupos e sentando cada um aos seus lugares foram riscando a letra “A”. Sentada á sua mesa ela seguiu a aula pedindo que levasse o livro para lhe mostrar quem tinha marcado certo a vogal identificada.

Na pagina indicada por ela haviam figuras de cinco sapos malabarizando as vogais. Cada vogal representava uma estrofe da musica composta pela figura do sapo.

Como por exemplo:

“A sapa não lava apá

E sepe NE leve é pé

I sipi ni livi i PI

O sopo no lovo o pó

U supu nu lavu u “pu”

(Diário de Campo)

Na atividade citada, deveria ter sido construído um momento prazeroso e lúdico de produção de conhecimento. Deveria ter sido explorado o desenho, a pintura, colagem, tendo em vista que, essas atividades são importantes para o desenvolvimento da criança. Como nos aponta BENIGNO & ARAÚJO (2004 p. 33) sobre essas atividades: “Tem grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pelas possibilidades de expressão e comunicação que oferecem”. Assim como a dança e a música que são linguagens que estão presentes na vida das crianças mesmo antes de falarem compreendendo que. “A música age sobre as crianças desenvolvendo um trabalho de escuta, descoberta, imitação, repetição, percepção” (BENIGNO & ARAÚJO, 2004 p. 33), estimulando assim a aquisição de outras capacidades como o domínio das letras, a leitura, os movimentos e equilíbrios corporais, lateralidade e outros.

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, referimo-nos a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças (ABRAMOVAY; KRAMER, 2004, p. 31.)

Observei nessa atividade o quanto os conhecimentos das crianças não são valorizados pelos educadores, pois mesmo querendo demonstrar sua participação na produção do seu próprio conhecimento não lhes foram proporcionado esses momentos. Segundo FILHO (1995, p.25) “É preciso que os professores aprendam com as crianças quem são elas e como elas são”.

Aprender com as crianças é necessário! É necessário desmistificar a concepção de conteúdos e letras e favorecer a aprendizagem das crianças e suas dinâmicas.

Elas demonstraram por alguns instantes suas subjetividades e autonomia em criar um espaço delas, que lhes permitissem agir, pensar, refletir, duvidar, criar, recriar, imaginar, teimar e até mesmo brigar uns com os outros, no entanto não foi possível o educador relacionar aquele momento as práticas pedagógicas. Como afirma FERREIRO (2001, p.30) “Há práticas que levam as crianças a convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só podem obter da boca dos outros.”

É pena que alguns professores ainda não tiveram formação e capacitação inicial, nem continuada, que lhes permitissem construir uma concepção de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 2004 p.30 )

Diante de todas as ações das crianças não podemos duvidar das condições possíveis que elas têm em interagir com os objetos e com os outros. Portanto, “A capacidade da criança de perceber o mundo agir sobre ele pode ser potencializado através do resgate da imaginação do brinqueado dos desafios cotidianos” (BENIGNO E ARAUJO, 2004 p.29)

Observei, em diversas manifestações das crianças, que os desafios do cotidiano são a porta para superação dos obstáculos, por tanto, a educação exige de nós educadores a responsabilidade de oferecer segurança, além de provocar possibilidades que orientem no desenvolvimento de sua autonomia, com criticidade e criatividade. Portanto ser educador e educadora é compreender que ao invés de ensinar letras e números soltos, devemos orientá-las a agir, refletir, cuidar, e “responder” com sinceridade suas astucias, imaginação e indagações.

Essas manifestações das crianças às vezes não é tido como aprendizagem, talvez, pela falta de conhecimento, oportunidade de formação, dos professores, ou ainda pela própria estrutura da educação e às vezes pela própria cobrança de quem está a frente de certas escolas, em querer ganhar estatus e reconhecimento, até mesmo dos pais que pensam a educação infantil com a função de ensinar ler letras e copiar letras,

A educadora, o educador infantil também precisa ter em mente que a criança está no início do processo de desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo: por isso, sua responsabilidade aumenta, pois esta está com todos os sentidos aflorando e bem atentos para as ações e reações do seu entorno.. Esta responsabilidade deve refletir na sinceridade das informações repassadas nas respostas às suas indagações e curiosidades através das suas expressões, gestos, carinhos, palavras, etc. (BENIGNO; ARAÚJO, 2004 p. 33)

Um trabalho dessa natureza exige dos educadores, não só do campo, um planejamento que deverá considerar as idéias das crianças e que permita com que as mesmas escolham suas atividades e brincadeiras, dessa forma é preciso avaliar e perguntar, o que as crianças terão que fazer nas escolas de educação infantil e o que as escolas infantis terão a oferecer as crianças do campo?

Sabemos que durante anos e anos as comunidades vêm se deparando com idéias e modelos de trabalhos pedagógicos rígidos com currículos centrados no professor ou nos sistemas de ensino e não nas necessidades, possibilidades e interesse da criança. (KRAMER, 1995, p.17).

Partindo desse pressuposto precisamos construir diferenciações entre educar decorar, memorizar e escolarizar. Devemos educar para a formação de sujeitos capazes de forjar emancipação em vez de formar sujeitos pacíficos, pois a educação vai muito além de ler e escrever, educar é conhecer, valorizar, socializar e integrar um conjunto de saberes que a criança precisa ampliar.

## CONCLUSÃO

A escolha pelo tema surge através das observações de estágio e de uma preocupação a cerca da forma em que se dá o ensino na educação infantil na escola de educação infantil CIEC Madalena Freire localizada no município de São João do Araguaia, em relação à construção de leituras, tendo em vista que a maioria das crianças saem da mesma sem serem, nem se quer alfabetizadas, sem ao menos fazerem a leitura do seu nome. Assim o objetivo desse trabalho foi analisar como se dá a prática docente no que se refere à formação das crianças do campo na construção de leitura.

Levando em conta que o processo de leitura da criança é complexo, por estes ultrapassar os muros da escola, e mesmo reconhecendo, em poucos momentos, os conhecimentos trazidos pelas crianças, construído fora da escola, a professora tem dificuldade em planejar atividades que proporcione as crianças associar aprendizagem escolar as suas experiências e seu meio. Sendo assim essas práticas não serão capazes de formar sujeitos com capacidade de ler a realidade e diferenciar as relações antagônicas da sociedade.

A falta de capacitação para formação dessa professora, talvez, dificulte, ainda mais, a construção e o reconhecimento de que, a criança traz elementos importantes para sua formação adquiridos no cotidiano em que ela é sujeito, já que as atividades pedagógicas estão relacionadas a um planejamento amparado pelos livros didáticos dando ênfase as datas comemorativas, sem qualquer ligação com a vida dos alunos. O que se constatou na finalização desse trabalho não é diferente do que ocorre geralmente nas escolas rurais localizadas no campo.

As atividades voltadas aos rituais de copias e repetições de sílabas demonstraram o quanto o tal ensinamento não forja conhecimentos e a escola não tem flexibilidade de trabalhar textos contextualizados. A mesma precisa construir estratégias para envolver essas realidades ao fazer pedagógico, tendo em vista a valorização da fala que a criança construiu antes de chegar a sala de aula, é necessário que a práticas do professor interajam e integrem tais domínios á formação e a construção de leituras, onde o professor não deverá ser repetidor e nem ser o único leitor da sala.

O processo de compreensão da leitura deverá ser compartilhado com as crianças compreendendo que a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual do ser humano, por isso não deverá se aprisionar dentro da escola, pois uma leitura de qualidade representa a possibilidade e oportunidade de ampliar a consciência e a visão de mundo, por isso terá que se evadir fora dos muros.

Diante disso, acredito que a produção de leitura é importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois através da leitura os sujeitos poderão construir vários conceitos e significações do objeto estudado, que resignificado impulsionarão a busca de novos conhecimentos.

As crianças precisam, através da leitura, entender a sua realidade, para que possam ampliar seus conhecimentos sobre a leitura, bem como, entendam para que serve. Portanto se faz necessário que a educadora seja intercultora na descoberta dessa aprendizagem tão importante, para que a leitura não venha a ela como obstáculo ou algo pronto e acabado.

Dessa forma, observa que a escola precisa se atentar para formação dos sujeitos, estimulando a construção de textos coletivos através da oralidade das crianças, onde o educador poderá intermediar fala e escrita, processo não identificado nas observações das praticas, já que as mesmas eram direcionadas individualmente através de escritas em cadernos, tarefas mimeografadas e leitura sobre livros didáticos, sem que estes fossem usados pelo professor como incentivo para que os alunos pudessem fazer uso do conhecimento adquirido no cotidiano, na produção da linguagem escrita.

Desse modo leva-me a perceber a partir da realidade pesquisada que as praticas observadas alem de se distanciarem dos princípios da educação do campo, ainda fazem com que o processo pedagógico se desenvolva de forma não construtiva e participativa. Talvez em decorrência da falta de formação continuada, orientação pedagógica, outros fatores relevante que podem se configurar com os problemas da escola em relação a educação infantil seja a falta de políticas publicas do município, e construção participativa de leitura no ambiente escolar e fora do ambiente escolar levando em conta a educação do campo, já que a escola é localizada em um assentamento de reforma agrária.

A pesquisa possibilitou compreender vários elementos contraditórios no que se refere ao ensino infantil. Assim como contribuiu para minha compreensão de outras possibilidades em busca de conhecer um espaço mais amplo, aquilo que ocorre nas escolas rurais, porque na observação e experiência que se configurou a pesquisa ficou evidente que mesmo se tratando de uma creche em uma área de assentamento as metodologias e as práticas forjam um ensino de uma escola tradicional.

No entanto se faz necessário uma pesquisa mais ampla e aprofundada o caso da escola Madalena Freire.

Diante disso, compreende-se que cabe a escola cumprir seu papel social em formar os sujeitos para que compreendam a importância da leitura e da linguagem escrita, do contrario a

mesma jamais conseguirá cumprir seu objetivo. Entre tanto, não podemos mudar esse sistema do dia para a noite, pois para que a educação mude será preciso um longo processo construtivo, que deverá reestruturar um conjunto de valores e habilidades que envolverão renúncia aos “vícios” consolidados na escola, pois ainda perdura nas práticas pedagógicas uma visão empobrecida em relação aos saberes da criança.



## REFERENCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. A educação e seus Problemas. 4ª edição. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1946.
- BENINGNO, Ligia; ARAÚJO, Edna. (org.) Caderno de educação: educação infantil movimento da vida dança do aprender. 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB Nº1. 2002.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.
- CALDART Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** Expressão Popular 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento:** Formação de Educadoras e Educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação Básica do campo: Sobre Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas - Educação.** V.7, Brasília, 2008. (coleção por uma educação do campo).
- FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 27ª Edição, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.4)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2008.
- FILHO, Leite Aristeo. **Proposições para uma educação infantil cidadã IT.Educação ou Tutela a Criança de 0 a 6 Anos.** Editora Loyola, São Paulo, 1995.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** Ed. Cortez, São Paulo, 1995.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:Rumo a uma pedagogia Critica da aprendizagem.** Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- LIBANEO. J. C. & SANTOS. A. k. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinarietà.** IN: SOMMERMAN. Américo. **Unidimensionalidade Versus multidimensionalidade.** Ed. Alinea, São Paulo, 2005.

- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severino de Camargo Pereira. 7ª Edição. Ed. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1986. (coleção contemporânea)
- SOUZA, Ana Inês (org). **Vida e Obra**. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2001. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. Ed. Moraes, São Paulo, 1980
- SOUZA, Jobim Solange; KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela a Criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo: bases para uma reflexão**. In: CONTAG. **Educação do Campo: Semeando sonhos... Cultivando direitos**. Confederação dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG/Maria do Socorro Silva, Brasília/DF: 2002.
- ROXANE, Rojo (Org). **Alfabetização e Letramento Perspectivas lingüísticas**. Ed. Mercado de Letras Edições e Livrarias LTDA, São Paulo, 1998 (reimpressão 2006). Técnico de capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária, 2001.

# ANEXO

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### PERGUNTAS FEITA A PROFESSORA A QUEM VOU CHAMAR DE ROSA

**PERGUNTA:** Rosa que estratégias são utilizadas para envolver as crianças no processo ensino-aprendizagem?

**R:** Brincadeiras, jogos, pinturas, desenhos, colagem historinhas.

**PERGUNTA:** Qual a formação que você recebe, e qual é a sua formação?

**R:** Eu tenho o magistério e não recebo nenhuma formação, pois o município não, oferece aos professores cursos para uma formação continuada.

**PERGUNTA:** O que você compreende em relação ao desenvolvimento e formação da criança do campo?

**R:** Acho que a educação infantil é base para a criança desenvolver seus conhecimentos... mas o professor precisa ser capacitado para compreender a formação.

**PERGUNTA:** Que dificuldade você encontra para trabalhar com criança de 5 e 6 anos

**R:** A falta de material didático, falta de material pedagógico, estrutura, apoio Pedagógico e formação continuada.

**PERGUNTA:** Como você elabora as atividades trabalhadas com as crianças de 5 e 6 anos?

**R:** É elaborado através de planejamento.

**PERGUNTA:** O que você acha que uma criança de 5 e 6 anos deve aprender?

**R:** Desenvolver a coordenação motora. Conhecer as letras do alfabeto. Os números de um a dez. Aprender as sílabas, para ler e escrever.