



~~

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM COMUNIDADES INDÍGENAS E RIBEIRINHAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO DO PERÍODO DE 2002-2012.

RAPHAELA DANY FREITAS SILVEIRA GONÇALVES

EIXO 3: Educação no Campo, Movimentos Sociais

RESUMO:

As pesquisas em Educação Infantil do Campo, objeto de estudo de mestrado em Educação, que teve como foco principal o mapeamento das produções científicas em Educação Infantil do Campo (EIC) da década de 2002-2012, tendo como base os bancos de dados da ANPEd, CAPES e SCIELO, revelam dados interessantes para o debate em Educação Infantil e em Educação do Campo. O presente artigo resulta de parte desta pesquisa e mostra a análise dos trabalhos encontrados acerca das práticas pedagógicas em comunidades indígenas e ribeirinhas. A abordagem metodológica escolhida foi o Estado da arte por intencionar mapear e analisar as produções em EIC na última década. Os resultados da pesquisa revelam a incipiência de estudos na área da EIC e a urgência e necessidade de ampliação nas pesquisas e políticas educacionais neste campo. Sobre as práticas pedagógicas não foram detectadas produções científicas em comunidades rurais, quilombolas, caçaras ou acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo, práticas pedagógicas, comunidades indígenas e ribeirinha.

ABSTRACT:

Research in Childhood Education Field, object of study Masters in Education, with the main focus on the mapping of scientific production in Early Childhood Education Field (EIC) of the decade of 2002 to 2012, based on the databases of ANPEd, CAPES and SCIELO reveal interesting for debate in Early Childhood Education and Rural Education data. This article results from part of this research and shows the analysis of the works found in indigenous and riverine communities about the pedagogical practices. The methodological approach chosen was the state of the art by intending to map and analyze the productions in the last decade EIC. The research results reveal the paucity of studies in the area of EIC and the urgency and need to expand the research and educational policies in this field. On pedagogical practices unscientific productions were detected in rural communities, maroon, or caçaras camps and agrarian reform settlements.

Keywords: Early Childhood Education Field, pedagogical practices, indigenous and riverine communities.

Inserção das discussões em torno da Educação Infantil do Campo na última década

A Educação Infantil, sendo uma política marcada pelos movimentos sociais (NUNES E CORSINO, 2011), assim como a Educação do Campo, tem sido largamente estudada na última década. Sua relevância para a educação básica, sua trajetória histórica de conquistas e de lutas, fazem desta etapa educacional, uma fonte inesgotável de pesquisas nas diversas áreas que a compõem. No entanto, nota-se que o debate de Educação Infantil inserida no campo ainda é muito pouco explorado. Esta escassez de material e produções acadêmicas sobre a Educação Infantil do Campo foi o que definiu o presente estudo.

Temos, após uma década da efetivação das políticas de EC, com a conquista das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (DOEBEC), através da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, e da política de EI, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 04/00, 16 de fevereiro de 2000) muitos trabalhos e estudos em cada uma das áreas, mas há uma lacuna muito grande quando se depara com a interface destas duas políticas. As políticas de EI referem-se a EC e vice-versa, mas não há um aprofundamento das áreas sobre cada especificidade.

Os conceitos e o estudo das políticas de Educação Infantil (EI) e Educação do Campo (EC), são a base da discussão em torno da EIC por entender que a mesma poderá estruturar-se mediante um comprometimento e efetivação de políticas públicas. No entanto, diante da incipiência nos documentos legais em torno da EIC, buscar-se-á por meio das produções acadêmicas, compreender como as pessoas estão estudando a infância do/no campo, e como a conexão entre EC e EI adentrou no universo das produções acadêmicas dos últimos anos.

Dos três bancos de dados pesquisados (ANPEd, CAPES e SCIELO) foram encontradas 40 produções científicas, que datam do período de 2002-2012. Entretanto, para a construção deste artigo elegeu-se as pesquisas que trataram a respeito das práticas pedagógicas na EIC, que totalizam quatro trabalhos.

Educação Infantil do Campo e práticas pedagógicas

Ao se pensar em uma Educação Infantil do Campo, entende-se que a mesma deva oferecer às crianças um espaço diferenciado, com experiências e práticas pedagógicas significativas, e que dialoguem com o contexto vivenciado das diversas “infâncias do campo”. Esta educação não pode ser abstrata ou neutra, isenta de valores ou concepções. Trata-se de uma Educação Infantil que deve ser pensada e construída juntamente com os princípios da Educação do Campo, que privilegia seus sujeitos e suas especificidades, valorizando não apenas a criança pequena e seu desenvolvimento cognitivo e físico, mas, sobretudo, que vê esta criança pequena “carregada” de valores e princípios de uma cultura que lhe é particular. Deste modo começa-se a pensar na escola infantil diferenciada para estes sujeitos, com práticas pedagógicas singulares.

Esta educação escolar diferenciada e específica tem sido, nos últimos anos, foco de atenção e reivindicação dos movimentos sociais (como, por exemplo, o MST), bem como de comunidades tradicionais e população do campo, definidas na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, como agricultores familiares, ribeirinhos, assentados e acampados, quilombolas, indígenas e outros. Destes, os povos indígenas possuem particularidades relevantes, já definidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), e também com regulamentação própria (Resolução CEB nº 3/1999), o que torna a educação indígena com autonomia na escolha dos modos de educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O funcionamento das escolas indígenas dependerá das concepções e valores de cada comunidade. As diretrizes curriculares, a formação dos professores e toda a organização escolar é pensada por cada povo ou comunidade, sendo que algumas querem e reivindicam a educação infantil, enquanto outras optam pela não escolarização/institucionalização das crianças pequenas.

O trabalho de Bergamaschi (2007), “Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani”, publicado nos Cadernos CEDES, mostra como algumas aldeias dos Guaranis vêm buscando se adequar aos processos de escolarização, por meio de “práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia deste povo” (p.1)

A pesquisa de Bergamaschi (2007) foi realizada com crianças na faixa etária de 3 a 13 anos, em duas aldeias (Cantagalo e Lomba do Pinheiro) no Rio Grande do Sul, durante o movimento de constituição da escola. Com base nos registros de visita a campo a estas aldeias, a autora retrata o “modo do fazer escolar” (p.2) dos Guarani, num misto de cosmologia (ocidental e a indígena) e concepções de mundo. A autora ressalta a fala unificada dos professores indígenas quando os mesmos apontam para a dificuldade em se fazer uma escola diferenciada.

O trabalho de Bergamaschi (2007) apresenta os modos que as escolas nestas aldeias buscam a afirmação da sua identidade, quando a influência da cultura ocidental é ainda muito marcante nestas instituições. Em ambas as aldeias, as escolas estavam em processo de implantação na ocasião da pesquisa.

Para a autora (2007), manter vivo o modo de ser Guarani envolve pensar numa escola em que as crianças

sejam educadas por um professor Guarani, na língua materna. Este professor, é indicado pelas lideranças tradicionais das aldeias, indicando o protagonismo indígena, já amparado legalmente. Entretanto, é na prática pedagógica que reside os grandes desafios de se ensinar numa escola indígena, onde o conhecimento e saberes ocidentais são vistos como “verdades absolutas” (p.3).

Como ressalta a autora, a cosmologia dos povos indígenas não é estática, tampouco essencialista e pura (BERGAMASCHI, 2007), ela se modifica como em qualquer cultura de outras sociedades e comunidades. A educação tradicional dos povos Guarani, indicam dois modos de aprender, um está ligado ao esforço pessoal e o outro é através da revelação das divindades. O aprender está relacionado ao “observar”, e a pesquisa mostra que as crianças Guarani, com “seus belos e expressivos olhos” (p.3) são curiosas e atentas, imitando os adultos. As músicas, danças e gestos são acompanhados pelas crianças e o papel do professor está em incentivar esta prática de observação. “As crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam” (p.3), seja na escola ou na comunidade, com irmãos mais velhos, pais, professores.

Na escola, os Guarani não aceitam ou apoiam a setorização e disciplinarização do conhecimento, como na cultura dos “brancos” (BERGAMASCHI, 2007). O conhecimento é interrelacionado, não é fragmentado. Ao buscar a escolarização nas aldeias, os Guaranis, que por muito tempo resistiram a ela, acreditam que-especialmente a aprendizagem da leitura, escrita e fala em português- é necessária aos seus povos, pois precisam e fazem uso dos serviços públicos que são oferecidos fora da aldeia, nas cidades.

Ao descrever as práticas escolares na aldeia, Bergamaschi (2007, p. 5), chama a atenção para a inconstância no cotidiano da escola. “Não vejo simetria no que diz respeito a tempos, localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola” (p.5). As crianças frequentam irregularmente este espaço, e isto é respeitado por seus pais e professores, mesmo não sendo compreendido pelos gestores da política pública de educação escolar.

Ainda segundo Bergamaschi (2007), algumas características marcam a escola Guarani: as crianças fazem suas atividades a seu tempo, não havendo cobranças do professor quanto ao horário de início e término. Quando perdem o interesse por determinada atividade, elas não são obrigadas a concluí-la, simplesmente deixam de fazer e procuram outra atividade de seu interesse. “O tempo vivido, sentido literalmente, sobrepõe-se ao relógio. O ritmo da aula é o ritmo do coração” (p. 5), ressalta a autora.

Outra característica comum é semelhante ao modo de organização da escola ocidental, a separação dos grupos por faixa etária, crianças menores, crianças maiores e adultos. No entanto, por se constituírem classes multisseriadas, as crianças e adultos convivem no mesmo espaço. As crianças menores acompanham e observam atentamente os maiores, repetindo e imitando seus gestos. É assim que elas aprendem as letras, a cultura, a língua materna e a língua portuguesa.

Há também algumas semelhanças no modo de organização espacial, que compreendem duas formas: uma é a organização canônica, carteiras em fileiras, todas voltadas ao quadro e ao professor. A outra por agrupamentos, círculos e fileiras, de modo mais livre. Outro fator que a autora chama a atenção, é para o fato de uma aldeia (Cantagalo) insistir junto à secretaria municipal de educação pela construção de um prédio escolar, um local específico para a educação formal, enquanto na aldeia Lomba do Pinheiro os índios não apresentam interesse por um prédio, pois compreendem que a educação pode acontecer em espaços variados (como a sombra de uma árvore) dentro da aldeia.

Este trabalho (BERGAMASCHI, 2007) mostra-se significativo na medida em que apresenta uma organização escolar para atender crianças pequenas nas aldeias indígenas de forma que seus valores e cultura são respeitados, preceitos estes da Educação Infantil do Campo.

Do mesmo modo, o trabalho de Tiriba (2011), “Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença”, apresentado na ANPEd, no GT-07 Educação da criança de 0 a 6 anos, indaga os espaços escolares hoje presentes ou demandados pelas comunidades indígenas. Revela uma preocupação com as políticas de educação voltadas aos povos indígenas, especialmente chamando a atenção para as condições nas quais as escolas de educação infantil e creches se apresentam neste contexto.

Tiriba (2011, p.2) buscou compreender “os modos como as crianças indígenas vivenciam um cotidiano marcado pela transição entre os espaços familiares e comunitários e os espaços formais de Educação Infantil”. A análise se deu na Aldeia Mãe povo Tupinambá, em Olivença, Bahia, tendo como foco a creche do Núcleo Katuana, vinculada à Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Levando em consideração o preceito constitucional que afirma o direito das crianças brasileiras à Educação

Infantil, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), analisa que, em relação às crianças indígenas, a EI só é ofertada quando há demanda da comunidade indígena interessada.

A creche do Núcleo Katuana tem um histórico de luta muito interessante: foi construída inicialmente como uma creche-oca, tendo como participantes nesta construção professores, pais, familiares e jovens da comunidade, no ano de 2009. Próximo ao término da construção, a obra foi proibida pela prefeitura. Diante das reivindicações da comunidade, a creche funciona em prédio alugado pela prefeitura, no entanto, já mudou três vezes de lugar, gerando instabilidade e insegurança quanto à continuidade do atendimento (TIRIBA, 2011, p. 3).

Em análise ao cotidiano escolar, Tiriba (2011, p.9) observa que mesmo em condições precárias, que vai desde o transporte e estrada que leva as crianças e professores à escola à organização física e pedagógica da instituição, a Educação Infantil entre os povos Tupinambá e a transição das crianças no contexto comunidade-escola, ocorre de modo muito tranquilo e alegre.

A autora (TIRIBA, 2011) ressalta a postura das professoras diante das crianças, sempre de forma respeitosa e afetiva. As crianças não são repreendidas em suas expressões e possuem liberdade de escolha nas atividades. Não há uma rigidez na rotina ou imposição e obrigatoriedade nas atividades. Há uma preocupação das professoras em realizar atividades ao ar livre, quando as crianças podem ir à praia, praça ou balneário.

Na análise de dados, a autora (TIRIBA 2011, p.11) também ressalta o que denomina de “pontos críticos”, dentre eles experiências cotidianas desconectadas da realidade e necessidades infantis; instalações físicas não apropriadas, reproduzindo modelos da escola urbana; escassez de recursos; atividades ditas “pedagógicas” desvinculadas das brincadeiras, além de uma deficitária formação dos professores. A autora ainda considera este último, um ponto crítico fundamental no conjunto das iniciativas governamentais para garantir uma maior qualidade da escola indígena brasileira.

O estudo de Tiriba (2011, p.12) aponta a “urgência de implementação de políticas de caráter mais amplo” que visem um atendimento qualitativo aos meninos e meninas indígenas.

Embora a autora reconheça a precariedade na locomoção das crianças (deixando claro que estas crianças não adquiriram o direito à escola na própria comunidade, deslocando-se para uma escola nucleada), o texto afirma que esta transição comunidade-escola ocorre de modo tranquilo e alegre. Para o leitor, fica a confusão entre crítica e conformação, as políticas não funcionam de forma satisfatória, mas ainda assim, os sujeitos, em nome do processo de escolarização, se adequam ao pedaço de direitos sociais que lhes são ofertados. O fato de não haver escola na comunidade implica entre outras coisas, no desgaste no deslocamento destas crianças, possivelmente, no cansaço das mesmas, na dificuldade do acompanhamento familiar aos processos escolares, na falta de recursos e materiais pedagógicos voltados para os contextos comunitários. Tudo isto demarca um desencontro entre o que pregam as políticas e o que sustentam as práticas.

A prática pedagógica também tem sido também analisada no contexto da Educação Infantil ribeirinha. A tese de doutorado de Sonia Regina Santos Teixeira (2009) intitulada “A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia” aborda o contexto das crianças ribeirinhas e suas brincadeiras. O estudo focalizou o processo de “construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia” (2009, s/p). Para tanto, a pesquisa utilizou como sujeitos crianças da Educação Infantil (3 a 5 anos de idade), as mães/responsáveis e a professora da classe.

Esta tese de Teixeira (2009) foi apresentada no GT 07 Educação das crianças de 0 a 6 anos da 35ª Reunião Anual da ANPEd com o trabalho intitulado “A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas”, no ano de 2012.

É interessante perceber que mesmo sendo o mesmo trabalho, publicado em fontes diferentes, este abarca dimensões de público provavelmente diferenciados e concorre para a ampliação do debate da pesquisa, o que, no âmbito científico, é de grande relevância na sua qualificação.

O trabalho (TEIXEIRA, 2009;2012) ressalta a prática pedagógica de uma professora numa escola de Educação Infantil, localizada na Ilha do Combu, no município de Belém-Pará. Como foco de análise, utilizou as situações de brincadeiras de faz-de-conta e as intervenções da professora nestes momentos.

Teixeira (2012, p.10) revela que “todas essas intervenções, quase que imperceptíveis no cotidiano de uma

turma de educação infantil, podem ter desdobramentos importantes no processo de constituição cultural das crianças”. As brincadeiras, como “Assar peixes”, mostram que as crianças reproduzem seu cotidiano e sua formação social primeira, que é a familiar, na escola. Portanto, a interação do professor com as crianças na sala de aula deve levar este aspecto em consideração, tal como preconiza as DCNEI (BRASIL, 2009) quando definem as brincadeiras e interações como eixos do currículo da Educação Infantil. E este currículo, tal como ressalta o próprio documento deve ser contextualizado.

Sobre este aspecto, dentro da lógica sociocultural na qual fazem parte as crianças ribeirinhas, Teixeira (2012) destaca a importância de o professor respeitar e valorizar seus costumes e práticas cotidianas familiares. Sua pesquisa revela que a professora analisada possui tais princípios e aponta para a necessidade de mais estudos nesta área.

Estes três trabalhos, que computam em quatro dados, visto que a pesquisa de Teixeira encontra-se no banco de dados da CAPES (2009) e da ANPEd (2012), são considerados de grande relevância para este estudo, pois mostram como a discussão da EIC e seus princípios pedagógicos estão sendo considerados nos contextos indígenas (BERGAMASCHI, 2007; TIRIBA, 2011) e em comunidade ribeirinha (TEIXEIRA 2009, 2012).

Ainda que incipientes, as discussões aqui apresentadas são bastante recentes e apontam para uma direção já anunciada e requerida pelos movimentos sociais: uma educação significativa e construída para e com os sujeitos do campo. A análise destes trabalhos aponta para a necessidade de mais pesquisas que tratem das práticas e experiências escolares em contextos rurais com crianças pequenas.

Algumas considerações

Ao realizar a busca por pesquisas em EIC e detectar a incipiência desta temática no debate acadêmico e científico, o presente estudo intenciona dar visibilidade à discussão sociopolítica e educacional que sustenta a EIC e que se mostra urgente no cenário nacional.

Os trabalhos acerca das práticas pedagógicas que ressaltam aspectos da cultura e singularidade da infância do campo ainda encontram-se limitados, em especial, nos bancos de dados de referência, como a ANPEd, CAPES e SCIELO, na última década. É necessário pois discutir, debater e analisar como estas práticas vêm acontecendo no rural brasileiro, levando em consideração à diversidade social desta ruralidade (quilombos, assentamentos, acampamentos, comunidades ribeirinhas, caiçaras etc.)

A escola de Educação Infantil do campo e as práticas pedagógicas que nela emergem reforçam outras discussões igualmente importantes neste debate, como formação de professores, currículo e políticas educacionais. Tais discussões requerem olhares cuidadosos e críticos diante a realidade atual, em que é visível o descaso governamental, e as disparidades entre a escola do campo e da cidade. Para tanto, ampliar o debate em EIC é assumir um posicionamento político e social, que denuncia e anuncia a urgência na análise desta demanda.

Mestre em Educação- UEFS

Email: raphaela2304@hotmail.com

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cadernos CEDES, v. 27, n.72, Campinas, maio/agosto 2007.

Disponível em:

<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

[?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lang=pt)

[script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lang=pt.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200006&lang=pt)

Acessado em: 19/11/2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para as escolas básicas do Campo- DOEBEC.

Disponível em:

[http://
portal.mec.gov.br
/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf)

.
Acessado em: 22/10/2011.

_____. Resolução CEB nº 03/ 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Disponível em:

[http://
portal.mec.gov.br
/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)

.
Acessado em: 05/03/2013.

_____. Parecer CNE/CEB nº 04/00, aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Disponível em:

[http://
www.
crmariocovas.sp.gov.br
/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf)

.
Acessado em: 11/08/2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº5, 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Disponível em:

[http://
www.
portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

Acessado em: 12/08/2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Diretrizes complementares da Educação do Campo.

Disponível em:

[http://
pfdc.pgr.mpf.gov.br
/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08)

Acessado em: 05/02/2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.) Educação Infantil: enfoques e diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. P.331-347.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. 35ª Reunião Anual da ANPEd. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI.. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2012.

_____. A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. 01-02-2009. Doutorado. Universidade Federal do Pará.

Disponível em:

[http://
capesdw.capes.gov.br
/capesdw/resumo.htm](http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.htm)

|

?

idtese=2009515001016009P0.

Acessado em: 19/11/2012.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença. 34ª Reunião Anual da ANPEd. Educação e Justiça Social. ISSN: 2175-8484. Natal, RN: Anped, 2011.

Disponível em:

<http://>

www.

[anped.org.br](http://www.anped.org.br)

[/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20)

[int.pdf](http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20)

.

Acessado em: 11/11/2012.

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: