

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
MARIA ALVES DA SILVA

***“A ESCOLA É IMPORTANTE PORQUÊ É!”: AS VOZES DE CRIANÇAS
E DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA
LOCALIZADA EM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA DO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA.***

Castanhal – Pará

2017

MARIA ALVES DA SILVA

“A escola é importante porque é!”: As vozes de crianças e da professora da educação infantil de uma escola localizada em Assentamento de Reforma Agrária do município de Castanhal-PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da professora Dr^a. Eula Regina Lima Nascimento.

Banca examinadora:

Carlos Renilton Freitas Cruz

Docente da Universidade Federal do Pará, pós doutor em educação pela Universidade do Minho- Portugal.

João Batista Santiago Ramos

Docente da Universidade Federal do Pará, graduação em filosofia pela Fundação Educacional de Brusque , Especialista em História da Educação na Amazônia. Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto em Portugal.

Conceito: _____

Castanhal: ____ de ____ de 2017

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitas mãos, essas que por vezes servirão de apoio quando parecia não ter mais fôlego para continuar, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, Gratidão se define como: “qualidade de quem é grato; agradecimento, consideração” (Klug, 2017, p. 145), por isso sou grata a todas estas mãos.

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e em segundo as pessoas que estiveram presentes antes mesmo de iniciar minha graduação, que mesmo longe me incentivarão sempre!

Sou mais uma na estatística as crianças que passaram pelo processo de adoção e por isso, privilegiada pela graça de pertencer a famílias diferentes e por isso agradeço aos meus pais Sinval Monteiro e Tomé Ramos e minhas mães Helena Sousa e Domingas Alves, ambos me ensinaram o valor da gratidão, me ensinaram o que é ser justo, a compreender as diferenças de cada ser humano e enxergar as qualidades das pessoas através de seu amor maternal e paternal.

As amigadas de sempre em nome de Thayana Santos meus sinceros agradecimentos aos amigos que me apoiaram mesmo não estando presencialmente ao meu lado.

Ao meu companheiro de estudos, de vida acadêmica, de momentos de tristezas e angústias, mas, também de alegrias durante quatro anos Andrews Carlos.

Aos servidores da UFPA que se tornaram minha terceira família em nome de Francisca Lima meus sinceros agradecimentos por todo o acolhimento.

Aos grupos de trabalhos acadêmicos a qual fiz parte em nome de Natasha Cardoso meu muito obrigada pelos momentos de aprendizagem coletiva.

Ao grupo de Pesquisa PIBID a todos os coordenadores e bolsistas que tornaram esta pesquisa possível dando apoio durante os três anos de projeto e na construção deste trabalho.

As professoras das escolas Santa Terezinha e Roberto Remigi, por todos compartilhamentos de saberes ofertados a mim durante meus estágios no projeto, a vocês devo meu crescimento acadêmico pois ajudaram na construção deste trabalho.

A orientadora Eula Nascimento, que aceitou a proposta deste trabalho, e especialmente a Aline Araújo e Beatriz Caldas colaboradoras, sem vocês não seria possível concluir a pesquisa.

Por fim ao meu grupo de amigas que carinhosamente chamo de “*Bests*” Beatriz Caldas, Beatriz Freitas, Cleciane Sousa, Priscila Pinheiro que juntas crescemos e compartilhamos momentos de abraços quando não tínhas forças para continuar a caminhada.

A todas e todos meus sinceros agradecimentos, este trabalho foi possível graças a vocês!

“Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”.

(Caldart, 2004)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo investigar a educação infantil, de uma escola localizada no território rural, focando a prática e trajetória de uma professora militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da visão que as crianças têm a respeito da escola e qual sua relação com a família e outros grupos aos quais faz em parte. A problematização dar-se-á no campo das ações desenvolvidas com crianças de uma turma de educação infantil de uma escola localizada na zona rural buscando investigar se as práticas pedagógicas da professora refletem ou contribuem efetivamente e afetivamente para a formação do educando como sujeito de direito? Que concepção de educação Infantil e de educação do campo a professora idealiza? O que as crianças têm a dizer sobre: a relação com a escola? Qual relação da criança com a família? Portanto este estudo caracteriza-se como “estudo de caso”, dividido em três (03) capítulos o primeiro se refere Metodologia da pesquisa, indicando as bases e procedimentos de investigação; o segundo indica estudos bibliográficos quanto ao tema do estudo, dividido em três tópicos, abordando o papel das mães e educadoras (es) para o início da escolarização das crianças nos acampamentos, segundo subtópico trás o início da luta pela educação do Campo através contribuições do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-terra (MST). O terceiro apresenta considerações a respeito da Educação infantil e da infância do campo, fazendo uma análise teórica do momento histórico e atual. Por último apresentamos analisamos os resultados coletados na pesquisa de campo.

Palavras chave: Educação infantil; Educação do campo; Movimento Social.

ABSTRACT

This work has as main objective to investigate the education of children from a school located in the rural territory, focusing on the practice and trajectory of a militant teacher of the Landless Rural Workers Movement (MST) and the children's view of the school and what his relationship with the family and other groups he does in part. The problematization will be in the field of actions developed with children of a kindergarten class of a school located in the rural area to investigate whether the pedagogical practices of the teacher reflect or contribute effectively and affectively to the education of the student as a subject of law? What conception of infantile education and education of the field does the teacher idealize? What do children have to say about: the relationship with the school? What is the relationship between the child and the family? Therefore this study is characterized as "case study", divided into three (03) chapters the first one refers to Research Methodology, indicating the bases and investigation procedures; the second indicates bibliographic studies on the theme of the study, divided into three topics, addressing the role of mothers and educators in the beginning of schooling of children in the camps, according to the subtopic behind the beginning of the fight for education of the Field through contributions from the Movement of Landless Rural Workers (MST). The third presents considerations regarding the education of children and children in the field, making a theoretical analysis of the historical and current moment. Finally, we present the results of field research.

Keywords: Child education; Field education; Social Movement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- (A e B) Escola do Assentamento João Batista II.....	23
Figura 2- A escola (Mateus, 4 anos).....	36
Figura 3- A escola e seus arredores (Lucas, 4 anos).	36
Figura 4- A escola e a criança (Ana, 4 anos).....	37
Figura 5- A escola e a natureza (Pedro, 4 anos)	37
Figura 6- A escola (Tiago, 4 anos)	38
Figura 7- :A escola e seus arredores (João, 5 anos).....	38
Figura 8- Parquinho, ambiente frequentado pelas crianças durante atividades de recreação...42	42
Figura 9- As crianças no pátio durante uma atividade cultural realizada por estudantes da UFPA	42
Figura 10- pira-pega (Tiago, 4 anos).....	44
Figura 11- Pula corda (Ana, 4 anos).....	44
Figura 12- Brincando de carro (Lucas, 4 anos).	45
Figura 13- professora, a criança utilizou formas para representar sua professora (Mateus, 4 anos).	50
Figura 14- A professora de vestido (Tiago, 4 anos).	50
Figura 15- A professora e a escola. (Verônica, 5 anos).....	51
Figura 16- A professora (Mateus, 4 anos).	51

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1- Local de residência das crianças.....	21
QUADRO 2- Números de pessoas que residem com a criança.....	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FAPED: Faculdade de Pedagogia

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIBID: Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
1.1 PROCEDIMENTOS	17
1.2 PARTICIPANTES	19
1.3 LÓCUS DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II.....	23
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PAPEL DAS MÃES E EDUCADORAS (ES) PARA O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ACAMPAMENTOS.....	24
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS.....	31
3. CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL O QUE TEM A NOS DIZER: AS VOZES DE MENINOS E MENINAS DE 4 E 5 ANOS.	33
3.1 “EU GOSTO DA ESCOLA, PORQUE EU GOSTO DE BRINCAR, ESTUDAR E DOS COLEGAS!”: COMO AS CRIANÇAS COMPREENDEM A RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	35
3.2 “GOSTO DE BRINCAR!”: AS BRINCADEIRAS COMO DIMENSÃO DO COTIDIANO DA INFÂNCIA.	41
3.3 AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS COMO RESIGNIFICAÇÃO DO MUNDO ADULTO.....	46
3.4 INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ADULTOS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA.....	47
3.5 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA.....	49
4. O QUE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A DIZER: TRAJETÓRIA E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA NO CAMPO.....	53
4.1 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	54
4.2 “O MOVIMENTO É O PRÓPRIO EDUCADOR!”, SER EDUCADORA E MILITANTE DO MST.	56
4.3 AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA QUANTO A EDUCAÇÃO NO CAMPO.	58

4.4	CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	60
4.5	LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	61
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
	ANEXOS	70

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar historicamente se constitui como bem social, mas por algum tempo foi privilégio de poucos. Neste contexto para crianças menores de seis anos de idade, surgiu tardiamente, diferente do ensino básico, presente há mais tempo nas políticas educacionais de vários países.

No Brasil, a Educação Infantil, somente em meados dos anos setenta (70) foi conquistado o direito institucional de crianças menores de seis (6) anos de frequentarem denominados creches, pré-escolas e jardins de infância. A constitucionalização deste direito foi reconhecida somente em 1988, como dever do Estado (HOFFMANN, 2006).

Essa modalidade de educação passou por reformas, pois apresentou falhas, como por exemplo à diferenciação do Ensino Fundamental, para isso somente em 2009 instituiu-se a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução Nº 5, De 17 de dezembro de 2009, a qual de acordo com o Art. 5º a educação infantil como primeira etapa do ensino básico, devendo ser oferecida e creches e pré-escolas, esses locais devem oferecer educação e cuidados específicos para crianças de 0 a 5 anos de idade, em período diurno integral ou parcial (BRASIL, 2013).

A Resolução reafirma e também incorpora a concepção de criança como sujeito de direito, afirmado em seu artigo 4º que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL 2013, p. 97).

Neste sentido, mesmo assegurada legalmente a Educação Infantil como direito faz-se uma ressalva quanto a perspectiva de educação de crianças que residem e estudam em escolas localizadas no território rural enfrentam desafios como a ausência de estabelecimentos próprios como as creches, e a locomoção via transporte escolar e a questão da transição da educação rural para a Educação do Campo, o que aumenta ainda mais a responsabilidade do Estado, da comunidade, dos órgãos de controle social a exemplo do Conselho Escolar e do educador.

Neste contexto de partilha de responsabilidade cabe ao educador o compromisso de ser um agente transformador, neste sentido não pode limitar-se a repassar conteúdos pré-estabelecidos, de maneira mecânica, o educador precisa ter compromisso profissional com a sociedade, atento a elementos presentes e predominantes no cenário em que a escola se insere (FREIRE,1983), tendo em vista que:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto de seu desmascaramento (FREIRE, 2015, p. 96).

Partindo destas ideias iniciais este trabalho tem como principal objetivo investigar a educação infantil, de uma escola do campo, focando a prática e trajetória de uma professora militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da visão que as crianças têm a respeito da a escola e qual sua relação com a família e outros grupos aos quais faz em parte.

O trabalho visa compreender a realidade pela docente junto as crianças em uma escola, analisar as ações pedagógicas desenvolvidas onde o MST se faz presente, na comunidade e também no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos específicos este trabalho buscou-se:

- I. Caracterizar as ações metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pela docente na formação das crianças enquanto sujeito de direitos;
- II. Descrever o entrelaçamento do movimento social na construção das ações docente;
- III. Evidenciar as perspectivas que as crianças têm em relação a escola e a relação com a professora;
- IV. Apontar o entrelaçamento da construção das propostas pedagógicas do Movimento para a educação infantil do campo.

Estes objetivos se justificam frente, ao estudo que aborda da prática educativa desenvolvidas por uma docente e militante do MST, e atua diretamente sem turma na Educação Infantil no campo traz discussões, permeadas da indagação de como essa modalidade educacional está sendo tratada.

Os programas e projetos de formação como o Programa Escola Ativa (PEA), Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que é destinado a educação de jovens e adultos oriundos de assentamentos de reforma agrária são exemplos de programas destinados a formação desses educadores, enquanto que para a educação infantil não há programas ou políticas públicas suficientes para garantir formação docente (BRASIL, 2013).

A motivação e a “curiosidade” em pesquisar a influência da participação do MST na prática docente de professora militante que atuam na educação infantil, surgiu durante os Estágios de Docência na Educação Infantil, e no Estágio em Pedagogia Não Escolar realizados no MST especificamente no *Núcleo de Educação e Produção* e também, em visitas proporcionadas pelo Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projeto este vinculado a Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal (FAPED), sendo identificado durante esses processos percebi os diferentes concepções de educação trabalhados pelas professoras. Nesse sentido as visitas técnicas pedagógicas em duas escolas de municípios diferentes pelo turno da manhã e tarde, contribuíram para a percepção do diferencial na escola localizada no Assentamento de Reforma Agraria, com a presença do MST, e das crianças que se denominam “Sem Terrinha”.

Ressalta-se que estas crianças são filhas e filhos de assentados e as práticas docentes, mesmo que em poucas ações, demonstravam a aproximação com a identidade do Movimento. Logo este fato chamou a atenção, pois entendíamos as práticas pedagógicas auxiliam na formação social e a identidade de luta do movimento, contribuindo desde o início da escolarização a instigar as crianças a pensarem-se como sujeitos de direitos.

Sobre isso Freire (2015) faz a seguinte reflexão: o educador deve entender que o educando tem e continuará tendo experiências e produções de novos saberes. E que o ensino jamais poderá ser de qualquer jeito pois precisa acontecer de maneira conjunta professor-aluno; aluno-professor, lado a lado devem construir os saberes necessários para a formação de uma consciência crítica e tal formação não deve em hipótese alguma mecânica. A docência compreende ensinar e aprender com o outro, é ter criticidade, entender o espaço social, a escola, e os sujeitos nela inseridos, considerando os conhecimentos prévios dos sujeitos.

Diante deste contexto a problematização dar-se-á no campo das ações desenvolvidas com crianças de uma turma de educação infantil de uma escola localizada na zona rural do município de Castanhal-PA, buscando investigar se as práticas pedagógicas da professora refletem ou contribuem efetivamente e afetivamente para a formação do educando como sujeito de direito? Que concepção de educação Infantil e de educação do campo a professora idealiza? O que as crianças têm a dizer sobre: a relação com a escola? Qual relação da criança com a família?

Para um melhor desenvolvimento acerca do tema o trabalho dividiu-se em três (03) capítulos o primeiro se refere Metodologia da pesquisa, indicando as bases e procedimentos de investigação; o segundo indica estudos bibliográficos quanto ao tema do estudo, dividido em três tópicos, abordando o papel das mães e educadoras (es) para o início da escolarização das crianças nos acampamentos, segundo subtópico trás o início da luta pela educação do Campo através contribuições do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-terra (MST). O terceiro apresenta considerações a respeito da Educação infantil e da infância do campo, fazendo uma análise teórica do momento histórico e atual. Por último apresentamos analisamos os resultados coletados na pesquisa de campo.

CAPITULO I

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente destacamos a pesquisa bibliográfica embasada na literatura, documentos e pesquisas realizadas na área. A abordagem qualitativa se justificou, pois, ao longo do trabalho o ambiente tornou-se meio natural coleta de dados, auxiliando na melhor análise dos fenômenos ocorridos na sociedade (PRODANOV E FREITAS, 2013). No que tange a pesquisa qualitativa Demo (2000, p. 152) aponta que:

são consideradas pesquisas qualitativas, por exemplo, pesquisas participantes, pesquisa-ação, história oral, [...] levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, análise de grupo, que, como vemos abrigam horizontes bastantes heterogêneos.

Neste estudo aborda-se “estudo de caso” uma vez que observamos e investigamos as experiências de uma turma de educação infantil, tendo como sujeitos

uma professora e oito (8) crianças matriculadas na turma. Segundo Fachin (2006, p. 47), esta metodologia tem suas vantagens e desvantagens:

Entre as vantagens está o fato de que se pode obter interferência do estudo de todos os elementos que envolvam uma entidade completa, em vez do estudo de vários aspectos selecionados. Um *estudo* é uma descrição analítica de um evento ou de uma situação *in loco*.

Uma das principais desvantagens [...] tendo em vista uma coleta rápida com observações acumuladas, sem amparo estatístico, principalmente quando o grupo for grande, os casos devem ser sempre selecionados e compreendidos criteriosamente para que possam, então, ser interpretados. Muitas vezes, a falta de interesse e objetividade pode conduzir a análise dos dados por meio de uma intuição do pesquisador, levando à conclusão sem base.

O trabalho tem a opção do estudo de caso na turma de educação infantil, no horário da manhã e neste contexto selecionamos como sujeitos de pesquisa a professora regente do ano de 2017 oito (8) crianças regularmente matriculadas e frequentando no ano de 2017 que tinham como característica singular serem moradores do Assentamento João Batista II e sujeitos do processo educativo da Escola Roberto Remigi.

Para classificar nossos espaços metodológicos apresentamos na sequência os procedimentos de investigação.

1.1 PROCEDIMENTOS

Importante retomar que o contato inicial com a professora aconteceu por meio do PIBID e Estágios obrigatórios do curso de pedagogia. Para oficializar o processo de investigação foi entregue um Ofício para a coordenadora pedagógica da escola, que autorizou a realização do trabalho na instituição. Também foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para a professora, quanto as crianças, seus responsáveis legais autorizaram sua participação assinando os TCLE, para coleta de falas e imagens durante o trabalho.

Na coleta de dados com as crianças optou-se pela entrevista conversada, Saramago (2001, p.14) define entrevista conversada como sendo:

A entrevista-conversa não é sinónimo de uma técnica de entrevista menos baseada nos princípios do rigor científico da investigação empírica sociológica. É, pelo contrário, uma técnica que implica

um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação.

Quanto a dar voz a criança durante a investigação CRUZ (2016, p.44) esclarece que:

As perspectivas metodológicas centradas na valorização da voz das crianças, assentam-se na concepção da criança como ser que constrói a história, tem competência e capacidades para defender seus pontos de vistas e participarem ativamente no processo investigativo.

Outro meio de recolha de dados foi a utilização de desenhos, o desenho para Sarmiento (2011) é também produção simbólica da criança, caracterizada pelo autor como demonstração de características do grupo social geracional, os temas para a realização dos desenhos foram distribuídos em três categorias: o primeiro referente a escola, o segundo referente relação com a professora e terceiro a relação com os colegas da turma. Os desenhos infantis são nas considerações de BORDIN e BUSSOLETTI (2014, p. 439) são “importante fonte de acesso às culturas da infância e como uma forma de crítica à cultura contemporânea, permitindo-nos ampliar nosso conhecimento sobre as peculiaridades das crianças e suas infâncias”.

A abordagem com as crianças teve origem em uma roda de conversa com o objetivo de apresentar o tema e o objetivo do trabalho, após a apresentação se ouvia as crianças para perceber o que elas tinham a dizer sobre os objetivos propostos depois de uma a uma foi realizada a entrevista, ressalta-se que para a obtenção destes dados contou-se com o apoio de três (3) colaboradores graduados (alunas e bolsistas do curso de pedagogia (UFPA), dessa forma cada uma conversava com uma crianças, depois da conversa com realizados a partir das perguntas do roteiro da entrevista foram entregue duas folhas de papel A4, um lápis de grafite e vários lápis para colorir os desenhos, a cada criança. Após esse momento foram realizadas perguntas com os temas descritos (escola, relação docente, relação com os demais discentes) e com ao final de cada desenho se indagava o que cada um representava.

Uma das limitações encontradas nesta etapa diz respeito ao fato criança gostar de brincar por isso se dividiu em três dias com intervalos de tempo. Uma criança estava com conjuntivite por isso sua entrevista se deu em um terceiro momento. Durante a entrevista pelo menos dois sujeitos não concluíram o roteiro, deixando de responder algumas perguntas, nos desenhos o fato de apenas desenhar e não querer colorir se justificou pelo fato de “não desejarem” ou “querer brincar”.

Destaca-se ainda no procedimento metodológico que as perguntas sobre brincadeiras e cantigas as crianças cantavam ou brincavam para demonstrar o que sabiam, o que levava um tempo maior, mesmo assim foi possibilitado que todas brincassem ou cantassem até o fim deixando que se expressassem livremente, por isso a coleta de dados se estendeu por três dias.

Todas as respostas orais das crianças foram registradas pelas pesquisadoras e serão apresentadas na análise dos dados, quando a identificação das crianças será utilizada pseudônimos.

Na coleta de dados com a professora dito antes, optou-se pela entrevista, “trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (MARCONI E LAKATOS, 2009, p. 198), no caso da professora optou-se pela entrevista semiestruturada e observações, as falas da docente foram transcritas serão apresentadas durante a análise dos dados, o nome da docente será preservado mantendo a ética da pesquisa, por isso será utilizado pseudônimo.

1.2 PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir da demanda da temática, não houve seleção quanto ao sexo, todos estão devidamente matriculados na escola, e quando convidados nenhum se recusou a participar da pesquisa.

A professora foi selecionada por participar na condição de militante de movimento social e atuar na turma de educação infantil, portanto estar dentro da temática investigada, primeiramente apresentaremos as características da educadora, para então apresentar as crianças. Para preservar as identidades dos sujeitos, ainda que assinado o TCLE se faz necessário para todos será denominado a *Professora Joana*.

A *professora Joana* atua há mais de quinze anos (15) anos como docente, seu trabalho iniciou desde o processo de escolarização dentro do assentamento, porém com educação infantil sua trajetória é de quatro (4) anos, suas experiências anteriores também contavam com a alfabetização de adultos, coordena o Setor de Educação junto com outras educadoras, exercia a função de supervisora local do PIBID-Pedagogia, residente no Assentamento João Batista II.

Sua trajetória começou em 1998 desde o processo de ocupação da fazenda, depois tornou-se acampada junto com sua família, após ocupação e posse da terra, surgiu a necessidade de escolarização no território e para isso foram selecionadas pessoas que tiveram formação local, no ano de 1999 para os educadores que iriam atuar com turmas de alfabetização de crianças e de adultos, segundo dados coletados com relato a professora esse processo se deu da seguinte forma:

“foi feito uma seleção na área para saber quem tinha ensino médio, na época eram poucas pessoas que tinham, eu e mais outros jovens, nos escrevemos para fazer parte do setor de educação digo setor porque o movimento é organizado dessa forma, fomos escolhidos, porque a gente tinha que assumir algumas tarefas eu não tinha despertado para essa profissão de ser professor! Então a partir dessa minha ida para fazer parte do coletivo de educação é que foi surgindo, pela necessidade do acampamento, pela carência de ter pessoas para trabalhar no setor de educação... eles tinham pouca formação então entrei no coletivo de educação, depois fui trabalhar na escola organizar crianças e adultos para fazer uma pré-matrícula para gente formar as turmas e começar a pressão pela escola” (Professora Joana).

A medida que a escola foi se desenvolvendo surgiu a necessidade de continuação da formação destes primeiros educadores, e a segunda formação se efetivou na turma de Pedagogia da Terra, que ocorreu pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Guamá, essa experiência também foi relatada pela professora:

“A Pedagogia da Terra se deu no Campus do Guamá em Belém a gente praticamente morou 4 anos e meio na escola Bosque que era o nosso alojamento, íamos todos os dias de ônibus pra lá, quatro (4) anos todo dia, então essa experiência da Pedagogia foi muito boa porque a gente era um grupo de cinquenta (50) estudantes todos vindo de área de acampamento e assentamentos, a gente formou a turma da regional amazônica, tinha estudante de Tocantins, do Pará, do Maranhão e também tinha do Piauí... foi uma experiência muito positiva, porque a gente compreendeu a partir disso o que é um coletivo com pessoas de diferentes, lugares

diferentes, opiniões mas, a gente dividia as tarefas, assumia tarefas que a gente se auto avaliava, a gente aprendeu a ser uma família nesses quase cinco anos que fizemos a Pedagogia” (Professora Joana).

Os demais sujeitos da pesquisa foram crianças devidamente matriculadas na turma de educação infantil, do período matutino, com idade entre quatro (4) e cinco (5) anos, no total oito (8) crianças que serão identificadas como: *Ana; Mateus; Lucas; Tiago; Verônica; Daniel; João e Pedro* com suas respectivas idades.

Quanto ao local de residência foram divididas em três categorias:

- I. próximo a escola no assentamento
- II. longe da escola porem no assentamento
- III. fora do assentamento

Deste total as respostas foram:

QUADRO 2- LOCAL DE RESIDÊNCIA DAS CRIANÇAS.

RESPOSTAS POSITIVAS A CATEGORIA I	RESPOSTAS POSITIVAS A CATEGORIA II	RESPOSTAS POSITIVAS A CATEGORIA II
Mateus	Daniel	Tiago
Lucas		Verônica
João		Ana
Pedro		

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas quanto ao local de residência dos sujeitos investigados apontam que a metade (quatro) moram próximo a escola, uma (01) mora no assentamento porem longe da escola e três (03) moram fora do assentamento.

Este dado influenciava no percurso realizado pela criança da casa até a escola, por isso algumas utilizam o transporte coletivo, o ônibus levava professoras, professores e outros servidores da escola, e a van que traz as crianças de comunidades das proximidades de assentamento.

Os estudos de SILVA et al (2012, p. 185) apontam que o caminho até a escola “já caracteriza uma especificidade da educação infantil no campo e, portanto,

necessidade ser compreendido e cuidado tanto no cotidiano da instituição como do ponto de vista das políticas públicas”.

As crianças relataram que quando um dos transportes por qualquer motivo falhava as crianças que se faziam presentes na categoria III, ou seja, fora do assentamento realizavam o trajeto em motocicletas pertencentes a seus pais, ou outros familiares, “nesse caso, as distancias entre a casa e a creche/pré-escola, geralmente, são longas, sendo acrescidas pela insegurança gerada pelo trajeto” (SILVA et al, 2012, p. 187).

Quanto ao número de pessoas que residiam com a criança (sem contar com ela) as respostas indicam que são família com o número mínimo de três (03) pessoas incluindo adultos e crianças, portanto a criança tem contato com crianças e adultos com faixa etária diferenciadas, exceção do aluno *Tiago* (4 anos)* que tem em seu grupo familiar somente pessoas com idade adulta, sendo ele, portanto, a única criança que residia no lar.

QUADRO 2- NÚMEROS DE PESSOAS QUE RESIDEM COM A CRIANÇA.

NUMERO DE PESSOAS QUE RESIDEM COM A CRIANÇA (sem contar com ela)	
Ana (4 anos)	5 pessoas
Mateus (4 anos)	4 pessoas
Lucas (4 anos)	5 pessoas
Tiago (4 anos) *	5 pessoas
Verônica (5 anos)	5 pessoas
Daniel (5 anos)	4 pessoas
Pedro (4 anos)	3 pessoas
João (5 anos)	3 pessoas

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível identificar que quatro (04) crianças convivem com família composta por cinco (05) pessoas, duas (02) convivem com três (03) pessoas, observa-se que existia um certo equilíbrio de números de pessoas habitando com as crianças.

1.3 LÓCUS DA PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II.

A pesquisa se realizara em uma escola localizada no Assentamento João Batista II. Este assentamento localiza-se na Mesorregião Metropolitana de Belém - PA, mais especificamente na Microrregião de Castanhal que congrega os municípios de Inhangapi (limite do assentamento), Santa Maria do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, Bujaru e Castanhal (LOPES et al, 2014).

Figura 1- (A e B) Escola do Assentamento João Batista II



(Fonte: Arquivo pessoal).

Descrição detalhada da escola onde se deu a pesquisa: Localização/Zona da escola: Rural; Dependência administrativa: Municipal; possui Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação; Educação Indígena: Não; possui transporte escolar público.

A mesma conta com os níveis de modalidades de ensino: Educação infantil; ensino fundamental (1º ao 9º ano); Educação de Jovens e Adultos- EJA (3ª e 4ª etapa), a escola atende o número de duzentos (230) alunos, sua estrutura física, possui: seis (06) salas de aula, sala de leitura, sala de informática, copa, refeitório, sala dos professores, secretaria, direção, pátio coberto etc.

O Assentamento recebeu este nome em homenagem ao deputado estadual João Carlos Batista, assassinado em 1988 a mando de latifundiários (BATISTA, 2009) por denunciar a violência ocorrida contra os trabalhadores rurais sem terra na região. Ele também, defendia que reforma agrária fosse de acordo com os interesses dos trabalhadores rurais.

Em junho de 1998, foi instalado um acampamento, com 1526 famílias de trabalhadores rurais sem-terra, essas famílias vinham de cidades como: “Terra Alta, Curuçá, Marapanim, São Francisco do Pará, Santa Maria do Pará, Inhangapi e São Domingos do Capim [...] o grupo ficou mais de um mês acampado, quando decidiu iniciar a marcha pela BR-316 em direção a capital” (BATISTA, 2009, p.231).

CAPITULO II

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PAPEL DAS MÃES E EDUCADORAS (ES) PARA O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ACAMPAMENTOS.

Este capítulo vem abordar o surgimento da escola como parte da proposta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não uma escola como pré-concebida normalmente, mas, a escola dentro da ocupação, que caracteriza um ideal de educação emancipadora e representa um processo de formação crítica! O MST começou como movimento de luta pela reforma agrária, sendo um movimento organizado por famílias, não cabia separar as crianças de suas famílias para que continuassem seus estudos fora dos acampamentos isso descaracterizaria o próprio movimento; nesse sentido:

As primeiras a se mobilizarem foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola (CALDART, 2012, p. 228).

A preocupação era justamente a organização e a articulação de acordo com as demandas da mobilização, dessa forma se pensou a proposta pedagógica específica para as escolas, outro desafio incorporado foi a formação de educadores e educadoras, de acordo com essa perspectiva de educação escolar dentro do assentamento. No diálogo com essa premissa DALMAGRO (2011, p.45) afirma que: “Como a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar”.

Pautado nessa chave de leitura, destaca-se que o Movimento se sentindo pressionado pelas famílias que já haviam se mobilizado junto com as professoras, aliou esse novo olhar, a nova perspectiva de escola que representasse o próprio sujeito do Movimento, a partir dessa mobilização os assentados iniciaram a conquista da escolarização e de escolas que fossem a “cara do Movimento”.

Nesse sentido a trajetória dos próprios sujeitos enquanto militantes demonstravam a necessidade da escolarização, nos estudos realizadas por Roseli Caldart (2012) e outros autores, já apontavam para a busca dos sujeitos em querer estudar, como palavra de ordem tinham o tema “sempre é tempo de aprender” e “todo sem-terra na escola” (João Pedro Stedile, citado por Caldart, 2012, p. 225). Essa fala representava o desejo militante de estudar, mas, esse ensino precisava levar a uma aprendizagem que os representasse, não se pode pensar a escola em si dentro da ocupação, mas, o processo na qual perpassa a ocupação, a escola não surge depois, ou antes, da ocupação da terra, ela é em si uma instituição histórica com sua própria trajetória e avanços (Caldart, 2000, 2012).

Deste feito a escola adota também questões políticas, como estratégia da busca pela reforma agrária e as preocupações com a formação do sujeito, depois das mobilizações, e assim para se terem escolas nos acampamentos começaram as organizações das atividades educacionais para as crianças. Então as mães, as professoras e algumas religiosas começaram a realizar atendimento pedagógico com as crianças, essa educação voltava-se para que as crianças compreendessem suas próprias histórias, entendendo sua realidade.

Após as mobilizações e o apoio do Movimento as famílias, as professoras e educadores, iniciaram a luta pela educação escolar, para isso ocorre a preocupação

das professoras com sua própria formação para que oferecessem educação para as crianças sem-terra, assim foram criadas as equipes de educação que gerou na sequência a proposta pedagógica do MST. “Uma escola de assentamento ligada ao MST não pode ser igual as escolas tradicionais” (CALDART, 2012, p. 237).

Pensando nessa diferença a equipe começou a busca por essa educação e escola diferenciada. Caldart (2012) explica que Movimento e escola possuem lógicas distintas, a escola enquanto instituição tem sua formação e organicidade anterior ao movimento social (MST), a educação para o movimento é diferente da educação pensada primeiramente pelas famílias sem terras, as famílias tinham pretensões menores.

Era importante oferecer uma educação que refletisse as duas realidades do campo e da cidade, dessa forma as crianças têm compreensão das duas, quanto a realidade do campo (acompanhamento) priorizava-se o desejo das famílias militantes de que o ensino representasse a realidade de lutas por direitos, o direito de ocupar a terra etc.

A proposta pedagógica do Movimento concebe estudar ele como dimensão que perpassa historicidade do Movimento, *que representam a luta camponesa*. Estando presente sobre o processo educativo as vivências de cada sujeito do Movimento valorizando a participação histórica, como construtor do processo educativo, que representa a formação do sujeito cultural (CALDART, 2012).

Neste contexto oriundo de um projeto societário e educacional o movimento de ocupação da escola segundo Caldart (2012) tem pelo menos três (3) significados, primeiro (1): as escolas nos assentamentos foram conquistadas das famílias que se mobilizam junto com os educadores e educadoras, por isso essa escola precisa ter um sentido real, as pessoas precisam se sentir representadas pela escola, por isso o MST vem através de suas práticas pedagógicas questionar as estruturas sócias e a cultura que a legitima quando o MST interroga a sociedade também interroga as estruturas escolares e as suas concepções pedagógicas.

Presente desde o princípio dos acampamentos e depois assentamentos, a escola é uma necessidade com o objetivo de garantir o direito ao acesso a escola as crianças com idade escolar e ao longo do tempo as ações por direito a escola se

expande para a escolarização de adultos, pela educação na primeira infância, pelo ensino médio até o ensino superior (DALMAGRO, 2011).

A escola do MST não se restringe as aprendizagens teóricas, também está relacionada as práticas do trabalho por exemplo, “a escola deve-se somar ao objetivo de construir sujeitos de história” (DALMAGRO, 2011, p. 46).

O movimento está inserido no território rural, por isso a educação proposta deve estar de acordo com o contexto social do próprio MST, por isso é necessário perceber a realidade educacional brasileira, além disso, outro ponto a se considerar é que o MST tem sua origem nas lutas agrárias, que a partir de um novo contexto se preocupa com a escolarização dos sujeitos.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

No final dos anos 1980 os movimentos sociais instituintes começam a se formar, esse período histórico brasileiro foi marcado pelo processo de saída do regime militar. É neste cenário de lutas da sociedade civil e reorganização dos espaços públicos, que começou a elaboração de premissas educacionais num modelo educacional para o território rural, e através de um conjunto de mobilizações que se define em linhas gerais um ideário para a educação voltada para os povos do campo.

O movimento percebe que seus direitos sociais estavam sendo negados dentre esses o direito de ter acesso a escola. E como o Estado não oferecia educação e escolarização para os sujeitos do MST, o Movimento então enquanto organização social, tomam para si a tarefa de construir e fazer uma educação de qualidade e com elementos próprios, essa luta passou a ser então não somente do MST, mas, é também dos povos do campo.

No momento de redemocratização do país as famílias tinham na escolarização a visão de que esta era uma maneira de garantir um futuro melhor, essa ideia ganhou força pelo fato de não terem tido oportunidades de uma melhor escolarização (os pais) buscavam uma educação para seus filhos à escola era vista como alternativa de conseguir emprego e melhores condições de vida.

Na década de 1990, outros movimentos passam a fazer parte da mobilização pelos direitos e universalização da educação básica e suas diversas modalidades como: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação do Campo.

Fabrini (2008, p. 240) caracteriza os movimentos sociais “como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada”.

Admitir que existe uma cultura popular pressupõe que existe divisões sociais, isso foi negado ou ocultado pela ideologia dominante durante o regime militar, a noção de massa se diferencia neste ponto quando nega a diferenças sociais, exprime a realidade capitalista, a ideia de classes sociais e das lutas não são levados em consideração e não se pensa em sujeitos sociais o que se reproduz são objetos econômicos.

A noção de massa tem como contraponto sociopolítico a noção de elite. Ora, esse contraponto tende a reduzir o social a duas camadas, a ‘baixa’ formada pelo agregado amorfo de indivíduos anônimos, e a ‘alta’, formada pelos indivíduos que se distinguem dos demais pelas capacidades extraordinárias- a ‘elite’, os melhores e maiores (CHAUÍ, 2014, p. 31).

Neste sentido o MST se encontra enquanto movimento popular que se reconhece na sua luta por terra, que junto com as educadoras e educadores apoiados pelas famílias camponesas organizam-se para conquistarem seus direitos por escolas em acampamentos e assentamentos. Partindo ao que Gramsci considera contra hegemônico já que a hegemonia não incluía a cultura como processo social, considerando a ideologia como sistema de repressão, na qual se apresentavam as normas e os valores das classes sócias dominantes.

Hegemonia é, portanto, um conjunto de experiências referentes a atividades e ações produzidas na sociedade de forma a ir além de uma ideologia, pois, se altera de acordo com o contexto histórico que os próprios sujeitos constroem, por isso hegemonia se transforma em um meio de dominação imperceptível, a hegemonia é imutável a ela se associa o conceito de liderado por Gramsci de “contra hegemonia” (CHAUÍ, 2014).

Segundo Fabrini (2008) e Vicente (2011) os movimentos sociais preocupam-se com a organização comunitária e coletiva, na qual as tomadas de

decisões são feitas por todos, o grupo desenvolve sua própria cultura de base, e sua identidade, assim como sua autogestão e respeito a individualidade, além, disso lutam contra a hierarquização do poder e por políticas públicas para os sujeitos sem-terra. Os movimentos sociais são também uma reação ao autoritarismo e repressão do Estado, questionando a centralização do poder e o modelo econômico (VIGEVANI, 1989 apud FABRINI, 2008).

Os movimentos sociais nascem com objetivos diferentes, porém com propostas homogêneas:

A luta por terra, por exemplo, implica num aprendizado que não está limitado a conquista econômica, pois se realiza neste processo um conjunto de reflexões e ações variadas, passando pelo resgate de valores, cultura e costumes do campo, bem como ações ligadas à geração de renda, pobreza, concentração fundiária, violência no campo, enfim, críticas à estrutura desigual da sociedade ordenada pelo modo capitalista de produção (FABRINI, 2008, p. 243).

O MST precisava de uma escola que não estivesse como única preocupação ensinar a ler e escrever, mas uma escola que fosse além, em 1998 o MST e os Educadores e Educadoras da Reforma Agrária construíram junto com a primeira Conferência Nacional de Educação Básica *Por uma Educação do Campo* e em 2002 são constituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais, para as Escolas de Educação Básica do Campo, as Diretrizes são um instrumento legal construído com a participação dos Movimentos Sociais do Campo como meio de legalizar e enfrentar poder público.

Aos sujeitos que constroem esse projeto de educação demanda-se pensar e propor práticas pedagógicas imbricados com a realidade do sujeito, com o objetivo de que a construção da educação realmente seja *do* e *no* campo. O deve ser tratada como formação humana, e educador precisa cumprir o papel de mediador desse processo (FREIRE, 2015).

Mudanças na concepção de escola rural para escola do campo foi fruto de uma articulação entre o movimento em defesa da educação do campo e outros movimentos sociais, que vem juntos denunciaram e lutaram por políticas que garantam a qualidade dessa educação, a própria luta se apresenta como resistência camponesa assim se construiu o conceito de educação do campo (CALDART, 2004).

Essas ideias ajudam na distinção da educação do campo pensada para os sujeitos do campo, enquanto que a educação rural tem como princípio “adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo de trabalho urbano” (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238). Também tem suas diretrizes fundamentadas nos propósitos dos órgãos oficiais nacionais institucionais.

A educação rural considera o território do campo como um lugar de atraso, composto por sujeitos com pouca instrução o estado a implementava políticas públicas de seu interesse desconsiderando a os próprios sujeitos do campo (Caldart, 2004). A educação do campo valoriza o sujeito camponês e pensa políticas públicas voltadas para eles.

Caldart (2004) aponta pelo menos três referências que perspectivam a educação do campo, no viés que perspectiva a construção da teoria da educação do campo, primeiro faz referência a tradição do pensamento pedagógico socialista, que considera a relação que o sujeito do campo tem com a educação, considerando o trabalho como princípio educativo, além disso, considera a própria organização coletiva.

A segunda referência é motivada pelas experiências da educação popular da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que surge através das matrizes pedagógicas da opressão “a dimensão educativa da própria condição do oprimido [...] quando pensa nos próprios sujeitos como legítimos de um projeto emancipatório e, portanto, educativo” (CALDART, 2004, p. 14), por isso a educação do campo tornou-se a materialização das práticas da pedagogia do oprimido.

A terceira referência é a reflexão denominada pela autora como Pedagogia do Movimento sendo está a prática das reflexões idealizadas na construção dessa educação, sendo, portanto, o entrelaçamento entre as práticas do movimento social e os diálogos de teorias tradicionais anteriores.

A discussão da escola tem sido abordada como um dos objetivos principais da educação do campo, a escola tem sido pauta da luta da própria educação do campo, a escola é um direito negado para estes sujeitos, o tipo de escola que surge em meio as lutas alcançadas pelo próprio Movimento deve por tanto representar a realidade desses sujeitos.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS

Nesta seção apresentamos considerações a respeito da educação infantil e da infância no campo, fazendo uma abordagem teórica do momento histórico e atual. É importante ressaltarmos que as crianças têm suas criações, seus questionamentos e seus encantamentos, os adultos devem participar desse movimento, sem impedir que a própria criança partilhe seus saberes a partir do que percebe em seu cotidiano, para isso precisamos oferecer recursos próprio da infância; nesse sentido:

Na educação infantil, crianças e adultos se relacionam e criam grupos de referência. Com esse entendimento, as interações das crianças entre si e delas com os adultos, professores (as) e familiares também são elementos que compõem o núcleo da ação pedagógica (SILVA et al, 2012, p. 200).

Destaca-se que a curiosidade sobre a criança e a infância surgem no campo da sociologia europeia e norte-americana, em meados dos anos 80, do século XX, a sociologia da infância surge com o propósito de “um novo olhar sobre a criança—não só enquanto ‘aluno’ de um sistema de ensino, mas enquanto ‘actor social’, em sentido mais amplo” (ALMEIDA, 2009, p. 14).

Ao longo do tempo, foram realizados estudos mais aprofundados sobre infância o que levou a compreensão de que não há uma única infância, o que se tem são “infâncias” considerando o contexto social, geográfico e políticos que a criança está inserido, “portanto, as diferenças estruturais incidem diretamente na diferença cultural das crianças” (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2012, p. 417).

Os saberes, as culturas e gestos das crianças eram vistos anteriormente a esse marco teórico e prático apenas como representações da cultura dos adultos, o adulto era quem representava o detentor de saberes, o agente do conhecimento cabendo a criança o papel de receptora desses saberes, ela não transmitia conhecimento apenas o recebia e internalizava, mantinha-se assim a visão de que “a criança é o produto, o receptáculo da ação socializadora do adulto” (ALMEIDA, 2009, p. 16), a sociologia da infância vem desconstruir esse conceito.

No âmbito de sociologia de infância a criança é um sujeito em ação e os adultos precisam oferecer recursos que enriqueçam suas criações permitindo que a criança partilhe suas descobertas, possibilitando que elas mesmas construam suas possibilidades de representações do que é ser criança (SILVA et al, 2012). “A criança entra tardiamente na galeria de objectos científicos da sociologia”

(ALMEIDA, 2009, p. 15), isso no que diz respeito a estudos sociológicos da própria família. “O reconhecimento dos adultos sobre as competências das crianças de se expressarem de diferentes formas e sobre seu direito de serem ouvidas a partir dessa diversidade” (SILVA et al, 2012, p. 202).

Porem durante muito tempo as crianças passam por um processo denominado “Dominação etária ou geracional” segundo Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 419):

É caracterizada por uma tradição que: valoriza e se organiza em torno daquele que produz economicamente, educa e disciplina por meio das práticas punitivas; estabelece a autoridade pelo uso da força física; e destina a criança o lugar de subalterno, reduzindo-o a objeto da ação dos adultos.

O cenário que compreende os direitos de participação ainda em construção precisar ser vivenciada nas práticas diárias, ouvindo a criança, permitindo suas vivencias, deixando-as viver suas infâncias, do seu modo, com suas opiniões, desejos e descobertas, a criança precisa ser criança, não apenas reprodutor de comportamentos forçados ou impostos pelos adultos.

Neste contexto as crianças apresentam a cultura de pares, linha definida a partir do interacionismo (ALMEIDA, 2009), ou seja, elas aprendem e ensinam, deste modo, contam com a participação do outro, por isso o adulto deve considerar a própria individualidade da criança, para isso é necessário compreender as crianças a partir dos significados que fazem das vivencias geradas por exemplo na família e na escola, no caso das crianças da escola do campo gera uma dinâmica diferenciada.

Pressupõe considerar a construção coletiva de conhecimentos, significa que o próprio docente deve junto com os demais contribuir para construir conhecimentos, objetivos, metodológicos para a formação das crianças, enquanto sujeito de direitos, gerando avanços gera um avanço da própria Educação Infantil e Educação do Campo.

No que tange a violação dos direitos sociais das crianças do campo, autores como Silva, Felipe e Ramos (2012) apontam que a distribuição desigual da riqueza material e histórica, proposta pelo Estado geram um quadro de políticas públicas que não garantem a formação da criança enquanto sujeito de direito.

Neste cenário a desigualdade se transforma num grande obstáculo quando se trata do processo de ativação dos direitos, porque faltam ou são suprimidos projetos de educação para crianças que residem no campo, a escola oferecida não apresenta infraestrutura e profissionais que dão conta da demanda, os investimentos são poucos.

Destaca-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo preveem e refletem a luta do Movimento em combater as propostas implantadas que tornam a educação do meio rural submissa a educação urbana, onde as propostas pedagógicas previam a adequação dos conteúdos das escolas do campo ao currículo das escolas urbanas, que não refletem a realidade do campo (SILVA et al, 2012).

No bojo das diretrizes encontram-se os princípios da educação do campo que contribuem para a orientação de: “Educação significativa para e construída com os sujeitos do campo” (SILVA et al, 2012, p. 59)

Pesquisas de Silva et al (2012, p. 186) revela que “dados nacionais de pesquisas acadêmicas revelam que a política favorece a oferta de vagas em centros urbanos e conseqüentemente privilegia o financiamento das escolas do campo” dado por Carvalho (2016) em sua investigação na região amazônica.

Na região Norte a Educação Infantil do campo tem enfrentado um nível de disputa e vulnerabilidade Carvalho (2016) reforça esta ideia quando distingue pelo menos quatro fatores que dificultam o caminho da educação infantil: I) o pouco investimento; II) falta de vagas em creches e pré-escolas; III) inadequação do (a) professor (a), infraestrutura de prédios e ambientes.

CAPITULO III

3. CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL O QUE TEM A NOS DIZER: AS VOZES DE MENINOS E MENINAS DE 4 E 5 ANOS.

Este capítulo se destina a apresentar e analisar os dados obtidos durante a pesquisa de campo, realizada com a turma de educação infantil da escola localizada no Assentamento João Batista II (Castanhal-PA) provoca a reflexão sobre os resultados das falas e desenhos reproduzidos pelas crianças. Tais dados demonstraram a relação que a criança tem com o espaço da escola, assim como retratam seu cotidiano com outras crianças, com a professora e sua família através das falas, brincadeiras, cantigas e desenhos que foram transcritos e apresentados em imagens.

Pesquisas sobre as infâncias do campo foram experienciadas por autoras como Gobbi e Finco (2013), Pasuch e Moraes (2013) ambas apresentam estudos realizados com crianças de áreas de assentamento no Brasil. A primeira experiência aqui retratada é de desenhos e fotografias de crianças do Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduino, na cidade de Franco da Rocha (SP) e a segunda apresenta espaços e vivências das crianças do Assentamento Gleba Mercedes V no município de Sinop (MT), levam ao entrelaçamento das experiências infantis nestes territórios rurais.

As autoras Gobbi e Finco (2013) trazem aspectos de educação e infância do campo dentro do MST, afirmando que as crianças do campo enfrentam desafios como “preconceito e descaso” por isso retratam através da investigação a necessidade de dar voz as produções que segundo as autoras teimamos em desconsiderar como “poesia, dança, desenho, imagem, corpos, formas de organização social, vozes e modos de estar no mundo são calados” (GOBBI e FINCO, 2013, p. 61), por isso o objetivo deste capítulo foi dar voz a esses meninos e meninas que tem muito a dizer.

Porem lembramos que as crianças tiveram por algum tempo uma posição de subordinação na sociedade e nas concepções teóricas de infância na sociologia, os saberes das crianças de algum modo eram desvalorizados, que preparavam as crianças para viverem o mundo adulto.

É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva de que se tornarão – futuros adultos, com um lugar de ordem social e as contribuições que elas darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemplem o que são- crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos (CORSARO, 2011, p. 18).

Buscamos nos contrapor a essa forma de pensar a criança e buscamos a relação entre pesquisa e protagonismo infantil, para isso fomos buscar inspirações em projetos de cumplicidade entre a criança e o adulto, sobre isso Gobbi e Finco (2013, p. 67) expressam que:

As pesquisas que consideram diferentes linguagens permitem compreender uma perspectiva não centrada no adulto ou na adulta. Estes são considerados coparticipantes dos procedimentos de pesquisa e, sobretudo da compreensão que se tem sobre crianças e infâncias.

Neste sentido as vozes das crianças quando ouvidas e analisadas a partir do olhar sensível que considera as experiências da infância enquanto construção da própria identidade da criança enquanto sujeito social “fazem da infância um significado próprio, necessário a vida dos sujeitos que com ela compartilham seu tempo e seus espaços” (PASUCH e MORAES, 2013, p. 81). Para isso é importante considerar a perspectiva de outras linguagens, contribuindo para entendimento dos processos de criação que as crianças apresentam durante a infância (GOBBI e FINCO,2013).

3.1 “EU GOSTO DA ESCOLA, PORQUE EU GOSTO DE BRINCAR, ESTUDAR E DOS COLEGAS!”: COMO AS CRIANÇAS COMPREENDEM A RELAÇÃO COM A ESCOLA.

Em estudos recentes sobre infância surgem debates sobre a importância da escola para a criança autores como Marques e Sperb (2013, p. 414) buscam na sua pesquisa “compreender as concepções das crianças acerca da escola de educação infantil”. Por isso durante a pesquisa se investigou como as crianças vivenciam essa relação. E nesta perspectiva dialogamos com Saramago (2001, p. 10) ao afirmar que “a escola pode ser eleita como um lugar privilegiado para observação do grupo das crianças, já que se constitui como um importante contexto de interação para este grupo, assim como um agente de socialização muito significativo para a infância”.

Em relação a primeira questão que tratava da compreensão da criança quanto a escola apresentaram respostas positivas, as justificativas variaram em: 1- vir para estudar, 2- vir pelo fato da família insistir, 3- vir para brincar e ver os colegas da escola, elas também justificaram o que pensam quanto a “importância” da escola. Nesta disposição destacam-se as falas das crianças:

“Sim, porque vem para estudar!” (Ana, 4 anos).

“Sim, porque eu gosto de brincar, estudar e só!” (Tiago, 4 anos).

“Sim, porque a mamãe deixou... porque mesmo!” (Mateus, 4 anos).

“Sim, porque eu gosto de brincar, estudar e dos colegas” (Lucas, 4 anos).

“Sim, porque eu gosto... porque quando tem aula eu venho, aí quando não tem eu não venho” (Verônica, 5 anos).

Quando perguntadas o porquê de considerarem a escola importante as respostas forma justificadas por algumas crianças, apenas uma (01) criança deu resposta negativa:

“Porque eu gosto da Iziane!” (sua irmã que também estuda na escola) (Lucas, 4 anos).

“Porque eu vou de moto, quando não passa ônibus eu venho de moto!” (Tiago, 4 anos).

“Sim, a mamãe me fala porque é importante, porque eu gosto de fazer dever, gosto de desenhar Patati (personagem de desenho animado), cobra...” (Verônica, 5 anos).

“Porquê é!” (Daniel, 5 anos).

“Sim, porquê sim!” (Pedro, 4 anos).

“Porque eu gosto!” (João, 5 anos).

Essas respostas demonstram que o fato de vir e participar da escola já é algo importante, as questões de realizar as tarefas, estar próximo de algum familiar, ou até mesmo por influência da família tornam a escola um local que tem algum sentido para a criança.

Foi solicitado as crianças que fizessem desenhos representativos da escola, em muitos desenhos a escola foi representada bem colorida, com árvores, brinquedos, a professora, trazendo aos desenhos a imagem de um “ambiente alegre”.

Figura 2- A escola (Mateus, 4 anos)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3- A escola e seus arredores (Lucas, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4- A escola e a criança (Ana, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5- A escola e a natureza (Pedro, 4 anos)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6- A escola (Tiago, 4 anos)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7- :A escola e seus arredores (João, 5 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

O primeiro desenho a criança destacou predominantemente a cor vermelha, durante as aulas observou-se que nos demais desenhos ela também faz uso da cor. As crianças não utilizaram necessariamente as cores que aparecem nas paredes da escola, fizeram uso de cores variadas representando sua visão da escola, demonstraram estar atenta a tudo que entendem ser parte da escola, por exemplo, as *Figuras 3, 4, 6 e 7* foi colocado a natureza e o ambiente natural, na escola existe a presença significativa do ambiente como: jardins, árvores e até mesmo uma horta construída por uma professora e seus alunos, as crianças de maneira bem colorida apresentaram o ambiente escolar como um todo, o muro, à frente da escola, as árvores e os brinquedos que existem no interior da mesma, as *Figuras 3 e 6*

apresentaram a representação da própria criança e da sua professora, a criança entende que ela e a professora fazem parte da escola.

Sobre o estudo de “representações” Gobbi e Finco (2013) citam Tomaz de Aquino, Michel Foucault, Ernest Gombrich, Henri Lefebvre, que afirmam que se deve ter cuidado com seu uso “As representações, não são, em hipótese alguma, percebidas como cópias do real, mas se oferecem como pistas, indícios para que o real seja compreendido por imagens” (GOBBI E FINCO, 2013, p. 69).

Silva e Silva (2013) investigam a relação que a criança da educação infantil do campo tem com o ambiente, tendo como resultado em sua pesquisa que a escola não deve ser compreendida somente como um espaço físico, mas toda a significação que criança faz deste espaço, cabendo não somente a professora, mas aos demais membros da escola proporcionar a criança um ambiente onde ela desenvolva suas potencialidades e seu desenvolvimento:

compreende-se a escola, quando garantida enquanto direito das crianças, como um dos primeiros universos semióticos, historicamente constituído e contextualmente dialogado, o qual compõem um dos espaços de vivências das crianças em que elas se arranjam na cultura e a (des)arranjam, mutualmente (SILVA e SILVA, 2013, p. 170).

Para Almeida (2009, p. 123) “O espaço não é simplesmente um produto de condições materiais [...] É preciso que a investigação preste uma particular atenção a experiencia concreta e subjetiva do lugar”.

A segunda (2ª) questão se destinou a seguinte: *na opinião da criança o que falta na escola?* A percepção das crianças quanto a falta de estrutura e de alguns materiais pedagógicos foi enfatizado durante as falas, principalmente quanto a falta de brinquedos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no § 3º sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil estabelece no Art.º V – “a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2013).

“Falta brinquedo, eu queria brinquedo” (Ana, 4 anos).

“Falta brinquedos!” (Lucas, 4 anos).

“Brinquedo de ‘montar’ ... só tem isso!” (se referindo a garrafas PET’S que eles usam para brincar)” (Daniel, 5 anos).

“Brinquedos!” (João, 5 anos).

O brinquedo pode ser utilizado como ferramenta educativa, enquanto meio pedagógico facilitador das etapas da aprendizagem da criança Oliveira e Korbes (2011, p. 139) reafirmam esta ideia destacando que:

A função do brinquedo para o desenvolvimento da motricidade, raciocínio, socialização, onde o brincar é tido como potencializador pedagógicos que auxiliam as etapas da aprendizagem através de comparações, análises, associações, cálculos, etc.

O destaque dado pelas crianças ao brincar reveste-se de importância maior ao se considerar o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1989, 117) apud Marques e Sperb (2013, p.415) “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”.

Uma das respostas se associou ao fato da criança comparar sua realidade com a escola, em sua casa há igarapés, “esses achados indicam a importância de se pensar quais espaços e oportunidades para brincadeiras estão sendo disponibilizados nas escolas de educação infantil” (MARQUES e SPERB, 2013, p. 414). O pequeno Tiago (4 anos) deu como resposta que falta um igarapé na escola:

“É... um igarapé!” (Tiago, 4 anos).

As crianças reconhecem seus espaços, sejam naturais ou não, seus desenhos, brincadeiras e falas são a representação de como elas pensam e desejam a escola. Os resultados da pesquisa de Silva e Silva (2013) apontam que é nas oportunidades de falar sobre seu cotidiano e nas brincadeiras que a criança apresenta realidades de seu cotidiano, nos estudos as brincadeiras e falas “oferecidas para as crianças que vivem nos assentamentos rurais, também apontaram para a construção de uma identidade positiva das crianças assentadas que frequentam as turmas de 4 e 5 anos de idade da educação infantil” (SILVA e SILVA, 2013, p. 176).

Outro dado relevante foi a comparação com a escola de uma “amiga da cidade” segundo a criança na escola da amiga pode levar “biquíni” porque tem piscina e faz “aula de natação”, a escola do assentamento não oferece esta atividade, a relação campo cidade está presente “inconscientemente” nas falas dos pequenos.

A ausência da bandeira que deveriam estar presentes na escola que representam o MST, e o tipo de alimento de alguma forma desagrada as crianças, considerando a importância do Movimento para a escola pode ter sido o motivo do descontentamento da criança quando ao “desaparecimento” de uma bandeira do MST que estava na sala de aula:

“Sim, falta as coisas... a bandeirinha (se referindo a bandeira dos “Sem Terrinha” que desapareceu da sala de aula), qualquer coisa, e açaí pra cá!” (Verônica, 5 anos).

“Banana” (Pedro, 4 anos).

“Sim, falta galinha no arroz!” (Mateus, 4 anos).

Essas narrativas demonstram que as crianças têm criticidade quanto aos fatos que as desagradam, tanto na falta de brinquedos, ausência de objetos do movimento ou na exigência de uma merenda de maior qualidade, neste sentido fica as seguintes indagações: qual o papel da escola? Que tipo de políticas públicas estão sendo desenvolvidas para as crianças da educação infantil?

3.2 “GOSTO DE BRINCAR!”: AS BRINCADEIRAS COMO DIMENSÃO DO COTIDIANO DA INFÂNCIA.

Sobre as brincadeiras que as crianças desenvolvem com seus colegas, as brincadeiras representam variadas formas de expressão das crianças, elas citaram tanto brincadeiras aprendidas com outras quanto brincadeiras livres que representam seu imaginário, até a representação da relação com os adultos, para Almeida (2009, p. 51): “Brincar seria um oposto do trabalhar, marca da identidade nas suas dramatizações”.

“Gosto de brincar de corda, pira-pegar, pira-esconde!” (Ana, 4 anos).

“Amarelinha, carro, brinquedos só!” (Tiago, 4 anos).

“Eu brinco de pecinha, a Ana brinca de pecinha comigo” (Verônica, 5 anos).

“Brincar, estudar... brincar de cadeira, pintinho amarelinho, borboletinha!” (Lucas, 4 anos).

“De bola, de ônibus, de lobo e de patinhos” (Pedro, 4 anos).

“De lobo” (João, 5 anos).

Deve-se considerar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, sua forma de participação e organização está estreitamente ligada as informações decorrentes do mundo adulto Corsaro (2011), nas palavras de Almeida (2009, p. 52)

“através do brincar as crianças aprendem a desenvolver ações comuns entre si, a interagir e fazer amigos, a criar regras abstratas”.

No ambiente escolar existe poucos espaços destinado as crianças da educação infantil para que elas possam brincar ao ar livre, entre eles o parquinho assim chamado, foi construído pelos moradores do Assentamento junto a escola, é neste espaço que as crianças podem brincar em espaço aberto.

Figura 8- Parquinho, ambiente frequentado pelas crianças durante atividades de recreação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro espaço fora da sala de aula utilizado para algumas atividades culturais, momentos cívicos e também onde é servida a merenda é o pátio da escola.

Figura 9- As crianças no pátio durante uma atividade cultural realizada por estudantes da UFPA



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças apresentam diferentes linguagens que podem ser apresentadas por exemplo, por meio de fotografias ou do desenho, este último “surge como se escapasse à própria linguagem fotográfica não complementar, mas como outra forma de expressão e registro que merece ser compreendida em sua polissemia” (GOBBI E FINCO, 2013, p. 62).

Os pequenos estabelecem relações em diferentes meios e constroem culturas nos seus próprios grupos infantis, para isso o convívio coletivo se faz importante, pois é nas relações que se formam suas culturas, elas aprendem e transmitem saberes, esse compartilhamento acontece não somente por falas, ele acontece também através de desenhos e fotografias por exemplo. É neste sentido que Gobbi e Finco (2013, p. 66) compreendem desenho e fotografia como:

artefatos culturais criados também pela infância que, com seus traçados, ainda que não intencionalmente, promovem crítica a escrita como linguagem que prevalece superior entre as demais que impõem modo de organizar formas de ver e estabelecer relações sociais.

As crianças representaram algumas das brincadeiras citadas através de desenhos, o desenho abaixo é uma representação da brincadeira “pira-pegas”, nas palavras da criança ela brinca com seus amigos, estão correndo e brincando de pira-pegas.

As autoras Gobbi e Finco (2013, p. 67) reforçam esta ideia quando dizem que “as crianças, autoras e protagonistas em diferentes espaços e ambientes utilizam e criam a partir de diversas linguagens, construindo-se a si mesmas enquanto se relacionam com outros”.

Na relação com o outro os desenhos trouxeram as vozes das crianças através de suas brincadeiras com seus pares, a figura abaixo retrata a pira-pegas brincadeira realizada entre as crianças:

Figura 10- pira-pega (Tiago, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

O próximo desenho a criança representa seus pares durante a brincadeira, a pequena *Ana* (4 anos), representou a si mesma e duas amigas da escola, segundo Goulart (2002, p. 42) apud Pasuch E Moraes (2013) “a criança sendo um ser humano de pouca idade é capaz de representar o mundo e a si mesma”.

Figura 11- Pula corda (Ana, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

O pequeno Lucas (4 anos) representou uma brincadeira comum entre as crianças, o “carrinho”, desenhou no papel com lápis vermelho o percurso que o carrinho faz durante a brincadeira, diferenciou o carrinho na cor verde, os detalhes que a criança reproduz no papel nos mostra como é importante ouvi-las e compreender o significado que dão as ações de seu cotidiano.

Figura 12- Brincando de carro (Lucas, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Ressalta-se como dado que apesar da resistência de pais e professoras quanto as brincadeiras na escola, por entenderem que a escola é lugar de estudar e não de brincadeiras (OLIVEIRA e KORBES, 2011), as brincadeiras estão presentes no universo pesquisado.

Olhar para as brincadeiras das crianças, de uma perspectiva interessada em integrá-las a educação infantil, leva-nos a refletir não apenas sobre as possibilidades ofertadas às crianças para ampliarem essas brincadeiras, para trazerem seus saberes nas atividades desenvolvidas com os professores, mas também sobre como elas eram recebidas e articuladas às propostas da professora (SILVA e SILVA, 2013, p. 177).

As crianças também partilham saberes através de ajudas nas tarefas e nas brincadeiras que desenvolvem, em algumas falas elas não tem a compreensão do que é ajudar, porem conseguem explicar implicitamente de que forma fazem isso, são meninos e meninas de 4 e 5 anos que dão significado próprio ao termo solidariedade humana.

“Sim, ajudo a fazer trabalho, ajudo a Verônica e a Sofia” (Ana, 4 anos).

“Ajudo, eu não estava aqui ontem... ajudo o Tiago e o Lucas, não sei como ajudo!” (Mateus, 4 anos).

“Sim, estudar e brincar!” (Lucas, 4 anos).

“Sim, fazendo trabalho!” (Tiago, 4 anos).

“Sim, quando eles não sabem brincar ai eu ‘aprendo’ eles a brincar... quando o Daniel não sabe fazer nada ai eu ‘aprendo’ ele!” (Verônica, 5 anos).

“Sim, ajudo!” (Pedro, 4 anos).

“Não ajudo!” (João, 5 anos).

Essa interação leva a criança a “imaginar o mundo a partir de um olhar diferenciado” (PASUCH E MORAES, 2013, p. 79), a interação entre as crianças, a forma com que ajudam uns aos outros, constroem a relação com seus pares na própria sala de aula auxilia no desenvolvimento da criança Almeida (2009).

3.3 AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS COMO RESIGNIFICAÇÃO DO MUNDO ADULTO.

Além das interações entre si, as crianças trouxeram sua visão e representação do mundo adulto, algumas pesquisas científicas apontam para este fato afirmando que através das brincadeiras com seus pares as crianças recriam por meio de suas linguagens os comportamentos do mundo adulto, “as brincadeiras improvisadas contribuem para a aquisição de uma gama de expectativa ou predisposição para enfrentar as circunstâncias do dia-a-dia” (ALMEIDA, 2009, p. 50).

As falas ressaltam a recriação das ações adultas que a criança se apropria através de suas brincadeiras:

“Sim, de carro, eu tenho um carro grandão, lá em casa, mas eu não tenho o volante. Eu brinco com a vasilha da minha mãe de fazer cuscuz, o Caleb brincou no meu carro, mas ele caiu na pedra e machucou a mão!” (Mateus, 4 anos).

“Gosto de brincar, brinco de motorista” (Daniel, 5 anos).

No primeiro caso a criança interligou as brincadeiras da escola com as que brinca em casa com alguém da família, a segunda trouxe a recriação de uma atividade “adulta”, essa representação é considerada como um processo criativo que a criança se apropriou do mundo adulto.

para a criança, a socialização não representa apenas adaptação, imitação ou internalização do mundo que a rodeia, mas sim um processo de ‘apropriação, reinvenção e reprodução’. As crianças constroem e participam em cultura de pares, específicas e únicas, a partir de uma procura de apropriação criativa de informação do mundo adulto (ALMEIDA, 2009, p.49).

O pesquisador Sarmiento (2004) citado por Almeida (2009) sustenta quatro *Eixos Estruturadores* da identidade de culturas da infância, I) se dedica a *interatividade* onde as crianças estando em contato com cotidianos e realidades diferentes a cultura de pares se coloca na partilha e interação dessas atividades; II) é dedicado a *ludicidade*, brincar afinal não é uma ação somente das crianças, mas elas

se diferenciam dos adultos quando “brincar (com outros e com os objetos e fazer coisas serias não há distinção)” (ALMEIDA, 2009, p. 52); III) a *fantasia do real ou ‘mundo de faz de conta’*, as crianças ressignificam o mundo que as rodeia criando e reinventando segundo suas próprias ideias do que é real ou imaginário; IV) a *reiteração*, as crianças:

seguem um tempo recursivo e sem medida, exprimindo-se tanto no plano sincrônico (através de um permanente, recriar das mesmas rotinas e brincadeiras) como no plano diacrônico (através da transmissão de jogos e rituais entre crianças mais velhas e crianças mais novas) (ALMEIDA, 2009, p. 52).

Não podemos deixar de pensar que “O mundo da criança difere qualitativamente do mundo adulto, nele há o encanto da fantasia, do faz-de-conta, do sonhar e do descobrir” (PEDROSO et al, 2009). As crianças por meio de brincadeiras se reconstróem enquanto sujeitos sociais.

3.4 INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS ADULTOS E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA.

As crianças pequenas também são sujeitos históricos, crianças assentadas “apresentam identidade com a terra, evidenciando um jeito de ser indignado e sensível de ver e estar no cotidiano da casa, da família, entre os amigos e na ciranda infantil que frequentam ao longo do ano” (GOBBI e FINCO, 2013, p. 62).

A pesquisa de Pasuch e Moraes (2013), Cruz e Ramos (2017) observam que essa é uma realidade das crianças do campo, elas podem brincar, estudar criar seus hábitos, mas assumem o dever de participar das tarefas da casa, devem participar das atividades da escola, sem que seja negado seu direito e tempo de criança.

Nas questões apresentadas as crianças falaram sobre atividades que realizam em casa. Entre as atividades apontadas as crianças citaram momentos de brincadeiras, o próprio carinho com a mãe, e a relação com as tarefas familiares dirigidas a cada membro inclusive a criança:

*“Eu gosto de brincar, eu brinco com minha irmã e o meu **sobrinho**, brinco de casinha, de pira-pega, de pira-esconde... eu falo com a mamãe e o papai, eu brinco com eles” (Ana, 4 anos).*

“Gosto de brincar e fazer carinho na minha mãe” (Tiago, 4 anos).

“Eu gosto de brincar de boneca, de brincar de casinha, cadeira... eu gosto de brincar duas vezes de bola com o Wendel Batista Pereira, aquele menino que estuda de tarde tem 5 anos” (Verônica, 5 anos).

“Dormir, acordar para ir para escola” (Lucas, 4 anos).

“Brincar, também fazer trabalho da escola que a professora manda” (João, 5 anos).

*“Eu gosto de ir para o terreno com o papai, mas a mamãe não deixa, tinha um curral, mas escangalhou. Vou de moto com o papai, lá tá cheio de bicho e a água tá suja” (Mateus, 4 anos). **O aluno relatou que o motivo de sua mãe não deixar é o fato de fazerem uso do agrotóxico nas plantas.***

Estas últimas falas podem significar que as crianças têm concepções sobre o seu papel na família, essas respostas demonstram a percepção de trabalho que elas têm, como realizar os “trabalhos da escola” e ir para o “terreno”, assim como na pesquisa de Pasuch e Moraes (2013, p. 85) as falas “demonstraram responsabilidade com a família, com a vida no campo que se fazia necessária”.

Quanto a relação com os adultos, quando perguntadas sobre quem elas admiram as respostas mais frequentes foram: a mãe, o pai, irmão (ã) e a professora. “A dimensão da família é um traço marcante nos desenhos infantis. A concepção que trazem é do contato direto em estar na/para a família, independentemente da situação de trabalho e de convívio” (PASUCH e MORAES, 2013, p. 83).

“Minha mãe, meu pai e minha irmã!” (Lucas, 4 anos).

“Minha mãe!” (Tiago, 4 anos).

“Eu queria ser a mamãe... ela faz qualquer comida pra mim!” (Verônica, 5 anos).

“O Papai, porque sim! Quando eu mando ele comprar alguma coisa ele compra” (Ana, 4 anos).

“Sim, meu pai!” (Daniel, 5 anos).

“O Júlio (irmão da criança), ele é grandão, aquele que me leva pra aula, ele me bate, mas eu brinco com ele” (Mateus, 4 anos).

“A professora, porque ela brinca com a gente” (João, 5 anos).

O espaço familiar também é um território habitado pela criança, é preciso ter atenção a definição e ao comportamento que as crianças apresentam quanto retratam o meio familiar, Almeida (2009, p. 123) aponta que as crianças

Num sinal de individualidade crescente [...] deixam aliás, transparecer linhas de tensão (com os pais) na definição do que só que se considera ser o *Family time* e o *own time*. Mas a identidade

familiar das crianças é também construída através de representações da casa como um espaço material e uma localidade fixa.

Sobre o entrelaçamento das experiências infantis

É imprescindível compreender que, ao falar de crianças, não estamos apenas considerando as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade, pois é neste campo de ação que as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como sujeitos sociais (PASUCH e MORAES, 2013, p. 79).

3.5 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA.

As crianças foram perguntadas se gostavam da professora, e quais as atividades que ela fazia na escola que eles gostavam e posteriormente a pergunta se dirigia ao que elas não gostavam.

As crianças apresentaram uma relação afetuosa com a professora, em suas respostas sobre o motivo de gostarem da professora as respostas variaram entre as brincadeiras feitas, as tarefas, foi citado também a saudade que sentem quando não vem para a escola, a professora despertou um vínculo afetivo com as crianças.

“Sim, gosto das brincadeiras, de casinha de bola, de bingo dos animais, brincar de peças, fazer trabalho de tinta” (Ana, 4 anos).

“Gosto, ela deixa eu assistir a ‘Peppa’ (desenho animado) todo dia... Quanto a gente fica sentado ela coloca pra gente ver” (Mateus, 4 anos).

“Sim, porque ela brinca com a gente, brinca de dado, conta história, leva a gente pro cinema” (Tiago, 4 anos).

“Gosto, ela brinca e faz atividade” (João, 5 anos).

“Ela faz dever pra gente, eu faço, a gente brinca, eu faço só isso! Quando não em aula eu sinto falta!” (Verônica 5 anos).

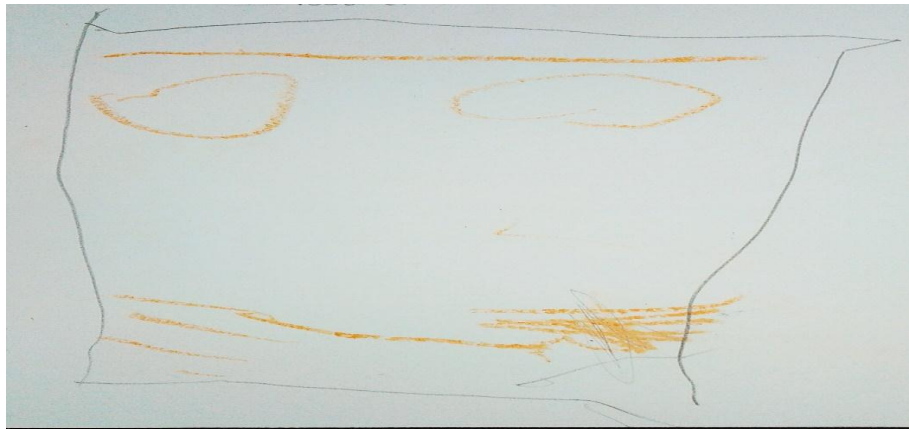
“Não, porque eu acho ela feia! Ela é feia porque não deixa nós brincar” (Lucas, 4 anos).

Apenas uma criança disse não gostar da professora, isso se justificou pelo motivo da não permissão da criança quanto a saída da sala de aula, por ser um espaço onde a presença de crianças maiores e alguns animais a professora não permite que as crianças saiam sem sua supervisão, essa questão foi justificada pela docente durante a entrevista, a falta de um espaço próprio para a educação infantil é uma preocupação da mesma:

“A gente faz um intervalo diferenciado pra evitar que as crianças se machuquem junto com os grandes porque o espaço é esse! não tem sombra, então pra gente levar as crianças para ali eu tenho que levar no início da aula, tem o parquinho que está merecendo reforma porque já quebraram são os adultos que são maiores estão destruindo o parquinho, eu penso que se a gente tivesse um espaço melhor para a educação infantil, ter corredores para as crianças ter alternativas para as crianças fazerem movimentos”
(Professora Joana).

As crianças fizeram desenhos representativos da professora:

Figura 13- professora, a criança utilizou formas para representar sua professora (Mateus, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14- A professora de vestido (Tiago, 4 anos).



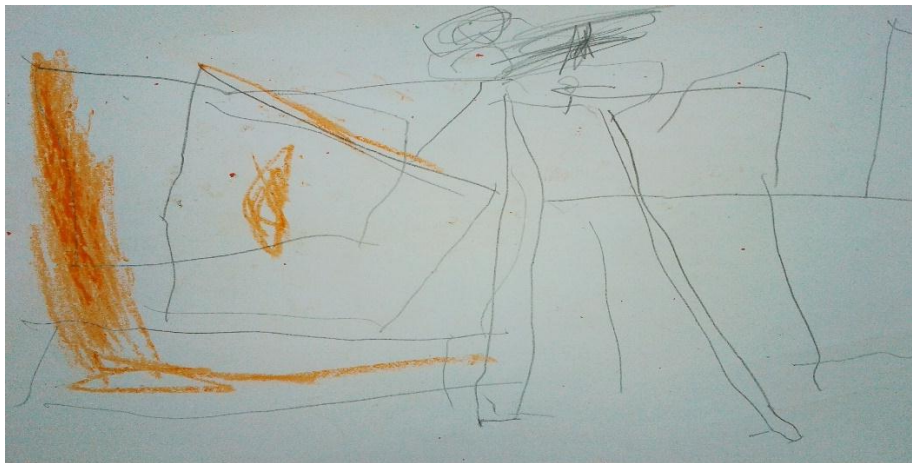
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15- A professora e a escola. (Verônica, 5 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16- A professora (Mateus, 4 anos).



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre o que a professora faz na escola que elas não gostam, as perguntas se relacionaram ao dever de casa e as regras que a professora coloca quanto a permanência das crianças na sala de aula, e ao comportamento das crianças.

“Trabalho (dever de casa), porque o meu irmão vai me prender para mim estudar lá na casa da minha vó” (Mateus, 4 anos).

“Não á nada!” (Verônica, 5 anos).

“Brigar, quando a gente tá lá fora” (Tiago, 4 anos).

“Ela briga porque eu belisco eles!” (João, 5 anos).

Quanto as brincadeiras e canções que a professora ensina, as respostas foram variadas, durante a conversa as crianças cantaram as músicas, esperava-se que elas apenas citassem os nomes, mas elas cantavam e faziam os gestos que se

relacionavam a música. Essa forma de representar o que aprenderam, os gestos das crianças também são formas de expressão das crianças.

“Sim, ela canta só a do Saci e da galinha Pintadinha” (Mateus, 4 anos)

“Borboletinha, cai-cai balão” (Ana, 4 anos).

“Pintinho amarelinho,” (Tiago, 4 anos).

“cai-cai balão, pintinho amarelinho, borboletinha, cadeira” (Lucas, 4 anos).

“Pintinho amarelinho!” (João, 5 anos).

“o Hino Nacional, mas não sei cantar tudo, cirandinha... eu gosto de qualquer música” (Verônica, 5 anos).

A infância apresenta diferentes representações que se mostram na própria construção social da infância, o que aponta para:

um novo paradigma de estudos: a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, compreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seu universo específico (GOBBI e FINCO, 2013, p. 63).

As crianças conseguem interagir com o universo adulto sem perder sua identidade de infância, a partir do que observa vive sua própria cultura e compartilha com seus pares, essa capacidade de interação não pode ser negada pelo adulto.

Ao se considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadora e transgressora presentes em seus atos, torna-se possível desafiar e romper concepções ainda presentes em que a infância é desconsiderada em sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade (GOBBI e FINCO, 2013, p. 63).

Pasuch e Moraes (2013) fazem uma reflexão sobre os olhares sobre as crianças e seus mundos “são vidas e histórias construídas socialmente e compartilhadas nas culturas vivenciadas em contextos rurais. É uma forma de caminharmos em direção as crianças e suas infâncias no respeito a seus direitos de cidadão deste país” (PASUCH e MORAES, 2013, p. 77).

As crianças possuem vozes, de diferentes maneiras expressam seus desejos, desagrados e questões afetivas, seu cotidiano se entrelaça com a própria realidade do campo, por isso deixar que elas se expressem e dar voz a elas é importante para a

própria (re) construção social, o termo infâncias é coletivamente explícito nas falas dessas crianças. Silva et al (2013) vem reafirmar essa ideia entendendo que a criança:

possui voz própria que devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões. Contextos pedagógicos com a consideração da opinião das crianças requerem inverter estruturas de poder e rever relações e papéis de adultos e crianças (SILVA et al, 2012, p. 203).

A criança é um sujeito pleno de direitos, sua formação deve levar em conta esse princípio, elas estão sendo formadas para se tornarem adultos com capacidade de argumentar e entendem qual seria seu papel social enquanto membro importante de seu território, por isso essas vozes não podem ser caladas, pois colaboram de maneira efetiva e afetiva para a construção de uma educação que as valorizem enquanto sujeito de direitos, deve-se pensar em políticas e estruturas físicas adequadas para o fortalecimento de seu papel.

4. O QUE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A DIZER: TRAJETÓRIA E SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA NO CAMPO.

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo realizada com a professora titular da turma de educação infantil. Para a coleta de dados fez-se o uso de uma entrevista semiestruturada, as falas foram gravadas em formato de áudio, que posteriormente foi transcrito e utilizado em forma de texto neste trabalho.

A entrevista com a professora categorizou-se em três temáticas: *I) Sua formação acadêmica e docência; II) O significado de ser educadora e militante do MST; III) Concepção de infância, educação infantil e educação do campo.*

Assim na análise das respostas apresentadas neste capítulo em 6 momentos, buscou-se analisar a partir das respostas pertinentes ao tema e objetivos da pesquisa:

4.1) Sua formação;

4.2) Sua trajetória enquanto militante do MST;

4.3) Concepções de Educação do campo;

4.4) Concepções de Infância e Educação infantil;

4.5) Currículo e práticas docente.

Primeiramente buscou-se ouvir e compreender o significado da docência tendo como sujeito uma professora militante que tem uma trajetória de luta desde o início do Assentamento quando ainda era o acampamento, enriquece a pesquisa e leva a novas compreensões da nova formação de educação do campo que se está se traçando por isso buscou-se o protagonismo da professora.

Sobre a importância do educador enquanto formador nas próprias bases da educação do campo exige do educador o compromisso com a realidade do educando (FREIRE, 2015).

4.1 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DO CAMPO: CAMINHOS PERCORRIDOS.

Os pesquisadores Taffarel e Santos Júnior (2011) indicam que os primeiros cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil datam de 2008, os cursos foram ofertados pela Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação (Secad/MEC) para isso foi lançado o Edital Público, selecionado quatro instituições piloto: UnB, UFMG, UFBA e UFS, até o ano de 2011 existiam 33 instituições com 60 turmas.

“com a demanda de alunos para a alfabetização, a escola cresceu, foram chegando professores de fora e apareceu a necessidade de se fazer novas turmas e nova formação para que esses professores também entrassem dentro da metodologia de que a escola estava trabalhando isso em 2009, 2010 até 2012 a gente se engajou nesse processo de alfabetização, então eu fui indicada! Porque não era a vontade da gente era o coletivo que indicava através da coordenação do assentamento ...fomos eu, Soraia e Marinho... o Marinho é professor também do coletivo e a Soraia é militante somos os três daqui indicados a fazer parte da turma de pedagogia da terra que se deu no campus do Guamá em Belém”
(Professora Joana).

O Brasil enfrenta a contradição da educação pública e privada Savani (2007) apud Taffarel e Santos Junior (2011) aponta que esse fato é mais grave na educação voltada para os sujeitos do campo. A educação do campo tem enfrentado desafios de superar um quadro de políticas públicas para formação docente, sendo insuficiente para suprir as necessidades desse público.

As políticas de formação de professores é um dos mecanismos para o enfrentamento dos problemas da educação brasileira, além disso, deve existir a valorização dos profissionais da educação, seguindo essas duas ideias estarão assegurados o direito e o acesso à educação (a formação de educadores e educadoras sendo ela inicial ou continuada) (TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2011).

A *Professora Joana* relatou os caminhos da sua formação, do ponto de vista pedagógico, sua formação de seu de maneira a valorizar sua trajetória, porem a questão da distância e falta de recursos financeiros, ter que sair de sua casa para receber formação em outro município nos leva a discussão de que políticas públicas estão sendo tomadas para auxiliar na formação desses professores?

“então essa experiência da pedagogia ela foi muito boa porque a gente era um grupo de 50 estudantes todos vindos de área de acampamento e assentamentos e a gente formou a turma da regional cabana, da regional amazônica, tinha estudante de Tocantins, do Pará, do Maranhão e também tinha do Piauí. Foi uma experiência muito positiva, porque a gente compreendeu aí o que é um coletivo, com pessoas de diferentes lugares diferentes opiniões, mas a gente dividir e assumir tarefas, faz com que a gente se auto avalie, fazia avaliação crítica e auto crítica” (Professora Joana).

“O primeiro curso de formação para nós foi realizado pelo educador Nestor, ele trabalhou uma turma por uma semana com a metodologia de Paulo Freire foram cursos de alfabetização ensinando passo a passo a técnica e foi muito interessante! Outra formação foi na Pedagogia da terra que se deu no campus do Guamá em Belém a gente praticamente morou 4 anos e meio na escola bosque que era o nosso alojamento íamos todos os dias de ônibus para lá, 4 anos todo dia” (Professora Joana).

Essa formação deve se dá “através de uma trajetória educativa consistente e competente- do ponto de vista científico, pedagógico, ético, estético e moral- um profissional de educação que responda aos desafios históricos da educação do campo” (TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2011, p. 188), Paulo Freire em seu legado propõe que:

Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como aborda-los estão em relação direta com os níveis de luta (FREIRE, 2011, p, 58).

Deve-se incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas” (CALDART, 2004, p.22). Reconhecer os educadores e educadoras do campo, valorizando suas identidades e propiciando para os mesmos uma formação adequada para o contexto abordado, essas lutas são citadas por Freire enfatizadas na *pedagogia do oprimido* como a luta pelos direitos sociais, justiça social, por isso o educador precisa também ter clareza política quanto a seu papel como sujeito transformador.

4.2 “O MOVIMENTO É O PRÓPRIO EDUCADOR!”, SER EDUCADORA E MILITANTE DO MST.

Em diferentes contextos se encontra educadoras e educadores com suas especificidades e ideologia própria de cada realidade, a *Professora Joana* trouxe como enriquecimento para a pesquisa a sua concepção da importância de ser militante do MST e fazer parte do coletivo de educação.

Os sujeitos do MST enquanto sujeitos pedagógicos entendem a docência como prática de formação política e humana, Caldart (2012, p. 319) fazendo uma reflexão quanto o processo de formação dos sem-terra, sugere que “olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade que é educativa [...] e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas”.

Enxergar esse significado é compreender que a educação dentro do MST está estreitamente ligada ao caráter de lutas e políticas do Movimento, por tanto não são concepções separadas, a própria fala da professora afirma este conceito, existe uma intencionalidade subjetiva nas práticas educativas, os educadores entendem seu papel enquanto sujeitos formadores, na fala da *Professora Joana* se nota a seguinte colocação quanto ao que para ela representa ser uma educadora e militante:

“Eu acredito assim que todo educador ele tem que ser um militante! militante na sua área militante no que faz, e a educação não pode está separada do movimento maior que é todo o processo pra lutar mesmo por uma escola melhor ou por uma educação que seja mesmo de fato responsável em formar pessoas que pensam na sua pessoa como está vivendo o que eu sou, e pra que vim? eu tenho um papel na sociedade então o professor ele tem que ser um militante onde atua se eu estou na área de educação eu tenho que está atuando na educação eu tenho que tá informado... estudando sobre as leis, acompanhando os processos que realmente são importantes buscando com outras pessoas, outros companheiros tentar mexer nisso, mudar um pouco as coisas como elas estão impostas” (Professora Joana).

O “movimento sociocultural” apresenta as vivências dos sujeitos, tendo em seu contexto dois sujeitos dentro das experiências educativas a escola, através das experiências dentro das ocupações representam o sentido sociocultural e educativo do processo de formação dos sem-terra e os próprios trabalhadores e trabalhadoras rurais sem sem-terra.

O setor de educação do MST se apresenta na centralidade de atuação da escola, isso ajuda na compreensão da forma com que a educação é tratada e pensada pelo MST “tratar de educação no Movimento é tratar de escola” (CALDART, 2012, p. 227).

Dentro da discussão do processo de implementação de projetos populares de desenvolvimento do campo desde a Conferencia Nacional de junho de 1998, reafirmando que:

movimento, consiste de construção das escolas do campo, como escolas que nos ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2000, p. 26).

Os sujeitos do campo através das lutas sociais buscam por sua permanência e melhores políticas públicas para garantia desse direito. As palavras da Professora evidenciam a responsabilidade do MST na formação e construção da escola para os assentados:

“A educação ela nasce pela própria necessidade de o sujeito denunciar e ter uma escolarização, porque é um direito assegurado, todo mundo tem direito a essa educação, é por isso que o movimento quando ocupa uma terra ele já se preocupa em construir um barraco para a construção da escola porque a escola é importante para o sujeito. Tem famílias que se o acampamento não garantir a escola pro seu filho ele pega as coisas e vai embora, porque diz ‘poxa eu vou pra cá meu filho não vai estudar!’ esse pai, essa família ela está dando importância pra educação do filho algumas famílias não acreditavam no próprio movimento ou na própria escola que surgiu aqui, que nasceu a partir desse movimento de cadastrar as crianças, formar comissões e ir na secretaria de educação e na prefeitura cobrar esse direito de permanecer uma escola aqui (Professora Joana).

Suas fala representa a valorização do sujeito do campo por “ele” mesmo, os sujeitos do campo precisam se organizar para que a luta aconteça, D’Agostini (2011) aponta para a formação *omnilateral* nos princípios da realidade das lutas do coletivo, no caso do MST se destaca por exemplo a luta pela terra, a partir disso se compreende os espaços como cooperativos, a coletividade do trabalho, dentro das o MST em suas produções escritas o Movimento apresenta o Dossiê MST escola (2005, p. 29) indicando o papel do professor como “sujeito integrado na organização e interesses coletivos do assentamento”.

4.3 AS CONCEPÇÕES DA PROFESSORA QUANTO A EDUCAÇÃO NO CAMPO.

Como se pode pensar em uma Educação do Campo se seus sujeitos não estiverem inseridos ou não possuir voz? Esses aspectos são o que caracteriza as escolas do campo, que constroem suas identidades, lutam por seus direitos de ter uma educação no lugar onde vive e com a sua participação, assim existirá “a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo” (CALDART, 2004, p. 18).

O desenvolvimento desse projeto educativo se realizara através da Pedagogia do Movimento, em conjunto com o trabalho e a cultura, dessa forma se terá uma educação que engloba as experiências de atuação de camponeses nos movimentos sociais, o trabalho como um princípio educativo, e a cultura como

agentes formadores. Com base nisto é de suma importância refletir sobre que tipo de educação está sendo pensada para os sujeitos do campo.

“A educação do campo hoje em dia ela é tão falada todo mundo fala em educação do campo, aqui na escola a gente busca construir essa educação, mesmo recebendo constantemente muitas críticas que a nossa escola ela não é do campo, a nossa escola é no campo e procura trabalhar uma educação do campo, eu nem me envaideço nisso, as práticas educativas é que vão dizer! dependendo da visão do professor sobre campo, para fazer a educação do campo não basta só você está no campo é importante que você conheça esse tempo sua história e saiba fazer essa troca de forma que você seja parte disso.

Trazer a comunidade para dentro da escola nós não estamos conseguindo isso aqui na nossa comunidade, a comunidade vive muito dividida, pensando mais nos interesses individuais, não existe mais o interesse coletivo as lutas por melhorias da comunidade... não sei se eu fugi da pergunta, mas eu tentei expressar na verdade é um desabafo do que eu vejo da escola porque a gente não avança sempre tá fazendo a mesma coisa”
(Professora Joana).

A questão do currículo escolar para a implementação da educação do campo desaponta a professora por seguir algumas demandas que são indicadas pela secretaria municipal de educação.

“tudo mais a gente esbarra aqui na nossa escola porque a gente vive de projeto, a gente não sai da questão de projeto. É consciência negra que tá chegando em dezembro aí a gente vai abordar o tema consciência negra, eu procuro dar as aulas, dentro das aulas tá fazendo isso no dia a dia até que aqui a gente não tem muito preconceito aqui entre as crianças, a turma é pequena são oito pequeninos e a gente não vê essa questão do preconceito racial, mas esse fato de a gente trabalhar o projeto todo nas datas comemorativas isso quebra essa questão mesmo da educação do campo porque educação do campo não é só escola, envolve todas as pessoas que trabalham na escola desde quem trabalha na copa prepara a merenda aquele que cuida da horta, do jardim, a

educação do campo ela tem que trazer os conhecimentos da comunidade os conflitos, a escola entra nessa luta” (Professora Joana).

Na concepção dos movimentos sociais são articulados a prática de ensino, através da Pedagogia do Movimento, estabelecidos através das experiências e vivências dentro dos movimentos sociais, mesmo que a escola faça parte do município, se pode vincular o calendário previsto pela secretaria de educação com o calendário significativo ao movimento social.

Quando dizemos que os movimentos sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa [...] A Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo (CALDART, 2004, p.21).

A própria Resolução nº 1/2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 9º e 10º esclarecem a participação dos movimentos sociais na construção de projetos para a educação dentro de uma gestão democrática:

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente. Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2013, p. 283).

Nas escolas do campo não é diferente, é necessário pensar em um projeto educativo próprio dos seus sujeitos, refletir sobre uma educação que seja no e do campo, que articule e converse com seus povos, métodos de trabalho e cultura.

4.4 CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na teoria do desenvolvimento humano se destacam por exemplo pesquisadores como Lev Vigotsky e Henri Wallon, e a infância faz parte desse desenvolvimento:

A infância é um momento específico do desenvolvimento humano e deve ser compreendida de maneira integral, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A criança é um ser completo, de acordo com seus recursos e meios para o que precisa (SILVA e SILVA, 2013, p. 169).

A docente representou em sua fala sua concepção de infância, valorizando a ludicidade e a relação que da criança com o adulto.

“A infância pra mim é um tempo que a criança tem que brincar tem que viver tem que viver esse tempo porque é um tempo que não volta, é um tempo que passa rápido passar logo, então infância é esse tempo de brincar e aprender de socializar uns com os outros a criança com adulto, o adulto com a criança” (Professora Joana).

Ate a segunda metade do século XX a criança não tinha espaço como sujeito histórico e social, por tanto não tinha autonomia, através de estudos principalmente da sociologia da infância se pode dar voz e espaço para

Pode-se então definir a infância como um grupo social específico, localizado num segmento concreto do trajecto social dos actores. A infância caracteriza-se por um núcleo próprio de relações intergrupais protagonizadas pelas crianças, capazes de intervir socialmente através da autonomia atribuída pela própria experiência social (SARAMAGO, 2011, p. 10).

As crianças desde cedo são ensinadas a obedecer sejam pais, professores ou qualquer outro adulto, “Na educação infantil, crianças e adultos se relacionam e criam grupos de referência. Com esse entendimento, as interações das crianças entre si e delas com os adultos, professores(as) e familiares” (SILVA et al, 2012, p. 200).

O resgate das infâncias que se fez durante a pesquisa apontou como resultado que há um esforço pela docente em buscar mecanismos que valorizem esse direito que a criança tem de brincar, estudar, ter voz e espaço que proporciono isso a elas, a pesar da dificuldade notou-se que existe um cuidado da docente em garantir esses direitos.

4.5 LIMITAÇÕES ENFRENTADAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.

Durante a entrevista foi abordado a questão das dificuldades enfrentadas no exercício da docência na educação infantil do campo, a professora apontou as dificuldades estruturais e também a falta de brinquedos:

“Olha eu acredito que quando a gente quer fazer a gente dribla as dificuldades, as dificuldades que aparecem uma delas fica dentro da questão estrutural, não tem espaço muito agradável que seja aconchegante para as crianças, precisaria ter mais atrativos criança gosta de brincar, gosta de brinquedo porque brincar, eu brinco muito com eles, mas falta o brinquedo aquele objeto que encanta tanto as crianças’ (Professora Joana).

As dificuldades para os professores do campo não se restringem somente a formação para aqueles que permanecem nos acampamentos do MST, está presente também a dificuldade de distribuição e acesso ao material pedagógico específicos do Movimento (D’AGOSTINI,2011), no caso do universo pesquisada os problemas estruturais e a falta de brinquedos se torna obstáculos para a pratica docente, em suas palavras a professora diz criar alternativas para que não falta a presença da ludicidade comum principalmente para as crianças de educação infantil.

“A nossa sala é muito carente disso essa falta de brinquedo faz a gente criar alternativa de transformar uma garrafa, a criança necessita de mais brinquedos para o brincar, para o próprio lúdico, a estrutura da escola não é favorável não corresponde ao aprendizado da criança, crio alternativas: brincar de pula corda sobe na árvore, a gente tem o cuidado. Sobre material pedagógico nos anos anteriores não tinha, mas esse ano até que a gente tem recebido material papel, tinta, massinha e até avental nós ganhamos esse ano para as crianças não se sujarem de tinta no momento das atividades artísticas, acredito que precise, mas dessa questão mesmo estrutural” (Professora Joana).

Ela também expressou seu desejo por uma escola que represente a educação infantil:

“É um sonho! esse é meu sonho ver a escola assim um dia, escola do campo voltada para educação infantil porque a brincadeira a gente está resgatando brincadeiras de roda, pula-corda, pega-pega, pira-cola. Para mim conseguir tem que ser cobrança do governo isso um espaço próprio adequado para educação infantil aquilo que eles têm direito mesmo né se as crianças da cidade têm direito às crianças aqui do campo também tem esse mesmo direito” (Professora Joana).

Paulo Freire em uma de suas obras lembra que *‘Ensinar exige alegria e esperança’*: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos” (FREIRE, 2015, p. 70).

Logo a esperança da professora em ver uma escola que seja a cara da educação infantil do campo revela sua inquietação quanto ao tipo de educação oferecida para as crianças do Assentamento, ela está tenta aos direitos necessários a infância, Nunes e Corsino (2009, p. 15) em seus estudos sobre a institucionalização da infância apontam que a educação brasileira “é fruto de um longo processo de transformações sociais e de conquistas (...) as crianças pequenas, de qualquer classe social, têm o direito de frequentar instituições educativas” reafirmando a fala da professora quando compara os direitos das crianças da cidade com as crianças do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou dar vozes as crianças de uma turma de educação infantil de uma escola localizada na zona rural do município de Castanhal-PA, investigando também a prática docente e suas concepções de educação do campo e infância, através das falas e desenhos apresentados pelas crianças entendemos que as práticas garantem a efetivação das crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos, porém ainda existem incoerências quanto a perspectivação de políticas públicas voltadas para a educação infantil, que ainda não está tendo o tratamento necessário para se ter um ambiente que valorize as ações docentes para o público em questão.

Quanto ao que as crianças têm a dizer sobre a escola, as falas apontam para a falta de estrutura física e de matérias pedagógicos para que elas possam desenvolver melhor sua motricidade e sua aprendizagem tenha significado, os pequenos deram voz a outros problemas como a alimentação escolar, a falta de brinquedos, a construção de um parquinho mais adequado para que possam brincar, neste ponto tanto as crianças quanto a docente demonstraram estar desapontados, pois a escola também é uma extensão da comunidade e precisa apresentar melhores estruturas para acolher as crianças.

A relação da criança com a família ressalta que a inserção da criança enquanto agente na construção familiar, porém a família enquanto agente educador precisa estar inserida como colaboradora da escola, e por isso deve ser convidada a participar de ações pedagógicas e de diálogos na escola, para isso as metodologias e práticas da escola precisam chamar a atenção das famílias para que elas possam ter seu espaço enquanto formador da educação escolar das crianças.

A concepção de educação Infantil apresentada pela professora aponta para o olhar sensível que a mesma tem para com os a formação das crianças enquanto sujeitos de direitos, o resgate que a docente faz de práticas lúdicas e históricas demonstraram sua preocupação com a infância, quanto à educação infantil existem limitações que se apresentam desde a infraestrutura escolar, quando do próprio currículo que ainda não indica uma maior valorização das especificidades do sujeito camponês.

A análise que se faz da educação do campo na voz da docente ainda não corresponde aos objetivos propostos pelo Movimento da Educação do Campo, que se distingue da educação rural por se tratar da valorização dos saberes, ideias, particularidades e culturas de cada sujeito.

A pesquisa em si apresentou somente como dificuldade a entrevista com as crianças, pois mesmo envolvidas com a proposta da roda de conversa tinham a necessidade de se dispersar e desejavam brincar ou fazer alguma outra atividade, por isso foi mantido o desejo da criança em interromper o momento da coleta de dados e depois retornar, por esse motivo a coleta de dados teve duração de pelo menos três dias.

Destacamos a importância histórica da professora sua trajetória se estreita no próprio MST e também na fundação do Assentamento e da escola. Quanto a valorização das vozes das crianças enriqueceu o próprio contexto para a efetivação das políticas públicas existentes e elaboração de novas que busquem soluções para os desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa.

Este estudo indica novas investigações como o quadro atual de sujeitos com formação voltada para a educação do campo, a importância da implementação de creches e pré-escolas no território rural; o resgate do saber popular através da ludicidade, são exemplos de temas geradores para novas investigações.

Dessa forma o estudo conclui que possíveis abordagens como o planejamento coletivo, formação continuada, transporte que garanta a integridade física das crianças, criação de mecanismos que aumentem a participação da comunidade na escola, a promoção de políticas sociais podem ser caminhos para o melhoramento da educação infantil das escolas do campo.

Rememoramos que nessa premissa de investigação pressupõe uma educação do campo que considera o sujeito como alguém que pertence a uma organização social e que tem suas especificidades precisa ser garantido dentro e fora da escola, por isso as práticas docentes precisam partir da reflexão efetiva, de que a menina ou o menino que está recebendo educação escolar, precisa se reconhecer neste meio.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da Infância**: jogos de olhares, pistas para investigação. Lisboa: ICS, 2009.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>> Acesso em: 23.mar.2017.

BATISTA, P. C. **João Batista**: Mártir da luta pela reforma agrária: violência e impunidade no Pará. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Jaqueline Moll (Org.), 2013.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Orgs.) **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. ° 3).

_____. Escola do campo em movimento*. 2003, p. 60-81. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>> acesso em 10.nov.2017.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004, p. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CARVALHO, A. M. O. T. O direito a educação infantil na Amazônia brasileira: desafios e disputas. Revista Terceira Margem Amazônia, V.1, N.1 2016, p.131-146. Disponível em: <<<https://www.escavador.com/sobre/7177445/ana-maria-orlandina-tancredi-carvalho>>> Acesso em 20. Ago. 2017.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. In: SANTIAGO, H. (Org.). Belo Horizonte, Autentica, 2014, (Coleção escritos de Marilena Chauí, 4 v.).

CORSARO, W. A. Teorias sociais da infância. In:_____ **Sociologia da infância**. Porto Alegre. Artmed, 2011, p.17-40.

CRUZ. A. J. L. **Representações da escola pelas crianças em medida de acolhimento residencial**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias) - Universidade do Minho Instituto de Educação-Portugal. 2016.

CRUZ, R.; RAMOS, J. B. S. O trabalho na infância camponesa: degradação humana, estratégia educativa familiar e condição de sobrevivência. In: ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B.; RAMOS, J. B. S. (Org.). **Educação, infância e filosofia**. Curitiba, CRV, 2017, p.71-83.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011, p.23-77.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola no MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011, p.161-182.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2000.

FABRINI, J. E. Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, Expressão Popular, 2008. p.239-272.

PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, Expressão Popular, 2008, p.239-272.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5ª ed. São Paulo, Saraiva, 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 51ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2015.

GOBBI, M.; FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: S. I. de O. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autentica, 2013, p.59-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: Um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança**. Editora Mediação, 2006, p.9-34.

LOPES, S. de O. et al. Formação itinerante do MST no assentamento João Batista II (1998 – 2005): um relato de experiência. **Revista ITAO** (Castanhal - PA - Brasil) V. 01, N. 01, 2014, p. 01-08. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-S1517-97022016144743.pdf>>> Acesso em 23.mar.2017.

MACHADO, V. **O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola**. 2011. Disponível em: <<<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/109/174>>> Acesso em 23.mar.2017.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. 5ª ed. Atlas. São Paulo. 2009.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M. A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(2), 2013, p. 414-421.

NUNES, M. F. R.; P. CORSINO. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas(SP), Autores associados, 2009, p.15-32. (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, I. F.; KORBES, L. M. O brinquedo na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 138-147, jan./jul. 2011.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012, p.237-256.

PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: S. I. de O. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autentica, 2013, p.77-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

PEDROSO, C. de; et al. **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil**. 2009. Disponível em: <<<http://scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo2.pdf>>> Acesso em 22.nov.2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. [recurso eletrônico] – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARAMAGO. S. S. S., Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 35, 2001, p. 9-29.

SARMENTO, M. J.; CERISARA (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto. Edições Asa. 2004.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas (SP). Autores associados, 2011.

SILVA, A. P. S. da. et al. **Educação infantil do campo**. 1ª ed. São Paulo. Cortez, 2012, (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/ coord. Selma Garrido Pimenta).

SILVA, E. A. de; EVANGELISTA, F. **Antônio Gramsci e a educação (escola unitária)**. Laplage em revista (Sorocaba), v. 1, n. 3, ISSN: 2446-6220. 2015, p.55-66.

SILVA, A. P. S. da. FELIPE, E. da S. RAMOS, M. M. Infância do campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012, p.417-423.

SILVA, J. B. da; SILVA, A. P. S. da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: S. I. de O. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autentica, 2013, p.167-183. (Coleção caminhos da educação do campo).

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Diretrizes Curriculares para a educação do campo: uma contribuição em debate. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011, p.183-216.

VICENTE, G. F. O MST e a luta por políticas de educação e por escolas do campo. In: BATISTA, M. do S. X. (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa, editora da UFPB, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1- Ofício para a coordenadora pedagógica.

ANEXO 2- Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a professora.

ANEXO 3- Termo de consentimento Livre Esclarecido para a participação das crianças.

ANEXO 4- Roteiro de entrevista para a professora.

ANEXO 5- Roteiro de entrevista com as crianças.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

Ofício de consentimento pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso

Ofício 10/2017

Da: Coordenação da Faculdade de Pedagogia

Ao: Ilmo. Sr. Coordenador pedagógico escolar

Pelo presente solicito a V.Sa. que permita a i pesquisadora **Maria Alves da Silva**, aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Castanhal/PA matricula de nº **201318540041**, a realizar uma pesquisa com a professora e as crianças que frequentam esta instituição na turma de Educação Infantil, com o objetivo de coletar dados para sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Castanhal/PA, 02 de outubro de 2017

Coordenadora da faculdade de pedagogia castanhal



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

À Professora titular da turma de educação infantil,

Eu, Maria Alves da Silva, estudante do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Castanhal, venho por meio deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa com você e as crianças que frequentam esta instituição. O tema pelo qual pretendo desenvolver trata sobre “Educação infantil de escola do campo”.

As questões norteadoras do estudo têm como objetivos:

- Investigar a influência da militância da professora diante de suas práticas;
- Conhecer sua trajetória;
- Ouvir sua concepção de infância, educação infantil e educação do campo.

Diante disto, a presente proposta pretende desenvolver um diálogo com as crianças, colocando relevo suas vivências diárias com seus pares.

O processo de investigação consistirá em recolha de informações com base em roda de conversas, entrevistas semiestruturadas e abertas, desenhos e dinâmicas com as crianças para obtenção de informações sobre suas experiências.

No respeito aos princípios éticos a considerar neste tipo de estudo, informamos que o tratamento das informações assegurará o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Face ao exposto, faz necessário explicar o consentimento desta instituição de modo a:

- Permitir que durante os dias da pesquisa, a investigadora possa participar das atividades cotidianas das crianças;
- Autorizar a realização e gravação de entrevista;
- Autorizar a utilização dos desenhos das crianças envolvidas na pesquisa, enquanto fonte de informação.

A investigadora por sua vez compromete-se:

- Assegurar as necessárias autorizações legais para a realização da investigação;

- Informar a professora a acerca da natureza da investigação e ainda tornar explícito que sua participação no estudo é livre podendo deixar de participar a qualquer momento, se for sua vontade;
- Salvar o anonimato da entrevistada.

Agradeço a vossa colaboração,
Maria Alves da Silva.

Castanhal/PA, 08 de novembro de 2017.

Conheço a investigação proposta e dou o meu consentimento nos termos aqui formulados.

Á professora,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO

Eu _____ responsável legal do aluno _____ autorizo sua participação nesta pesquisa, através de desenhos e conversas.

Fui informada (a) pela docente Maria Alves da Silva que a participação do aluno não é obrigatória e a qualquer momento pode desistir de participar desta pesquisa.

Serão respeitados meus interesses e vontades, por isso posso sempre sugerir alguma atividade ou tema. Ninguém vai saber o meu nome e nem do aluno, para que o estudo não traga qualquer risco, sendo assegurada a confidencialidade e proteção das informações recolhidas.

Ficou esclarecido também que a participação do aluno é isenta de despesas e quaisquer outros meios financeiros e que autorizo voluntariamente a participação do aluno no presente estudo.

Abaixo indico se autorizo ou não a utilização de imagens do aluno na pesquisa:

- () Sim, autorizo a utilização de imagens do aluno.
- () Não, em qualquer hipótese não permito a utilização de imagens do aluno.

Assinatura ou rubrica do responsável legal do aluno.
 Castanhal/PA _____ de novembro de 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
MARIA ALVES DA SILVA
ROTEIRO DE ENTREVISTA**

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
<p>Tempo de atuação como docente:</p> <p>Tempo de atuação na educação infantil:</p>
EIXO 1- FORMAÇÃO ACADEMICA E DOCENCIA.
<p>1. Como e quando se deu sua formação? De que forma, em que instituição, conte como foi essa experiência.</p> <p>2. O que lhe encanta na docência?</p>
EIXO 2- SER EDUCADORA E MILITANTE DO MST.
<p>3. A partir de quando você começou a fazer parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? Conte sua trajetória?</p> <p>4. O que é ser militante do MST?</p> <p>5. O que representa ser uma educadora e militante?</p> <p>6. De que forma você compreende o fortalecimento das lutas sócias, incluindo as educacionais pensadas e objetivadas pelo MST?</p> <p>7. Você se ver como agente responsável pelos processos de transformação social do nosso país?</p>
EIXO 3- CONCEPÇÃO DE INFANCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, E EDUCAÇÃO DO CAMPO.
<p>8. Qual sua concepção de infância?</p> <p>9. Qual sua visão de educação do campo, de que forma você pensa está educação?</p> <p>10. Como essas concepções refletem suas práticas pedagógicas em sala de aula?</p> <p>11. Quais as dificuldades você enfrenta no exercício da docência na educação infantil do campo?</p>

12. Você considera que suas práticas são um enfrentamento ao poder público? Por que? De que forma você percebe... ou como você percebe, comente um fato ou experiência vivida.

13. Sobre planejamento escolar, como esse momento acontece? Em conjunto com outros docentes, com a participação da família, com coordenadores e gestores, conte como esses momentos acontecem?

14. Até que ponto você considera o momento de planejamento importante para suas práticas?

EIXO 4- A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE-MOVIMENTO SOCIAL.

15. Como vem sendo construída a relação da escola com a comunidade?

16. A escola desenvolve trabalhos que envolvem a comunidade?

17. Se sim, você considera que a comunidade se identifica com as propostas pedagógicas da escola?

18. Como você percebe a relação escola e movimento social?

19. A gestão da escola garante a participação da comunidade e do MST na sua organização, planejamentos etc.?

20. Você se sente representado por essa gestão?

21. Na escola você tem ou já teve acesso a materiais pedagógicos (didáticos) elaborados pelo Movimento?

22. Se sim, esse material é acessível?

23. Quais os enfrentamentos para se construir uma educação que vise a formação para as crianças enquanto sujeitos de direitos?

24. Você gostaria de colocar algo a mais para colaborar com a pesquisa, ou que considere importante e que não foi colocado?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
MARIA ALVES DA SILVA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM IDADE
ENTRE 4 E 5 ANOS

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Sexo: () FEMININO () MASCULINO</p> <p>Local da residência:</p> <p>Faz uso do transporte escolar: () SIM () NÃO</p> <p>Número de pessoas que residem na casa junto com a criança: (Quantas pessoas moram com você?).</p>
EIXO 1- RELAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta da sua escola? Sim, não, por que? 2. Você acha que falta alguma coisa na escola, o que por exemplo? 3. Vir a escola é importante para você, por quê? 4. Quais as brincadeiras você costuma brincar com seus colegas na escola? 5. Você participa das aulas ajudando seus colegas quando você sabe as tarefas e eles não? 6. Você gosta da sua professora, por que? 7. O que ela faz na escola (sala de aula) que você gosta? 8. E o que ela faz que você não gosta?
EIXO 2- CONHECIMENTO SOBRE MOVIMENTO SOCIAL.
<ol style="list-style-type: none"> 8. Você já ouviu falar do MST? 9. Se sim, o que você sabe sobre o MST?

10. Como você acha que é o MST mostre em um desenho que você acha (caso a resposta seja negativa).

11. O que você já viu no “grupo” MST mostre em um desenho que você acha (caso a resposta seja positiva).

EIXO 3- RELAÇÃO COM A FAMÍLIA.

12. Quem é a pessoa (adulto) que você mais admira? Por que?

13. Na sua casa o que você mais gosta de fazer quando está com sua família?

14. A professora já te ensinou algo que você aprendeu e depois ensinou algum amigo ou alguém da sua casa?