

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
MAJOR TANCREDO PENNA DE MORAES, SANTA
MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Franciele Druzian

**Santa Maria, RS, Brasil.
2015**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR
TANCREDO PENNA DE MORAES, SANTA MARIA/RS**

Franciele Druzian

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração de Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Geografia.**

Orientadora: Profa. Dra. Ane Carine Meurer

**Santa Maria, RS, Brasil.
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR TANCREDO
PENNA DE MORAES, SANTA MARIA/RS**

Elaborada por
Franciele Druzian

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestra em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ane Carine Meurer, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cesar De David, Prof. Dr. (UFSM)

Claudete Miranda Abreu, Profa. Dra. (FURG)

Viviane Ache Cancian, Profa. Dra. (UFSM)

Santa Maria, 20 de Março de 2015.

Dedico este trabalho a todos que lutam por uma Educação Infantil de qualidade. Aos profissionais, famílias, crianças que estão no campo, são do campo e/ou defendem, respeitam e valorizam o campo, suas riquezas, encantos, saberes...

À minha mãe, meu marido, minha família pelo amor, carinho e apoio ao longo de minha trajetória. Amores eternos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas manifestações de vida, confiança, força e fé, que possibilitaram, em momentos de decepções e angústias, obter serenidade para a concretização deste trabalho.

À minha família pelo apoio incondicional e por compreender a minha “presença ausente” em certos momentos, obrigada.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que oportunizaram esta importante qualificação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pela bolsa de estudos.

À Professora Dra. Ane Carine Meurer, sem palavras para agradecer os ensinamentos, o carinho, dedicação e os votos de confiança em mim depositados, que Deus ilumine sempre os seus caminhos, muito obrigada.

À Banca Examinadora, pelas contribuições dadas e que auxiliaram grandemente na presente pesquisa.

Aos amigos e colegas de mestrado pelo incentivo, compreensão e apoio, troca de saberes e experiências. Agradeço especialmente à Angelita Zimmermann e à Leonice Aparecida de Fatima Alves Mourad pelo apoio constante.

À amiga Lucila Santi, a qual compartilhou conhecimentos e medos que me fizeram crescer, obrigada por esse auxílio, que será lembrado com muito carinho.

Às professoras sujeitos dessa investigação, as quais me auxiliaram nesta jornada. A alegria, paixão, seriedade, compromisso de vocês, bem como o pleno envolvimento com a educação, com a infância e com o campo contagiam e ensinam. Sem dúvida, pessoas muito especiais! Obrigada por tudo!

À direção, demais colegas, aos funcionários, aos alunos, aos pais e à comunidade local da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, pelo auxílio e importante contribuição para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para esta realização.

Obrigada a todos!

“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Manoel de Barros. Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR TANCREDO PENNA DE MORAES, SANTA MARIA/RS

AUTORA: FRANCIELE DRUZIAN
ORIENTADORA: ANE CARINE MEURER
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 20 de Março de 2015

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em Geografia, vinculada à Linha de Pesquisa Produção do Espaço e Dinâmica Regional, do Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria. O trabalho discute acerca da Educação do Campo, dando ênfase à Educação Infantil do Campo no contexto do Lugar. O estudo partiu da necessidade de ampliar as discussões sobre as práticas docentes na Educação Infantil do Campo. Para chegar a tal resposta, optou-se por aprofundar a pesquisa relacionando-a à análise de uma importante categoria espacial, o Lugar, por entender que é por meio da compreensão e conhecimento desta categoria que os educadores das escolas do campo compõem suas práticas educativas, contribuindo, assim, positiva ou negativamente para um ensino educacional com melhores qualificações, entre outros critérios, para um ensino digno aos sujeitos infantis. Logo, o objetivo geral da investigação é refletir sobre a significação do Lugar na prática docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo da Escola Municipal Major Tancredo Penna e Moraes, localizada no 8º Distrito, Palma, município de Santa Maria/RS. Para alcançar ao geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a significação da Educação Do Campo, destacando a Educação Infantil do Campo; reconhecer quais os fundamentos teórico-práticos que norteiam a prática docente das três professoras da pesquisa; e verificar as possibilidades e entraves, para a construção ou manutenção da prática docente para a Educação Infantil contextualizada com o Lugar. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza-se dos seguintes instrumentos investigativos: entrevista semiestruturada; grupo de estudos e observação participante com criação de um diário de campo. Para isso, contou-se com a participação de três professoras atuantes na Educação Infantil na escola objeto do estudo. Além das contribuições das docentes envolvidas, a autora faz uma reflexão acerca do assunto a partir de suas experiências como professora e supervisora da escola participante. Para fundamentação teórica, foram escolhidos os autores Arroyo; Caldart; Molina (2011), Bogdan; Biklen (1994), Callai (2009), Holzer 1999), Santos (1993;1996), Ludke; André (1986), Silva; Pasuch; Silva (2012), Tuan (1983), entre outros. Além de ser um tema inovador, a pesquisa contribui à Linha de Pesquisa a partir do diálogo entre as áreas da Geografia e da Educação. Sendo

assim, a presente pesquisa possibilitou a visualização de que há uma caminhada significativa das professoras envolvidas. Isso foi comprovado na contextualização de suas práticas cotidianas desenvolvidas na Escola do Campo com o Lugar, vinculando essas ações a processos mais amplos, de ordem social, política e econômica.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Infantil; Lugar.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Geography
Federal University of Santa Maria

THE PLACE OF THE FIELD OF CHILD EDUCATION IN TOWN SCHOOL ELEMENTARY SCHOOL MAJOR TANCREDO PENNA DE MORAES, SANTA MARIA / RS

AUTHOR: FRANCIELE DRUZIAN
SUPERVISOR: ANE CARINE MEURER
Date and Place of Defense: Santa Maria, March 20, 2014

This thesis presents the results of a Master's research in Geography, linked to the line of search Production of Space and Regional Dynamics, the Graduate Program in Geography, from the Federal University of Santa Maria. The paper discusses about the Rural Education, emphasizing the field of Early Childhood Education in the context of place. The study was based on the need to broaden the discussion about teaching practices in early childhood education field. To reach such a response, it was decided to further research relating to the analysis of a major space category, the place, understanding that it is through understanding and knowledge of this category that educators of field schools make up their educational practices, thus contributing positively or negatively to an educational school with better qualifications, inter alia, to education to children worthy subject. Therefore, the overall goal of the research is to reflect on the significance of place in the teaching practice of teachers in Early Childhood Education classes do Campo Municipal School Major Tancredo Penna and Moraes, located on the 8th District, Palma, municipality of Santa Maria / RS. To achieve the general, the following specific objectives were outlined: to reflect on the Field Education significance, highlighting the Children's Rural Education; which recognize the theoretical and practical foundations that guide the teaching practice of the three teachers of the research; and check the possibilities and obstacles to the construction or maintenance of teaching practice for Early Childhood Education contextualized with the place. Through a qualitative approach, the research is used the following investigative instruments: semi-structured interviews; group studies and participant observation with the creation of a diary. He was assisted with the participation of three teachers working in early childhood education in the study object school. In addition to the contributions of the teachers involved, the author reflects on the subject from his experiences as a teacher and supervisor of the participating school. For theoretical reasons, were chosen Arroyo authors; Caldart; Molina (2011), Bogdan; Biklen (1994), Callai (2009), Holzer 1999), Santos (1993, 1996), Ludke; Andrew (1986), Silva; Pasuch; Silva (2012), Tuan (1983), among others. In addition to being an innovative development, research contributes to the Research Line from the dialogue between the areas of Geography and Education. Thus, this study allowed the visualization that there is a significant hike of teachers involved. This has been proven in the context of their

daily practices developed in the Field School with the place, linking these actions to broader processes of social, political and economic.

Keywords: Rural Education; Early Childhood Education; Place.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CCNE – Centro de Ciências Naturais e Exatas

CF - Constituição Federal

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMAI - Escola Municipal de Aprendizagem Industrial

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PELC – Programa de Esporte e Lazer da Cidade

PPGGEO – Programa de Pós Graduação em Geografia

PRADEM - Programa Estadual de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIFRA - Centro Universitário Franciscano

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Canteiro de flores construído pelos alunos e professores da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.	20
Figura 2 – Mapa da distribuição das escolas do campo por Distritos do município de Santa Maria.	38
Figura 3 – Frente da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.	53
Figura 4 – Figura de Localização da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes no Distrito de Palma, Santa Maria, RS.	54
Figura 5 - Mapa dos pontos importantes no entorno das escolas EMEF Major Tancredo Penna de Moraes e EEEM Princesa Isabel, nos distritos da palma e Arroio do Só, respectivamente.	55
Figura 6 – Mapa das Escolas que formaram a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.	59
Figura 7 – Itinerários do transporte escolar da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.	60
Figura 8 – Canteiro feito de pneus no pátio da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Escolas Estaduais e Municipais, com respectivas Modalidades de Ensino Oferecido (Educação Infantil EI, Fundamental EF, Ensino Médio EM e Educação de Jovens e Adultos EJA), endereços, número de alunos e classes de Educação Infantil nas escolas do campo por Distrito de Santa Maria.36

Tabela 2 - Escolas nucleadas que formaram a atual EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em 1995 com as respectivas localidades.58

Tabela 3 - Relação das turmas com o número de alunos e o tipo de organização das classes da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em julho de 2014. 62

Tabela 4 – Datas e temas dos encontros do grupo de estudos.67

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Roteiro da Entrevista semiestruturada realizada com as professoras das Classes de Educação Infantil da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.98
Anexo II – Termo de Confiabilidade (TC)99

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.	15
1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	20
1.1 Aspectos históricos, legislação e perspectivas.	20
1.2 O processo de Nucleação da rede municipal de Santa Maria.	31
1.3 A Educação do Campo na perspectiva do Lugar.	40
2 O LUGAR DA ESCOLA.	53
2.1 A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes: o contexto da pesquisa.	53
2.2 Os passos percorridos durante a investigação.	66
2.3 Os sujeitos envolvidos na pesquisa.	69
3 O LUGAR DA INFÂNCIA.	74
3.1 O Lugar da Educação Infantil.	74
3.2 Desafios e possibilidades com as classes multietárias de Educação Infantil do Campo.	78
3.3 As percepções da pesquisadora.	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	86
REFERÊNCIAS.	91
ANEXOS.	97

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho dedica-se ao Lugar como eixo central de estudo. Para isso, faz-se uma contextualização e reflexão acerca da valorização espacial, especialmente, do Lugar da Educação Infantil na escola do Campo.

Os avanços da sociedade contemporânea globalizada são percebidos no cotidiano e, como destaca Santos (1994), a globalização afeta o modo de viver das pessoas, considerando que essa globalização ocorre através delas, ou seja, suas inter-relações com o mundo. Desse modo, o mundo caracteriza-se por constantes mudanças tecnológicas em todas as áreas, e, cada vez mais, essas mudanças atuam sobre os lugares, tanto na cidade como no campo. Na medida em que as transformações globalizam os espaços homogeneizando-os, também acentuam características mais próximas da realidade social, ou seja, recriam o Lugar.

Essa realidade é percebida no espaço rural, e nessa perspectiva, inserem-se os sujeitos do campo que, muitas vezes, ficam à mercê do processo de evolução global. Como resultado, muitos desses sujeitos acabam por abandonar o campo e buscam a cidade pensando ser essa a alternativa mais viável para o futuro. É importante que se diga que, nesse processo, a escola, historicamente, estimulou o sentimento de que o campo é atrasado e que somente as pessoas que moram na cidade podem usufruir das comodidades e do conforto proporcionado pela evolução do processo urbano. Portanto, em grande parte, a realidade vivida pelos sujeitos do campo e seus saberes não são valorizados na comunidade rural, como não o são na escola que educa esses sujeitos.

Assim, a educação no espaço rural frequentemente prioriza os saberes e as práticas urbanas, em detrimento do estudo do Lugar, de seus sujeitos e seus saberes sociais. Dessa forma, o educando do campo pode apresentar dificuldades de compreender e valorizar a realidade do Lugar onde vive, preservar os saberes tradicionais, sua própria história e suas relações e experiências no espaço vivido.

Diante disso, a educação deve buscar o fortalecimento da identidade dos sujeitos do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura, principalmente no que se refere ao delineamento das políticas públicas para as escolas do campo. Isso por que a escola do meio rural se converte em Lugar de ensino, de difusão de conhecimentos, instrumento de acesso às camadas populares

ao saber, aos processos de emancipação e de autonomia, cumprindo função não só de transmissão de conhecimentos (KOLLING, 1999).

Uma das maiores preocupações relaciona-se à educação contextualizada ao meio, ou seja, que a escola do campo deixe de ser cópia da escola urbana, pertencendo apenas geograficamente ao campo. Acontece que o Lugar, seus sujeitos e saberes sociais, na maioria das vezes, não fazem parte do currículo trabalhado na escola, pois os saberes científicos e a realidade urbana são os priorizados no currículo escolar. Além disso, a formação docente não está preparada a reconhecer o rural, como Lugar de vida, de cultura e de efetivação de ações, pois, na maioria dos casos, os professores têm formação voltada para o urbano.

Cabe ressaltar que, para as escolas localizadas no meio rural de todo o Brasil, especificamente tratando-se das de Santa Maria/RS, a década de 1990 trouxe grandes alterações. Foi nesta década que ocorreram as nucleações das escolas multisseriadas e escolas isoladas localizadas no interior do município. Através desse processo, as escolas que atendiam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas, com um único professor desempenhando múltiplas funções (professor, diretor, merendeiro, secretário, faxineiro etc.) foram agrupadas em uma das comunidades rurais dos distritos. Assim, os alunos passaram a ser levados, diariamente ou em dias intercalados, até a escola-núcleo, em transporte escolar fornecido pela prefeitura do município¹.

Foi então que as escolas do campo, denominadas de “escolas-núcleo”, passaram a apresentar uma nova organização, uma nova estrutura, composta de corpo discente formado por alunos provenientes de comunidades com diferentes culturas, economias e etnias, corpo docente da zona urbana e parte local; funcionários para atender a limpeza do prédio e cozinha; equipes diretivas compostas por supervisores, orientadores, diretor e vice-diretor (SANTOS, 1993).

Nesse contexto, as classes de Educação Infantil, pré-escolas, na maioria das escolas-núcleos de Ensino Fundamental do município de Santa Maria, começaram a existir. Logo, há pouco tempo, a primeira etapa da Educação Básica faz parte do currículo das escolas do campo em Santa Maria.

Não obstante, mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, os quais propuseram uma expansão

¹ No capítulo 1, seção 1.2, serão detalhadas informações sobre o processo de Nucleação do Município de Santa Maria.

do número de pré-escolas, alguma melhoria no nível de formação dos docentes e o estabelecimento da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, ainda se percebe a estimulação precoce ao preparo para a alfabetização, mantendo, desse modo, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

A partir desse contexto, busca-se responder à seguinte questão-problema: **Qual é a significação² do Lugar na prática³ docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo da Escola Municipal Major Tancredo Penna de Moraes, localizada no 8º Distrito, Palma, município de Santa Maria/RS?**

Para chegar a tal resposta, aprofundou-se a pesquisa a partir da análise de uma importante categoria espacial, o Lugar. Isso por que refletir sobre a escola e o Lugar exige pensar no contexto e na criança inserida nele. Desse modo, entende-se que é por meio da compreensão e conhecimento do Lugar que os educadores das escolas do campo compõem suas práticas educativas, contribuindo, assim, positiva ou negativamente para um ensino educacional com melhores qualificações, entre outros critérios, para um ensino digno aos sujeitos infantis.

Logo, o objetivo geral da investigação é **discutir sobre a significação do Lugar na prática docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo da Escola Municipal Major Tancredo Penna e Moraes, localizada no 8º Distrito, Palma, município de Santa Maria/RS**. Para alcançar ao geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: **identificar qual a concepção do Lugar da Educação Infantil do Campo que embasa a prática das professoras participantes; reconhecer quais os fundamentos teórico-práticos que norteiam a prática docente das envolvidas da pesquisa; e verificar as possibilidades e entraves, para a construção ou manutenção da prática docente para a Educação Infantil contextualizada com o Lugar.**

² Significação é entendida aqui como o valor, a importância do Lugar, uma vez que se parte do pressuposto de que a categoria englobe um maior significado, deixando de ser compreendido apenas como um espaço produzido, ao longo de um determinado tempo, pela natureza e pelo homem, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo e que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que nele se inserem. Expressando singularidade e globalidade, e materializando a construção de identidades individuais e coletivas, o Lugar passa a representar muito mais do que um espaço que circunda o corpo, possuindo uma significação.

³ As práticas são consideradas aqui não só como ação docente, mas também as percepções pessoais e profissionais das professoras, bem como da pesquisadora.

Dessa forma, a fim de atingir os objetivos propostos, optou-se por uma metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa que, conforme Ludke & André (1986, p. 18), “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ainda, pode-se dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa por pretender responder a questões muito particulares e se preocupar com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado, ela explora um universo de conhecimentos, significações, crenças, experiências e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações aqui, em específico, a coerência entre os pressupostos teóricos das práticas educativas e a valorização dos saberes presentes no contexto do Lugar e no seio da escola em estudo.

Conforme Bogdan; Biklen (1994), a metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa permite ao pesquisador aprofundar-se na experiência, nas ações e nas interlocuções da vida cotidiana, buscando interagir com a subjetividade, com o processo, com as significações das informações, sem qualificá-los. Sendo assim, os instrumentos investigativos foram estrategicamente pensados com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa e de permitir à investigação o viés qualitativo. Tais são: grupo de estudos⁴; entrevista semiestruturada; e observação participante com criação de um diário de campo.

O objeto de estudo da pesquisa são três professoras⁵ das classes de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, de Santa Maria, RS, para que, junto aos sujeitos da pesquisa, possa-se descobrir **qual é a significação do Lugar nas suas práticas docentes**.

O interesse sobre a Educação Infantil do Campo surgiu em decorrência das trajetórias pessoais e profissionais da pesquisadora na área de educação do campo, as quais possibilitaram um processo de reflexão e de inquietação devido à posição de filha e de educadora do campo. A partir dessas vivências, as quais subsidiaram o aprofundamento dos estudos, firmou-se a vontade de pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores atuantes nesta modalidade de ensino. Esse incentivo intensificou-se com a inserção na rede municipal de ensino, na qual atuou como

⁴ Nome atribuído aos encontros, quinzenais, com as três professoras envolvidas na pesquisa.

⁵ Estabeleceu-se, ao longo da escrita deste trabalho, que as referidas professoras serão identificadas como: professora 1 (P1), professora 2 (P2) e professora 3 (P3). Maiores detalhes sobre as docentes serão apresentados no capítulo 2 deste trabalho.

professora de classe de Educação Infantil do Campo desde o ano de 2002, sendo atualmente coordenadora das classes de Educação Infantil, como também dos Anos Iniciais, percebendo, dessa maneira, a importância da reflexão prática junto às construções teóricas.

A escolha pela instituição de ensino EMEF Major Tancredo Penna de Moraes justifica-se pela caminhada que a escola da pesquisa apresenta com classes de Educação Infantil do campo do Município de Santa Maria, uma vez que foi uma das primeiras a implementar turmas nessa etapa educacional em seu currículo, demonstrando maior tempo de experiência com o primeiro estágio da Educação Básica. Além disso, a escola possui, em seus currículos, agrupamentos multietários, ou seja, duas faixas etárias numa mesma turma.

A fim de obter uma estrutura de texto organizada, o estudo foi dividido em três capítulos, cada um responsável por esclarecer as partes para a compreensão do todo.

O primeiro capítulo busca refletir sobre o Lugar da Educação do Campo, realizando uma reflexão acerca das políticas públicas no decorrer da história da Educação Nacional em nosso País. Além disso, destaca a base teórica do Lugar na Educação Infantil e reflexões sobre a prática docente.

O segundo capítulo tem a finalidade de apresentar o Lugar da Escola Major Tancredo Penna de Moraes, bem como de explanar, brevemente, os passos realizados durante a investigação. Nele serão expostos o contexto e o objeto da pesquisa, o corte temporal e os instrumentos investigativos utilizados ao longo do processo.

O terceiro capítulo aborda as percepções das três professoras envolvidas, bem como da pesquisadora⁶ acerca do trabalho desenvolvido, como também sobre as possibilidades e os entraves descobertos pelos sujeitos, na busca de uma Educação Infantil contextualizada no Lugar.

Nas considerações finais, faz-se uma retomada sobre os aspectos levantados ao longo do texto. Além disso, há uma reflexão acerca das contribuições e das percepções pessoais da autora e das professoras envolvidas na pesquisa.

⁶ Neste capítulo, a autora do trabalho entra como membro de participação nas reflexões sobre suas vivências como docente e supervisora da escola objeto da pesquisa.

1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A fim de contextualizar histórica, social e temporalmente o viés central da pesquisa – o lugar da educação do campo -, este capítulo sintetiza brevemente algumas considerações sobre a Educação do Campo, sobre o processo de Nucleação da Rede Municipal de Santa Maria e sobre as perspectivas da categoria Lugar da Educação do Campo.



Figura 1 – Canteiro de flores construído pelos alunos e professores da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes

Fonte: arquivos pessoais.

1.1 Aspectos históricos, legislação e perspectivas da educação do Campo

A constituição histórica das práticas educativas emerge das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação. A perpetuação de traços coloniais na estrutura social brasileira, na composição dos governos e na administração dos setores públicos têm fortes raízes rurais e patriarcais. A sobrevivência de traços coloniais na interpretação da realidade perpassa as relações históricas que

conformam a estrutura fundiária brasileira. Atrelada a essa estrutura, a educação rural não é exceção nas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país (ANTONIO, LUCINI, 2007, p.178).

Historicamente, a educação do campo nasceu como oposição a projetos de educação que buscavam uma visão instrumentalizadora, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”). Além disso, iniciou a favor da educação como formação integral do ser humano, uma vez que busca criar meios de fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, afirmando uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR e ESCOBAR, 2010).

No entanto, durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcou uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente. Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p. 14):

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

Considerando tal concepção, construiu-se no Brasil um modelo de educação que foi praticado pelos diferentes governos, entre o início do Império (1822) até meados do século XX, o qual se caracterizava por ser uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Neste contexto, a primeira Lei, ainda no período imperial, que se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. De acordo com Nascimento:

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*.(grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (NASCIMENTO. 2011, p. 1).

Em 1836, o então ministro Coutinho produz um relatório que denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos. Após a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu influência da filosofia positivista francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização da sociedade moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo. Naquele período, a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse (QUEIROZ, 2011, p.39).

Carvalho (2008, p. 54) constata que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias. Ao analisar a constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, Carvalho (2008) observa um descaso com a educação rural. Ela só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Calazans (1993) afirma que se observam intenções do poder público de prover o meio rural de escolas já no século XIX. Porém, apenas a partir de 1930 é

que os programas de escolarização do meio rural ganham corpo. Leite (1999) aponta o forte movimento migratório ocorrido no país no período 1910/1920 como desencadeador de um olhar mais atento para a educação rural, contexto em que surge o “ruralismo pedagógico⁷”, que pretendia uma escola integrada às condições locais, objetivando assim fixar o homem no campo. No entanto, a ideia de fixação do homem ao campo exaltava de forma romantizada uma educação voltada à “vocaçãõ” do país, entendida como agrária. Da terra deveria o homem retirar a sua felicidade e somente nela conquistaria o enriquecimento próprio e do grupo social do qual fazia parte.

Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização. O artigo 129 prescreveu ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Silva (2004) salienta que, após a década de 30 do século passado, a escola institucionalizou-se no campo. Entretanto, esse processo deu-se sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo”.

Desse modo, por muitos anos, no Brasil, o trabalho no campo foi visto como expressão de desigualdade social e reflexo da sobreposição de classes. Na década de 40, ainda se encontrava em vigência o ruralismo pedagógico, o qual se configurou numa tentativa de romper a questão social provocada pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. Nos estudos levantados, constata-se que, nas décadas de 40 e 50, foram criados programas voltados para atender a educação no espaço rural,

⁷ Segundo Bezerra Neto, o termo ruralismo pedagógico foi estabelecido para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia (...). Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 11 e 15).

lançados e implementados pelo Ministério da Agricultura, Ministério da Educação e Saúde Pública, baseados em modelos norte-americanos. Um dos programas que se destacou foi a “Campanha de Educação de Adultos” (CALAZANS, 1993). Silva (2004) afirma ainda que o discurso urbanizador foi muito forte a partir de 1950 e o mesmo indicava ser necessária a fusão do campo com a cidade, pois o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo.

Delineia-se, assim, um imaginário de que, para viver no campo, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Essa concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras. As “escolinhas” criadas no meio rural, geralmente multisseriadas e isoladas, eram poucas e questionadas pelas forças hegemônicas da sociedade quanto a sua eficácia no ensino. Nesse sentido, destaca-se a contribuição da P3:

[...] pelos anos de experiência que possuo, vejo que a educação rural permaneceu relacionada a uma ideia preconceituosa a respeito das pessoas do campo, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores (Fala da P3, no Grupo de estudos, Texto **Educação Rural**, de autoria de Marlene Ribeiro Dicionário da Educação do Campo, p. 295 a 301).

Com o processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias, a educação rural começa a ser objeto de algumas preocupações de alguns setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas dessas forças, de caráter assistencial e outras privadas, defendiam a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. Também, no âmbito público, algumas manifestações se dirigiam a “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17).

Esse ideal pedagógico, segundo Calazans (1993), se perpetuará por muitas décadas e pode-se dizer que somos seus herdeiros, pois a ideia de uma educação vocacionada ressurgem em todos os momentos que a educação do campo é discutida, embora os significados desta “vocação” possam diferir. O entendimento comumente realizado parece estar sedimentado na concepção de educação rural, como aquela que, além de ensinar a ler, contar e escrever, pode incluir técnicas

agrícolas em seu currículo e assim estará contribuindo para fixar o homem no campo.

A partir do desenvolvimento das indústrias, os governantes tiveram uma visão dualista, uma para o setor rural – de relativo abandono – e outra para as cidades em via de industrialização – de apoio e preocupação. A visão dos governantes era de que os pequenos produtores e trabalhadores rurais se mudariam para os centros urbanos, pois não havia programas que os auxiliassem no campo, mesmo para permanecerem no campo, mais ainda pelo fato das recentes indústrias estarem precisando de mão de obra para seu desenvolvimento. É neste período (1950-60) que se observa a migração⁸ forçada rumo os centros urbanos (SILVA, 2004).

Na década de 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade. De acordo com Castro, além de a escola da segunda metade do século XX ser excludente,

[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas (2003, p. 29).

Os alunos oriundos das camadas economicamente menos favorecidas, ao chegarem aos centros urbanos não se identificavam com a escola, a educação, seus conteúdos e finalidades, pois a diferença entre vivência, prática e conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas. A dicotomia entre a escola e os alunos conduziu-lhes a abandonarem as escolas. O ensino no perímetro urbano foi intensificado e milhares de construções na zona rural, antes educacionais, tornam-se inutilizadas, obsoletas, levando a educação na zona rural a ficar à mercê de sua própria “sorte” (ABREU; COUTINHO, 2011).

⁸ O termo migração emprega-se aqui com o sentido de êxodo rural, ou seja, o deslocamento de pessoas da zona rural (campo) para a zona urbana (cidade).

Na metade do século XX, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas. De acordo com a Constituição Federal de 1946, artigo 168, “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]”. Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem (SILVA, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Percebe-se, então, que, quando alguma legislação era instituída dando ênfase ao meio rural, sua finalidade era também a busca por evitar ou minimizar a intensificação das problemáticas urbanas. Neste sentido, exemplificam Rotta e Onofre (2010, p. 79) “a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61, revelava uma preocupação especial em desenvolver a educação nas áreas rurais, para diminuir a quantidade de famílias do campo para a cidade, gerando problemas habitacionais, estimulando o crescimento da pobreza nos grandes centros urbanos”.

A partir disso, salienta-se que, mesmo que, criticamente, as leis redigidas antigamente possuíam interesses que hoje não atendem às demandas e às perspectivas atuais, na época elas tinham uma intenção e um contexto imbricados à história e ao tempo daquele período. Dessa forma, cada momento tem o seu interesse e sua necessidade, os quais transparecem nas políticas públicas.

A preocupação, na época, não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades. A continuidade das políticas fica evidenciada com a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, regulando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto teve o objetivo de promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao

modo do Estado militar recém instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto no início do governo militar foi uma jogada para conter as pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando a industrialização (BREITENBACH, 2011).

Durante as reflexões no grupo de estudos sobre o texto **Educação Básica do Campo**, de autoria de Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos, destaca-se a contribuição da P1, a qual vem ao encontro ao que está sendo apresentado no trabalho:

*Pela minha interpretação ao ler e discutir no grupo este texto, percebo que a educação rural foi instituída pelas estruturas oficiais e teve como finalidade a escolarização, sendo esta um aparelho de adaptação do homem ao produtivismo e à “fantasia” de um mundo do trabalho urbano sendo esse visto como promissor, contribuindo “ideologicamente” para provocar a saída das pessoas do campo para se tornarem trabalhadores na cidade. Assim, percebo que a educação rural exerceu o papel de introduzir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana (Fala da P1 no Grupo de Estudos, **Dicionário do Campo**, p. 239 a 246).*

A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se uma referência para pensar a educação popular. A inserção da proposta de Freire, nos anos de 1960, sobreviveu à intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da ditadura militar (ANTONIO, LUCINI, 2007).

Ainda no governo militar, a Constituição de 1967 também fazia referência à educação rural. Os militares praticamente mantiveram o mesmo texto e, no final deste governo – fins dos anos 70 e início dos anos 80 –, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Até o fim do governo militar e o início da nova República (1985), o que se detecta na zona rural por parte dos diferentes governos, foram políticas de ensino. Enquanto educação, somente se vê aparecer na Constituição Federal de 1988. Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do campo, o artigo

206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, pode-se entender que não houve uma igualdade de acesso à escola.

Segundo Breitenbach (2011), os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, foi promissora. Constitui-se um avanço significativo, embora tardio, o artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas; e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais. Enquanto a LDB se voltava à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais viam a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania. Por outro lado, a LDB proporcionou alguns ganhos: foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. (ANTONIO, LUCINI, 2007).

Percebe-se assim que, enquanto o ensino rural esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, na prática, não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação. Foram e continuam sendo discursos de associação dos movimentos sociais. Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a

escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

Os questionamentos elencados pelo autor apontam os inúmeros problemas que precisam ser superados para que a educação do campo seja compreendida e respeitada pelo Estado como direito universal visto ter sido e continuar sendo uma prática e uma realidade no Movimento Sem Terra (nos acampamentos e assentamentos).

A conquista do direito à educação no Movimento, de acordo com Caldart, ocorreu como resultado de muita luta. Os primeiros “[...] a se mobilizar foram as mães e professores, depois os pais e algumas lideranças do movimento” (2000, p. 145).

Essa luta por uma educação do e no campo, nascida dos e nos movimentos sociais do campo, tomou contorno nacional e gerou o que Munarim (2008) nomeou de Movimento Nacional de Educação do Campo. O autor salienta que a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos e também a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 59).

Destaca-se, a respeitável e significativa mudança efetiva no que se refere à educação rural, o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, o qual estava atrelado ao processo de edificação de um projeto popular para o Brasil, que incluiu um novo projeto de desenvolvimento para o campo, como afirma Vendramini:

Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Vedramini ainda ressalta que, na sequência:

O Ministério da Educação instituiu, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo e, em 2004, criou a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁹), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

Ainda com relação à legislação, torna-se necessário destacar também que, a partir de diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), o Movimento da Educação do Campo acumulou um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e validam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação seja exercida, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, tais como: Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA (MOLINA e FREITAS, 2012).

Mesmo com esse quadro evolutivo, ainda é grande, se não dizer necessário e emergente, desenvolver efetivamente um modelo de educação do campo embasado na realidade dos sujeitos que estão envolvidos nesta problemática. Entre as principais problemáticas paralelas a serem ressaltadas, destaca-se a situação socioeconômica das famílias residentes no campo. Garantir condições para a reprodução material da vida destas famílias, para que possam manter as crianças nos processos educativos por longos períodos, implica garantir o acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os sujeitos do campo sobrevivem.

Incluindo-se a isso, precisa-se pensar nas transformações de todo o conjunto que envolve o processo de ensino presente em cada contexto econômico, político, social e cultural nesse momento histórico. Ou seja, a inserção geográfica e a identificação política, na própria realidade cultural do campo, tornam-se premissas fundamentais de sua implementação, ao invés de seguir uma concepção pedagógica pronta e acabada.

Por fim, vale destacar as considerações da P2 no grupo de estudos com relação à Educação do Campo:

⁹ Salienta-se que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

*As pessoas do Campo, sejam elas agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, entre outros, enfim, pessoas que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “sujeitos do campo” encontram como principais desafios para a concretização da educação do campo vários elementos, tais como: a ampliação da educação infantil, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio para os alunos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a manutenção e ampliação das estruturas físicas; a construção de materiais didáticos contextualizados, voltados para essas múltiplas realidades e a implementação de metodologias ativas e participativas (Fala da P2 no Grupo de Estudos, Texto **Educação Básica do Campo**, de autoria de Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos, no Dicionário do Campo, p. 239 a 246).*

1.2 O processo de Nucleação da Rede Municipal de Santa Maria

Com a intenção de contextualizar a escola sede das práticas das professoras participantes do estudo, a qual pertence à Rede Municipal de Santa Maria, RS, faz-se uma explanação sobre o processo pelo qual as escolas do campo percorreram até tornarem-se nuclealizadas. Assim, parte-se do contexto do país até a realidade de Santa Maria.

No Brasil, o processo de nucleação foi particularmente forte na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério* (FUNDEF) e o fortalecimento do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE). Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas.

Esse processo teve como objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação essa que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para

escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária, ou seja, a organização pedagógica passa a ser por seriação (VIEIRA, 1999).

Os argumentos guiados por meio do viés político-pedagógico que sustentam essa vertente defendem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Já os argumentos de cunho econômico-administrativo sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (GONÇALVES, 2010).

Por outro lado, o processo de nucleação sofre críticas, pois evidencia o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe do espaço de vivências, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB (GONÇALVES, 2010).

Nesse contexto, apresenta-se uma breve explanação do processo de nucleação no município de Santa Maria, o qual se situa no centro do estado do Rio Grande do Sul. É considerado o 5º mais populoso do estado, possuindo 261.031 habitantes, sendo 12.638 localizados no meio rural, dividido em 10 distritos, com exceção do 1º Distrito (Sede) (IBGE, 2010).

Na história da educação rural no município de Santa Maria, há o registro de que a primeira aula na zona rural do município, conforme Santos (1993), “começou a funcionar em 1877, na localidade de Tronqueiras, distrito de Arroio do Só, uma aula mista sob a regência do Professor Manuel Joaquim Pinheiro.” (SANTOS 1993, p. 57).

Em 1930, foram criados os primeiros grupos escolares nas sedes distritais, sendo que quem ministrava as aulas eram pessoas leigas, sem habilitação específica, o que contribuiu para alicerçar fragilmente a educação rural. A primeira escola pública em 1938, sob a regência do professor baiano, João da Maia Braga, situava-se na Rua do Acampamento e se tratava de uma escola urbana (SANTOS, 1993).

Santos (1993) esclarece que, assim como outros municípios brasileiros, a situação das escolas rurais em Santa Maria não foi diferente, enfrentando problemas como: a distância para os alunos chegarem até as escolas; a permanência dos professores urbanos, em sua maioria, nas distantes localidades, bem como sua adaptação em um meio em que a cultura; a linguagem e os valores divergiam de sua vivência e também a qualificação desses; e os baixos salários. Tudo isso contribuiu para que a educação rural fosse pouco valorizada e recebesse poucos investimentos.

Conforme Santos (1993), em decorrência das medidas governamentais instauradas pelo Governo Vargas, os prefeitos de Santa Maria dessa época, Manoel Ribas (1928-32), João Edler (1933-35), Amaury Lenz (1935-37), Antonio Xavier da Rocha (1937-41) e Miguel Meirelles (1942-45), determinaram algumas ações que tiveram reflexo no ensino rural, tais como: criação de novas salas de aulas municipais; obtenção de verbas para a manutenção e expansão da educação primária no interior do município; exoneração de professores ineficientes na função; e realização, em período de férias, de cursos de capacitação para professores rurais sem habilitação, bem como a reorganização dos programas de ensino.

Embora as medidas existissem, a situação do ensino rural não teve grandes mudanças, pois, nesta época, o desenvolvimento urbano de Santa Maria começava atrair cada vez mais a população do campo. Ocorreram períodos em que grande parte dos professores nomeados para o ensino rural, de origem ou formação urbana, tiveram dificuldade de adaptação de suas práticas ao meio. Isso por que houve muitas transferências compulsórias da cidade para o campo – as quais representavam punição aos professores – motivadas pela ineficiência na função, reprovação em provas seletivas e questões de incompatibilidade política com os dirigentes municipais. Em virtude disso, muitos exerciam suas funções a contragosto, ocorrendo, assim, muitos atritos com os alunos e suas famílias,

comprometendo o bom andamento do ensino. Além disso, havia choques culturais, pois os professores possuíam hábitos e costumes citadinos, sendo, em muitos casos, figuras estranhas na comunidade rural.

Por outro lado, o desenvolvimento urbano de Santa Maria, em decorrência da expansão do comércio e da situação de entroncamento rododiferroviário, atraía a população do campo, que não tinham as mínimas condições de infraestrutura de estradas, eletrificação rural, entre outros. As escolas funcionavam em galpões escuros e de chão batido, faltando prédios e equipamentos para o funcionamento, em nível aceitável das aulas primárias municipais (SANTOS, 1993).

Como o desenvolvimento das áreas rurais era desigual em relação às áreas urbanas, a escola rural passou, a partir da Era Vargas, a organizar-se sob a inspiração do modelo urbano, mas, na prática, gerou no campo uma “escola técnica e politicamente incompetente para oportunizar um ensino fundamental de qualidade, capaz de satisfazer as reais necessidades da população do campo” (SANTOS, 1993, p. 62).

A partir de 1972, com a nova legislação do ensino brasileiro, houve a preocupação das Delegacias de Educação (em Santa Maria 8ª DE) e da Secretaria de Município da Educação em regularizar as escolas de ambas as redes de ensino. Assim, através de Atos legais, as escolas passaram ter seu funcionamento autorizado ou foram reorganizadas. Muitas escolas rurais receberam a denominação patronímica, a escolha do patrono recaía na escolha do nome da pessoa doadora do terreno ou em figuras históricas.

A Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria, no final da década de 1980, em nível estadual possuía a maior rede de escolas rurais. Além das sete (07) escolas estaduais localizadas nas sedes distritais, encontravam-se, em funcionamento na zona rural de Santa Maria, cento e vinte e seis (126) escolas da rede municipal de ensino, sendo quatro (04) dessas escolas do acordo PRADDEM (Programa Estadual de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal), ou seja, escolas estaduais municipalizadas. Entretanto, no ano de 1989, havia somente seis escolas estaduais e duas escolas municipais (em Itaara e em Santa Flora), com funcionamento do 1º grau completo, as demais, cento e vinte e quatro (124), atendiam de 1ª a 4ª série, ou no máximo até a 5ª série (essas em número de apenas

18 escolas). Assim, a maioria dos jovens rurais abandonava os estudos ou então deixava o campo para continuar seus estudos (SANTOS, 1993).

Em 1989, em virtude do Plano Municipal de Educação 1989-1992 de Santa Maria, foram realizados levantamentos com o propósito de montar o diagnóstico da educação municipal no tocante ao ensino rural. O referido diagnóstico, que contou com a equipe técnica da Secretaria de Município da Educação e membros do Conselho Municipal de Ensino de Santa Maria, apontou os principais problemas: “isolamento e as condições precárias de funcionamento da maioria das escolas unidocentes”, em consequência dos altos índices de reprovação, a interrupção precoce da escolaridade e a consequente insatisfação das comunidades do interior do município. Também acentuava que “Na zona rural, constata-se que um grande número de alunos, ao concluírem a 4ª série, deixa de frequentar a escola em razão da dificuldade de acesso às escolas de 1º grau completo.” (Prefeitura Municipal de Santa Maria, Plano Municipal de Educação 1989-1992:3, *apud* SANTOS, 1993, p. 67).

Diante desse diagnóstico, no ano de 1990, a Secretaria de Município da Educação (SMED) implantou o Projeto Piloto “Nuclearização de Escolas da Zona Rural”, no distrito de Dilermando de Aguiar (1997 se torna município), na localidade de São José da Porteirinha, na Escola Municipal Valentim Bastianello, autorizando seu funcionamento pelo Parecer nº 315/90 - do Conselho Estadual de Educação/RS (CEE/RS).

Em seu primeiro ano de funcionamento, iniciado no dia 14 de março de 1990, teve matrícula inicial de 131 alunos, distribuídos em cinco turmas (1ª a 5ª séries), estes oriundos de dez pequenas escolas unidocentes (desativadas e agrupadas à Escola-Núcleo), cujos professores e alunos foram transferidos automaticamente para a nova unidade escolar. Nos anos subsequentes foram ampliadas as séries até completar o 1º grau completo e outras escolas unidocentes desativadas, em 1996 (último ano que pertenceu ao município de Santa Maria) a primeira Escola-Núcleo contava com 22 localidades e 24 escolas desativadas, e um universo de 350 alunos.

Assim, esse projeto constituiu-se em um processo gradativo de agrupamento de pequenas escolas com classes multisseriadas e unidocentes em uma Escola-Núcleo, apresentando, desse modo, características específicas de trabalho e

organização com um plano pedagógico vinculado às necessidades da população que reside no espaço rural do Município. Diante desse quadro, as Escolas-Núcleo vieram com o intuito de modificar o ensino no meio rural, possibilitando aos jovens um ensino de melhor qualidade, oportunizando a conclusão do Ensino Fundamental e abrindo espaço para construção de um futuro mais sólido e aberto a novas perspectivas.

Atualmente, segundo os dados do Educacenso de 2012, a rede municipal de Santa Maria atende aproximadamente 19.338 alunos, distribuídos em oitenta escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Profissionalizante (EMAI), contando com um quadro de 1558 professores. Nesse contexto, 71 escolas situam-se no 1º Distrito/sede que é considerado urbano e 10 escolas situam-se no campo, sendo 9 de Ensino Fundamental (as quais algumas possuem classes de Educação Infantil, na sua maioria multietárias) e apenas 1 de escola de Educação Infantil, distribuídas nos demais distritos do município. Além destas, Santa Maria conta com 5 escolas localizadas no Campo da rede estadual, na qual apenas uma possui Classe de Educação Infantil, já que essa modalidade de ensino é de obrigatoriedade dos municípios e não do Estado, conforme Tabela 1.

Tabela 1- Número de Escolas Estaduais e Municipais, com respectivas Modalidades de Ensino Oferecido (Educação Infantil EI, Fundamental EF, Ensino Médio EM e Educação de Jovens e Adultos EJA), endereços, número de alunos e classes de Educação Infantil nas escolas do campo por Distrito de Santa Maria

DISTRITOS	NOME DAS ESCOLAS EMEI ¹ - EMEF ² - EEEM ³	MODALIDADE DE ENSINO EI - EF - EM - EJA	REDE ESTADUAL OU MUNICIPAL	N. DE ALUNOS	QUANTIDADE CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
2º/SÃO VALENTIM	EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA	EF	MUNICIPAL	167	1**
3º/PAINS	EMEF BERNARDINO FERNANDES	EF	MUNICIPAL	150	-
	EMEF JOÃO DA MAIA BRAGA	EF EJA	MUNICIPAL	450	2
	EMEF PEDRO KUNZ	EF*	MUNICIPAL	54	-

4º/ARROIO GRANDE	EEEF ARROIO GRANDE	EF	ESTADUAL	140	-
5º/ARROIO DO SÓ	EEEM PRINCESA ISABEL	EF EM	ESTADUAL	138	-
6º/PASSO DO VERDE	EMEF IRINEO ANTOLINE	EF*	MUNICIPAL	34	-
7º/BOCA DO MONTE	EMEI BOCA DO MONTE	EI	MUNICIPAL	42	4
	EMEF JOÃO HUNDERTMARCK	EF*	MUNICIPAL	178	-
	EEEF ALMIRO BELTRAME	EF	ESTADUAL	112	-
	EEEF BOCA DO MONTE	EF	ESTADUAL	153	-
	EEIEF YVYRA IJA TENONDE VERA MIRI	EI EF	ESTADUAL	49	1
8º/PALMA	EMEF MAJOR TANCREDO PENNA DE MORAES	EF	MUNICIPAL	122	3**
9º/SANTA FLORA	EMEF SANTA FLORA	EF	MUNICIPAL	175	1**
10º/SANTO ANTÃO	EMEF INTENDENTE MANOEL RIBAS	EF	MUNICIPAL	126	1**

¹ EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

² EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

³ EEEM (Escola Estadual de Ensino Médio).

* Escola com Ensino Fundamental Incompleto

** Escola com Classes de Educação Infantil Multietária

(-) Escola de Ensino Fundamental que não possuem Classes de Educação Infantil.

Fonte: Dados não publicados, pesquisados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/SMED e 08 Coordenaria Regional de Educação/CRE

Para uma melhor representação do espaço, apresenta-se a Figura 2, a qual permite uma espacialização da distribuição nos Distritos das escolas citadas na tabela acima:

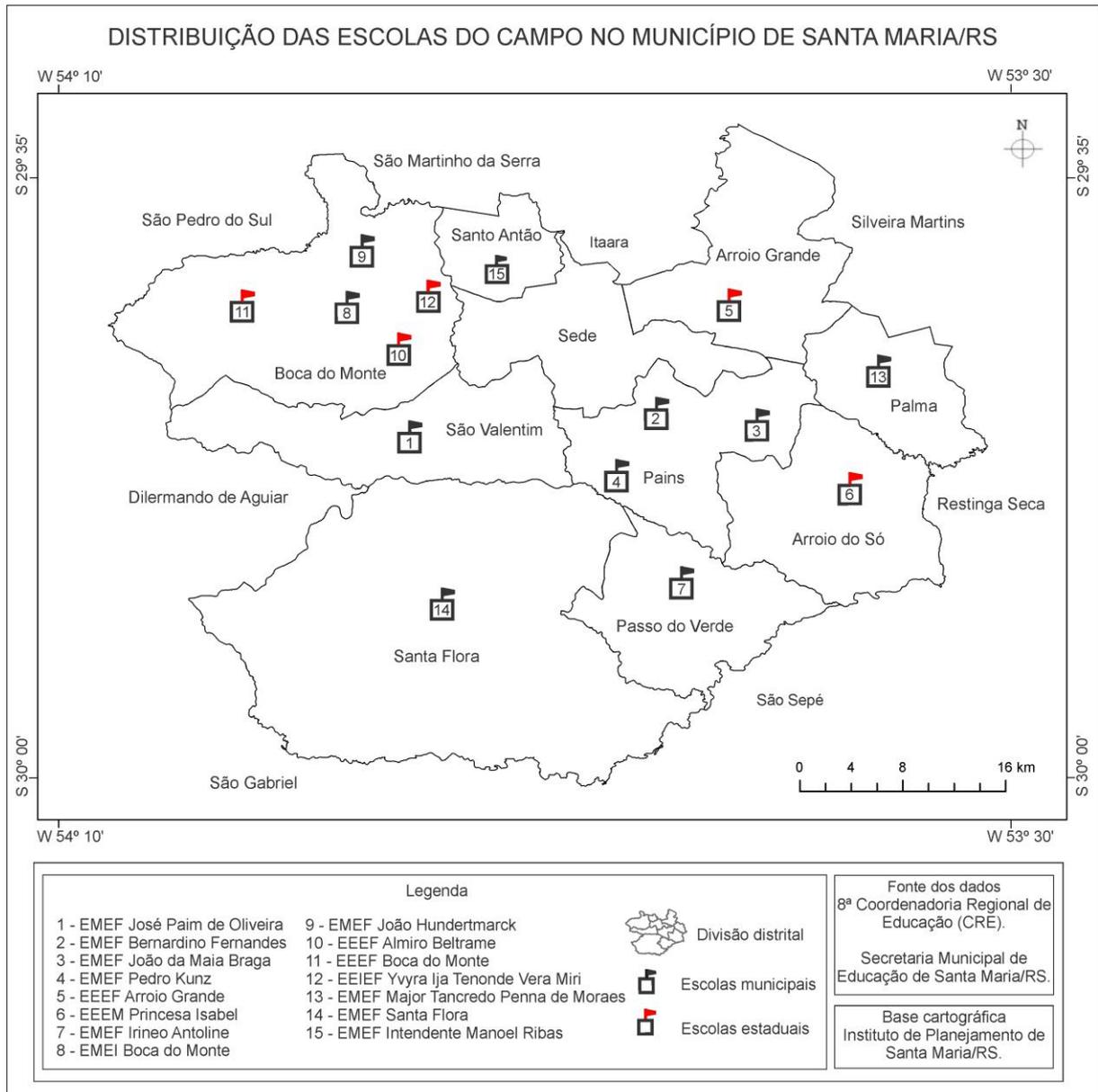


Figura 2 – Mapa da distribuição das escolas do campo por Distritos do município de Santa Maria

Fonte: DAMBROS, G. (2014).

Dentre as escolas da rede municipal descritas na Tabela 1, e por uma verticalização de decisões tomadas pela Secretaria de Educação do Município (SMED), constata-se que o reduzido número de alunos, deu origem ao retorno das classes multietárias e multisseriadas, tornando-se uma realidade nas escolas do campo da região de Santa Maria. Salienta-se que a multissérie ocorre nas classes de Educação Infantil (chamadas de multietárias, nessa modalidade de ensino) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (multisseriadas), enquanto que, nos Anos Finais, o ensino organiza-se a partir do modelo seriado.

Dessa forma, a nucleação provoca efeitos particulares na Educação Infantil, uma vez que a dificuldade de acesso aumenta quanto menor for a idade da criança, devido às restrições quanto ao transporte de menores desta faixa etária. Isso faz com que se organize a Educação Infantil alocada a Escolas de Ensino Fundamental, como também classes funcionando em salas anexas à escola-sede (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Cabe ressaltar que não existe, entretanto, uma legislação específica no que diz respeito à organização no interior da Educação Infantil, ou melhor, o agrupamento de crianças em creches e pré-escolas. De maneira geral, a estruturação predominante de turmas na Educação Infantil no Brasil tem sido feita por idade, apoiada numa concepção de desenvolvimento infantil que o divide em etapas ao longo do ciclo vital, assim como por uma prática que centraliza a organização do trabalho pedagógico nas possibilidades do(a) professor(a). Essa forma de divisão por faixa etária, embora encontre base nos Parâmetros Nacionais e seja vista como facilitadora do trabalho educativo com crianças pequenas em espaços coletivos, a mesma não é rígida e pode sofrer alterações. Agrupamentos, no entanto, podem também ocorrer, como expresso nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, publicado pelo MEC em 2006:

A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição. Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (um ano, dois anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (zero a dois, um a três, etc.). A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2006, p. 31, v.2)

Ainda com relação aos agrupamentos multietários no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, eles aparecem da seguinte forma:

O número de crianças por professor deve possibilitar a atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com crianças de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de seis a oito por professor (no caso de crianças de zero e um ano), quinze crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e vinte crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p. 13).

De maneira geral, atualmente, as principais críticas ao modelo de nucleação no Brasil partem do *Movimento Por Uma Educação do Campo*, grupo que defende as salas multisseriadas como uma solução viável e desejável para o campo. Dessa vertente, surgem proposições de uma escola do campo que contemple a complexidade do meio em que está situada e que se identifique com os valores e as necessidades próprios do campo, uma escola que seja “do campo” e “no campo” (ARROYO, 1999; KOLLING, NÉRI, MOLINA, 1999).

Todavia, os arranjos em salas multietárias não podem tornar-se mecanismos de precarização do atendimento ao direito à Educação. Silva e Pasuch (2012) expõem que essa escolha deve ser estritamente pedagógica e que os recursos devem ser destinados *a posteriori* para isso e não o contrário, como se verifica na prática, no caso do município de Santa Maria, que em função de recursos escassos e do reduzido número de alunos nas escolas do campo, foram estabelecidos verticalmente os critérios para organização pedagógica das turmas.

Por fim, salienta-se que a escolha pelo tipo de organização pedagógica não podem ser estabelecida como regra, sendo que seu uso deve ser feito a partir da sensibilidade dos sistemas de ensino em ler a sua realidade, compreender suas necessidades e construir uma proposta pedagógica clara que acompanhe e analise, inclusive, as formas de organização de classes que sejam mais bem aproveitadas pelos alunos.

1.3 A Educação do Campo na perspectiva do Lugar

Ao abordar acerca dos sujeitos do campo, faz-se necessário salientar que os povos do campo possuem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano. Além disso, é um contexto que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011).

Nesse sentido, o conhecimento, o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo são fundamentais. O campo enquadra-se no entendimento de ter seu próprio modo de vida sociocultural, afirmando suas identidades, bem como suas lutas e seus anseios. Assim, a relação

entre os sujeitos do campo está baseada nos saberes sociais edificados na vida cotidiana, construindo a história do Lugar (PIRES, 2012).

A educação faz parte da vida, e a escola deve ser o espaço da socialização, integração entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano da sociedade, formando sujeitos sociais. Risso (2006) expõe que:

Por entendermos que a educação está estritamente ligada à vida, e que a escola deve ser o espaço de socialização dos conhecimentos já construídos e espaço de construção de outros e novos conhecimentos necessários à vida, lutamos para que a escola a ser frequentada pelas crianças do campo seja no campo e construída por seus sujeitos, daí porque escola no e do campo (RISSO, 2006, p.135).

Concordando com o autor acima, percebe-se que compreender a identidade da escola do campo requer o reconhecimento da relação entre a cultura e escola. O saber social constitui os conhecimentos, habilidades e valores que são produzidos em uma classe social em um determinado período histórico. Nesse contexto, é necessária a discussão em torno dos saberes construídos no meio rural. Para Damasceno (1993),

O conceito de saber social, quanto a esse aspecto, aproxima-se da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1987). Esse é entendido como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar de seu ambiente, qualificando-se por ser prático (em termo técnico, político, religioso, etc.), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. Portanto, o saber cotidiano refere-se a situações particulares, distinguindo-se do “saber metódico (Pinto, 1967) ou saber científico (...) (DAMASCENO, 1993, p. 55)”.

A ideia que a autora apresenta é detalhada pelas marcas dos sujeitos do campo na prática produtiva e política, como também no conhecimento apropriado por eles nas relações pedagógicas que efetua com os diferentes agentes educacionais que atuam no meio rural (professores, técnicos etc.). Isso significa dizer que os saberes e as experiências que esses agentes trazem traduz-se em saber social, quando apropriado e incorporado pelos sujeitos em função da sua prática social (DAMASCENO, 1993).

Desse modo, estudar o Lugar, no contexto da escola do campo, significa compreender o Lugar onde se vive além das condições humanas e naturais, buscando sua identidade com o espaço. Isso por que nenhum Lugar surge do nada, ele é o resultado da história das pessoas que ali viveram, ou vivem, de como se

estabeleceram, ou estabelecem suas relações de trabalho de produção, enfim de como se manter em sociedade. Portanto, é muito importante analisar os vínculos afetivos que ligam a determinados lugares, pois para a criança aquele é o Lugar conhecido, é onde ela se sente segura muitas vezes.

Na tentativa de fazer uma reflexão sobre as mudanças do mundo, a partir da leitura geográfica do espaço, faz-se necessário um esboço teórico que fundamente a análise. Para isso, categorias analíticas geográficas como, por exemplo, Espaço, Território, Região, Lugar e Paisagem são utilizadas como meios para entender o objeto de estudo (GONÇALVES, 2007).

Devido à polissemia do termo, há várias definições para o conceito de lugar. Caso seja analisado do ponto de vista natural, o espaço pode ser considerado um Lugar, ou seja, uma posição da face da Terra identificada por características próprias geomorfológicas, climatológicas etc., que reúne atributos, os quais constituem fatores para o estabelecimento humano. Dessa forma, pode-se dizer que o Lugar é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo da sua história (HOLZER, 1999).

O Lugar, mais do que um conceito, “é considerado dentro da ciência geográfica uma categoria analítica sustentada por todo um campo de teorizações e investigações que a julgam imprescindível dentro de um arcabouço teórico e metodológico para entendimento do espaço” (GONÇALVES, 2007, p.522). Logo, estudá-lo torna-se fundamental, pois ao mesmo tempo em que o mundo é global, o percurso da vida e as relações sociais concretizam-se em lugares específicos.

Destaca-se, ao revisar a literatura geográfica, a dificuldade que essa ciência enfrenta ao trabalhar com os conceitos relacionados ao espaço. Isso se justifica por que, ao longo do tempo, são apresentadas diversas interpretações nos mais variados campos do conhecimento, além de fazerem parte do senso comum, sendo muitas vezes utilizados de forma inadequada. Como explana Leite em seus estudos,

[...] uma das mais antigas definições de lugar, foi apresentada por Aristóteles, em sua obra intitulada “Física”, considerando o lugar como limite que circunda o corpo. Mais tarde, René Descartes afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à posição de outros corpos (LEITE, 1998, p.9).

Na Geografia Clássica, o Lugar, concebido em seu sentido locacional, era utilizado para definir a Geografia. Nesse momento, o estudo e a confecção de

mapas eram um dos fundamentos da disciplina. La Blache, em 1913, ao descrever sobre as características próprias da Geografia, afirma que “a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens”, perdurando a definição de Lugar como “área” por cerca de cinquenta anos nas produções geográficas (LA BLACHE 1913 *apud* HOLZER, 1999, p. 67).

Como se constata durante esses cinquenta anos, relacionou-se o conceito de Lugar à origem da própria disciplina. Porém, a busca crescente da objetividade praticamente inviabilizou qualquer consideração que extrapolasse o seu significado locacional. Sauer (1983) talvez tenha sido o primeiro a desvincular o Lugar do sentido estritamente locacional. Isso por que ele via a disciplina geográfica como algo que estava "além da ciência", ou seja, que não devia necessariamente trilhar os caminhos preconizados pelos positivistas (SAUER, 1983 *apud* HOLZER, 1999, p. 67).

Carlos (1996), ao tratar sobre a evolução do conceito de Lugar na ciência geográfica, afirma que “o lugar enquanto noção geográfica transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois o lugar ganhou conteúdo diverso” (CARLOS, 1996, p.31). Em vista disso, nota-se que o conceito passou por evoluções, não se restringindo apenas ao espaço geográfico, mas também englobando os sentidos e os significados do Lugar.

As discussões teórico-metodológicas sobre o Lugar nas ciências ocorrem em diferentes perspectivas, em destaque as correntes humanistas, crítica e pós-crítica, tendo em comum o objetivo de superar a ideia do Lugar como simples localização espacial absoluta. Leite coloca que,

Na Geografia particularmente, a expressão *lugar* constitui-se em um dos seus conceitos-chave. Apesar das amplas reflexões já realizadas a cerca do seu significado, é possível afirmar que este é o conceito menos desenvolvido neste campo do saber. Porém é possível identificar duas acepções principais, sendo estas consideradas em dois de seus eixos epistemológicos: o da Geografia Humanística e o da Dialética Marxista. Embora ambas as correntes possuam fundamentações filosóficas diferenciadas, têm em comum o fato de terem surgido como reações ao positivismo então vigente o qual permite a descrição da natureza a partir de leis e teorias assim como a dissociação Homem-meio (LEITE, 1998, p.09).

Segundo a autora acima, constata-se que, no campo da Geografia Humanística, o conceito surge no âmbito da sua consolidação, no início da década de 1970. Assim, destaca-se, nessa corrente de pensamento, a valorização das

relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. Para tanto, houve um apelo às filosofias do significado – fenomenologia, existencialismo, idealismo e hermenêutica – que em essência encontram na subjetividade humana as interpretações para suas atitudes perante o mundo (MELLO, 1990). Dentre os grandes expoentes afins a essa acepção, destacam-se Edward Relph, Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e J. N. Entrikin.

Para Tuan (1983), o Lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo. Dessa forma, o autor expressa que:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação (TUAN, 1983, p. 421).

Ainda segundo Tuan (1983), Lugar é o sentido de pertencimento à identidade bibliográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No Lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história de seus habitantes, assim compreendido justamente por não terem a ambiência como uma relação de estrangeiro.

No entanto, essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o Lugar só ocorre se as pessoas voltarem-se para ele munidas de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade. Como afirma Relph (1979), os lugares só adquirem identidade e significado por meio da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e atributos objetivos do Lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas.

De uma forma ou de outra, os geógrafos humanistas admitem que o Lugar permite focalizar o espaço em torno das intenções, ações e experiências humanas (desde as mais banais até aquelas eventuais ou extraordinárias) e que sua essência é ser um centro no qual são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência: o viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho e o lazer etc., sobretudo, porque "[...] toda consciência não é meramente consciência de algo, mas de algo em seu lugar" (RELPH citado por HOLZER, 1999, p.72).

Outro significado de Lugar diz respeito a sua compreensão enquanto expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva,

associada ao positivismo ou ao Marxismo. Trata-se, na realidade, de uma visão na qual o Lugar é considerado tanto como produto de uma dinâmica que é única, ou seja, resultante de características históricas e culturais intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade. Nesse sentido, o Lugar apresenta-se como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta e enquanto momento” (CARLOS, 1996, p. 16).

Para Carlos (1996, p. 26), o Lugar é a “base da reprodução da vida”, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”. Essa concepção referida pelo autor busca fomentar uma discussão teórica sobre o conceito de Lugar no período contemporâneo, marcado pela globalização e complexidade da relação local-global.

Então, pensar o Lugar observando o cotidiano e suas interações e suas relações com outros espaços-tempos possibilita uma visão além de social e georeferenciada. Além disso, abre espaço para uma perspectiva epistemológica que enxerga cotidiano com suas características de multiplicidade, dinamismo e imprevisibilidade. Ainda para Carlos,

O lugar é o produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que seja aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida (CARLOS, 2007, p.22).

Diante disso, verifica-se que, nessa articulação, são tecidas as identidades e as condições de existência que são delimitadas nas grandes linhas das pequenas escalas, quando se entende o cotidiano como condicionante do global.

Destaca-se que, na Geografia Crítica, a definição de Lugar está ligada à globalização e modifica a relação espaço – homem. De acordo com Gonçalves (2007), o Lugar também faz parte do repertório analítico das correntes fundadas nos discursos da chamada Geografia Crítica que, no contexto da globalização, dispensam maior ênfase ao estudo do Lugar. Muitos autores, entre eles não-geógrafos, como o filósofo francês Henri Lefebvre, dedicam-se aos estudos temáticos, notadamente os dedicados ao conhecimento das cidades. Neste sentido, os geógrafos passam a entender o espaço a partir de uma articulação entre o local e o mundial, os quais são produto e condição para a reprodução das relações sociais.

Sendo assim, o Lugar é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo de sua história.

Ao pensar como o homem organiza-se no espaço, percebe-se que o indivíduo ocupa os lugares, condição essa que irá depender de quais atividades ele desenvolve para atender suas necessidades e suas relações com os meios tecnológicos utilizados por ele. O Lugar, sendo analisado de forma mais abrangente, constitui a dimensão da existência, manifestado, segundo Santos (1996), através de um dia-a-dia partilhado entre as mais diferentes pessoas, firmas, instituições-cooperação e conflitos, compondo a base da vida em comum.

Ainda sobre a relação dos lugares com o mundo global, Santos (2004) afirma:

(...) os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número é muito grande. As regiões se tornaram lugares funcionais do Todo, espaços de convivência. Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se, paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças repetidas, na forma e no conteúdo das regiões (SANTOS, 2004 p. 156).

Ferreira (2000) afirma que, a partir dessas duas acepções aparentemente conflitantes e irreconciliáveis (que vão de uma relação autêntica com o espaço, por um lado, à materialização da relação local-global, por outro), estudos recentes têm buscado o ponto de contato, ao enquadrar o Lugar como um campo de articulação das questões cruciais para a compreensão da existência humana e sua relação com o ambiente cada vez mais fragmentado e globalizado.

Dentre os autores que buscam sintetizar aquelas diferentes acepções, Sobressai Oakes (citado por FERREIRA, 2000), para quem o Lugar é o sítio de identidades significativas e atividade imediata, é uma consequência de ligações que o convertem mais numa rede dinâmica do que uma localização ou sítio específico. Segundo esse autor, o Lugar não deve ser compreendido como um contraponto conceitual a uma vaga modernidade "deslugarizada", pois o que acontece no Lugar não é simplesmente a resistência às tentativas de hegemonia histórica e espacial, mas uma luta para nos colocarmos como sujeitos da história e da espacialidade.

Dessa forma, conhecer o Lugar onde a escola do campo está inserida torna-se imprescindível ao educador, ao realizar sua atividade docente, bem como ao aluno que deste meio faz parte. Desse modo, ambos poderão perceber o significado, importância, vivências, valorizar a história, raízes e cultura deste Lugar. Tuan (1983)

destaca que o espaço somente passa a ser Lugar no momento em que adquire uma definição, uma intimidade e uma significação pelo espaço. Do mesmo modo, o Lugar, para Santos (1996), constitui-se na dimensão de existência e manifesta-se no cotidiano e nas relações sociais. Santos (1994, p. 56) ainda acrescenta: “É pelo Lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele, o recôndito, o permanente, o real triunfa sobre o movimento, o passageiro, o imposto, o de fora. É a partir do Lugar que nos identificamos no espaço e no mundo”.

Diante dessa premissa, percebe-se, na fala da P3, a importância de atrelar o lugar ao rural, conforme descrito abaixo:

*Entendo que se deve considerar e dar grande relevância ao Lugar onde a escola do campo está inserida, bem como o Lugar de sua comunidade, pois em muitos casos, a unidade produtiva e a unidade familiar são indissociáveis. A extensão do lar como o lugar da interação da família e a dimensão da unidade de trabalho deles como local de modo de vida social e econômico, demonstram a indissociabilidade do local de moradia e o local de trabalho. Contudo, o desenvolvimento da pluriatividade e das atividades não-agrícolas acabam por separar esses locais. Mas não por dissociar a identidade do indivíduo com o local em que ele reside (Fala da P3, no grupo de Estudos, Texto **O Lugar como uma Construção Social**, de autoria de Erika Vanessa Moreira e Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol).*

Compreende-se, então, que o Lugar passa a ser qualificado conforme sua história, cultura e relações do homem com a natureza. Segundo Santos (2004): “a cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio” (SANTOS, 2004, p. 326).

A partir disso, destaca-se a colocação da P2:

A relação entre as pessoas do campo e o Lugar em que vivem, está relacionado ao trabalho, às formas de solidariedade, às atividades lúdico-religiosas, às relações de parentesco e vizinhança, refletindo o apego e a identidade ao lugar, mesmo que atualmente esse Lugar tenha uma nova cara, possui novas ruralidades, processo esse que faz nós professores tenhamos certa dificuldade em entendê-los como pessoas do campo, pois estamos acostumados com a visão do homem da roça (P2, Texto, Grupo de estudos “O Lugar como uma Construção Social”, de autoria de Erika Vanessa Moreira e Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol).

A escola do campo hoje representa um Lugar onde se produzem e reproduzem dinâmicas mais próximas às ambiências urbanas, em função das vivências dos educadores, o que leva a educação desenvolvida nessas escolas

ao confronto entre os anseios da instituição com o Lugar. Desse modo, quando indagadas sobre a influência dos saberes do professor urbano no desenvolvimento da prática pedagógica na escola do campo, as professoras relataram respectivamente:

Acredito que há diferenças, o professor traz seus conhecimentos e deve modificar sua metodologia com criatividade, trabalhando a realidade dos seus educandos e fazendo com que esse processo se torne agradável e produtivo (Entrevista semiestruturada com a P1).

Eu acho benéfica a influência do professor urbano, porque traz a diversidade, a interação entre a cidade e o campo, a construção do saber pelo aluno consolidando aprendizagens que ampliem sua capacidade de perceber o campo e sua importância local e “compreender a cidade”. Deve ser igual à competência, proposta de trabalho. Diferente as peculiaridades (Entrevista semiestruturada com a P2).

Percebo que o professor que trabalha na zona urbana muitas vezes não entende as diferenças existentes entre o rural e o urbano. Trabalha da mesma maneira lá e aqui. Há diferenças sim, as crianças do campo têm vivências próprias, independentes se suas famílias retirem ou não o sustento do campo. São especificidades próprias que devem ser consideradas no momento do planejamento da minha aula (Entrevista semiestruturada com a P3).

Constata-se, a partir dos depoimentos das professoras, que a influência do profissional que possui uma prática urbanocêntrica mais presente não é avaliada por todas como aspecto negativo. A experiência e o desafio de trabalhar uma realidade diferente da urbana, a qual pode trazer troca de saberes, torna-se um elemento motivador. Contudo, deve haver uma proposta de trabalho pedagógico que não diminua os conhecimentos a serem desenvolvidos nem os descole da realidade dos seus sujeitos, do Lugar onde a escola e os mesmos se inserem.

Assim, a escola do campo, dentro do contexto da educação nacional, tendo em vista suas peculiaridades e a dinâmica singular que a envolve, torna urgente uma política educacional que contemple as necessidades da sociedade rural, fundamentada nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e o acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano (LEITE, 1998).

Por meio da vivência do educador, nas ambiências próximas à comunidade escolar, constroem-se outros saberes, os quais são ligados à realidade do Lugar no contexto da vida das pessoas, à forma de produção no espaço e ao tempo. Esses saberes estão ligados ao cotidiano da escola, marcado pela cultura e pelo imaginário

da sociedade, o que, segundo Santos (1996), é a realização da história. Já Tuan (1983) trata o Lugar como espaço vivido e classificado pela relação de pertencimento, ou seja, é o local onde as relações pessoais acontecem e onde o cotidiano do dia-a-dia processa-se.

Deve-se ter clareza que, para obter a maior compreensão no estudo do Lugar, não se pode estudá-lo isoladamente no sentido de só se analisar os aspectos físicos e geográficos, deve-se sempre relacioná-lo com os aspectos históricos do Lugar, pois é necessário entender a trajetória da construção do espaço, para posteriormente descrevê-lo e fundamentá-lo.

O professor ao apresentar-se como sujeito ativo na construção de saberes que contribuem para o desenvolvimento integral de seus educandos, auxiliando, também, na educação dos demais membros da sociedade, ao integrar-se com o “Lugar” onde se localiza a escola do campo, exerce papel fundamental na formação de todos os sujeitos. A formação de professores qualificados, que assumam um papel de mediadores, não somente em sala de aula, mas também na comunidade, é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Para tanto, é imprescindível que o professor integre-se à realidade do Lugar e se identifique como agente daquela comunidade, o que, segundo Cunha, “(...) é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, é uma realidade que se faz no cotidiano” (CUNHA, 1991, p. 169).

Assim, a reflexão constitui-se como um processo que acontece, principalmente, antes, durante e depois da ação pedagógica. Constitui-se, assim, uma relação dialética entre a teoria e a prática do professor, ou seja, uma relação dialética entre os saberes docentes (FREIRE, 1996).

É importante salientar que a noção de saber docente, em sentido amplo, “busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (GAUTHIER, 1998, p. 130). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica.

Os professores possuem saberes que servem de base para o ensino, os quais se articulam de maneira funcional na ação pedagógica em situações complexas do processo ensino-aprendizagem, mobilizando diferentes conhecimentos e competências profissionais. Faz-se necessário aos docentes possuir conhecimento dos conceitos e abrangências, os quais fundamentam o ensino do campo, a construção de diferentes habilidades e competências. Porém, ao ensinar os professores devem concretizar a prática pedagógica de forma a aproximar o espaço rural aos saberes científicos, à vivência social de seus alunos.

As experiências vividas em alguns contextos e tempos são trazidas como referenciais e diferenciais para a prática do educador, mas não existe um fim para a construção do repertório de docência. Há a possibilidade de um ensino contextualizado ao Lugar se houver ação do professor, a qual está entrelaçada aos saberes docentes que se constituem em um processo contínuo e progressivo de construção, os quais são utilizados na prática pedagógica do professor, proporcionando o entendimento dos seus conceitos, objetivos e práticas educativas e de como é possível agregar os conteúdos de cada disciplina ao contexto do campo. Com isso, percebem-se os conhecimentos necessários ao professor, no sentido de compreender como ele organiza e programa a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998). Ou seja, engloba-se a visão de currículo e como ele é articulado em relação aos conhecimentos do ensino rural; os conteúdos, os objetivos, o planejamento e a opção metodológica de ensino; os materiais/recursos; a relação entre professor e aluno; e como o processo avaliativo que dá suporte para (re) planejar e/ou redimensionar, a organização do processo educativo.

Nesse contexto, os educadores do campo, em suas práticas pedagógicas, não podem desconsiderar o Lugar onde a escola pertence, bem como, os saberes, suas relações e experiências presentes. Esses devem ser trabalhados no cotidiano escolar, contextualizando-os com os saberes científicos, valorizando, assim, o educando do campo e sua história, suas raízes. Inclusive, Tuan (1983) enfatiza isso quando afirma que o “Lugar” onde os sujeitos marcam sua história registra seus saberes, determinando em sua trajetória de vida as marcas na história do Lugar.

Assim, mais uma vez, faz-se preciso, com todas as transformações no mundo atual, uma educação que promova a autonomia e forme sujeitos históricos pensar no

papel do professor que atua na escola do campo, o qual constrói na relação com o Lugar a sua formação no cotidiano. Para Arroyo:

Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais, colados a um Lugar; a um espaço e num tempo, a práticas concretas. Toda a formação e aprendizagem são culturalmente situadas. É atividade, é contexto, são recursos, forma e procedimentos que dão a mente a sua forma, que nos dão a forma. Nos formamos situados, em um lugar e em um tempo (ARROYO *apud* SILVA, 2006, p. 145).

Silva (2006) deixa claro o papel da escola na formação dos sujeitos do campo e suas relações com o Lugar. Destaca, então, que ser educador do campo: “é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas (...)” (p.146).

Logo, de acordo com Silva (2006), o processo de formação é dificultado pela presença de professores urbanos nas escolas localizadas no campo, uma vez que eles não possuem tempo e espaço para conhecerem a realidade da comunidade, não conseguindo transpor essa para sua ação docente. Assim, apesar dos esforços dos educadores, eles, algumas vezes, não têm domínio da realidade, ficando difícil a compreensão da proposta de educação do campo, ocorrendo, assim, uma desvalorização da história do Lugar e o não reconhecimento de saberes sociais, diferentes dos existentes nas ambiências urbanas. Para tanto, faz-se necessário pensar a escola como um instrumento de formação e não apenas de informação, resgatando a cultura, a história do Lugar, o que pode servir de recurso para a compreensão da realidade pelo professor. Assim, o saber é construído em sala de aula, estabelecido pelo professor a partir do estudo do Lugar em que está inserida a escola.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição do grupo de estudos, no qual a professora relata a importância da Escola do Campo:

*A escola do campo deve ser pensada como parte de um projeto maior de educação, buscando construir uma prática educativa que fortaleça/apoie/vincule as pessoas que estão no campo para que as mesmas se deem conta que é necessário lutar por direitos iguais a todos. Para que isso aconteça, é importante que haja uma articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade (interação escola-comunidade) (Fala da P1 no grupo de Estudos, texto **Escola do Campo**, de autoria de Mônica Castagna Molina e Lais Mourão Sá, no Dicionário da Educação do Campo – p.326/332).*

O estudo do Lugar onde a escola está inserida perpassa também o conhecimento das questões socioeconômicas que englobam o campo e suas políticas públicas. Dessa forma, os professores devem visualizar o contexto e as relações sociais, culturais e principalmente econômicas que envolvem a comunidade escolar. Muitas vezes, são essas condições que vão definir o futuro dos sujeitos – no caso os alunos do campo – em sua continuidade dos estudos ou ainda de sua volta e/ou permanência no campo.

2 O LUGAR DA ESCOLA E DOS SUJEITOS

As três professoras envolvidas na pesquisa atuam na Educação Infantil da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes. Por esse motivo, este capítulo responsabiliza-se em situar a escola e seus sujeitos.



Figura 3 - Frente da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes
Fonte: Arquivos pessoais.

2.1 A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes: o contexto da pesquisa

Com o propósito de tencionar questões acerca da significação do Lugar na prática docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo, o presente estudo desenvolveu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, situada na Rodovia RSC 287, Km 220, no distrito de Palma, 8º Distrito de Santa Maria/RS. Destaca-se que funciona em anexo à Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel, localizada no Distrito de Arroio do Só, uma classe de Educação Infantil, a qual é de responsabilidade da rede municipal em parceria com a rede estadual.

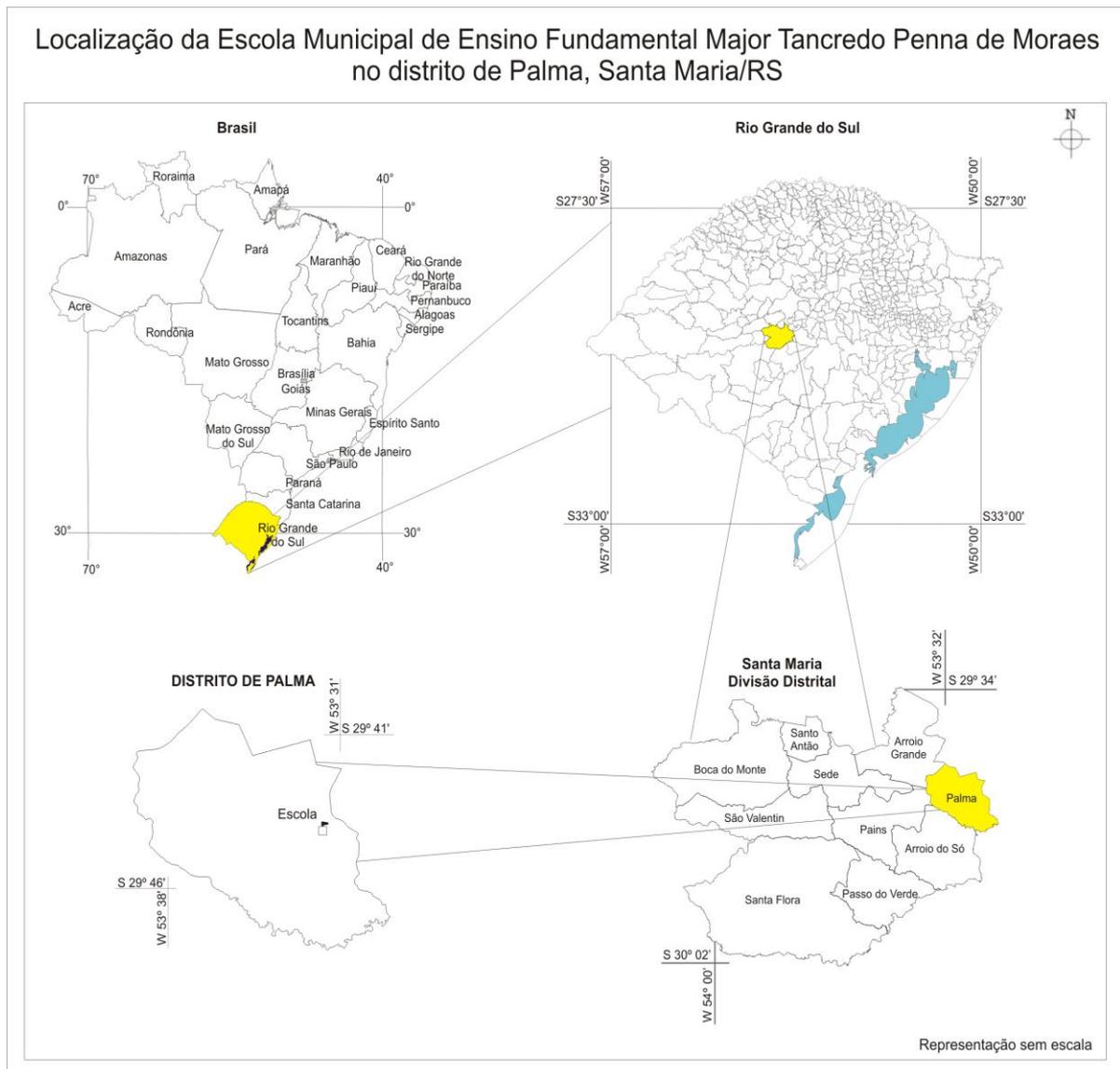


Figura 4 - Figura de Localização da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes no Distrito de Palma, Santa Maria, RS

Fonte: DAMBROS, G. (2014).

A escola do estudo localiza-se no distrito de Palma, o qual é dividido em seis comunidades: Faxinal da Palma, Linha Sete, Vista Alegre, Vale dos Panos, Santa Teresinha e Quilombo (destaca-se a existência do Quilombo Arnesto Pena¹⁰, formado

¹⁰ Segundo Melo (2011), a comunidade remanescente do quilombo Arnesto Penna Carneiro localiza-se no distrito da Palma, município de Santa Maria e sua origem resultou da herança, ocorrida através da doação de uma fração de terra com 4.104.133 m² de campo e 500.000 m² de mato pela senhora Ambrozina Celestina Penna. Da extensão de terras originalmente doadas, resta hoje apenas 9,5 ha, ocupado por cerca de 60 habitantes, o que revela que a comunidade foi acometida de expropriação territorial, cultural e socioeconômica, ocorrida em pouco mais de um século após a posse do referido

por descendentes de escravos remanescentes da Fazenda da família Pena).

A comunidade educacional da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes abrange ainda alunos de Arroio Grande, Vila Figueira, Arroio do Só, bem como de Restinga Seca e Silveira Martins, municípios localizados na limitação geográfica do município de Santa Maria, conforme Figura 5:

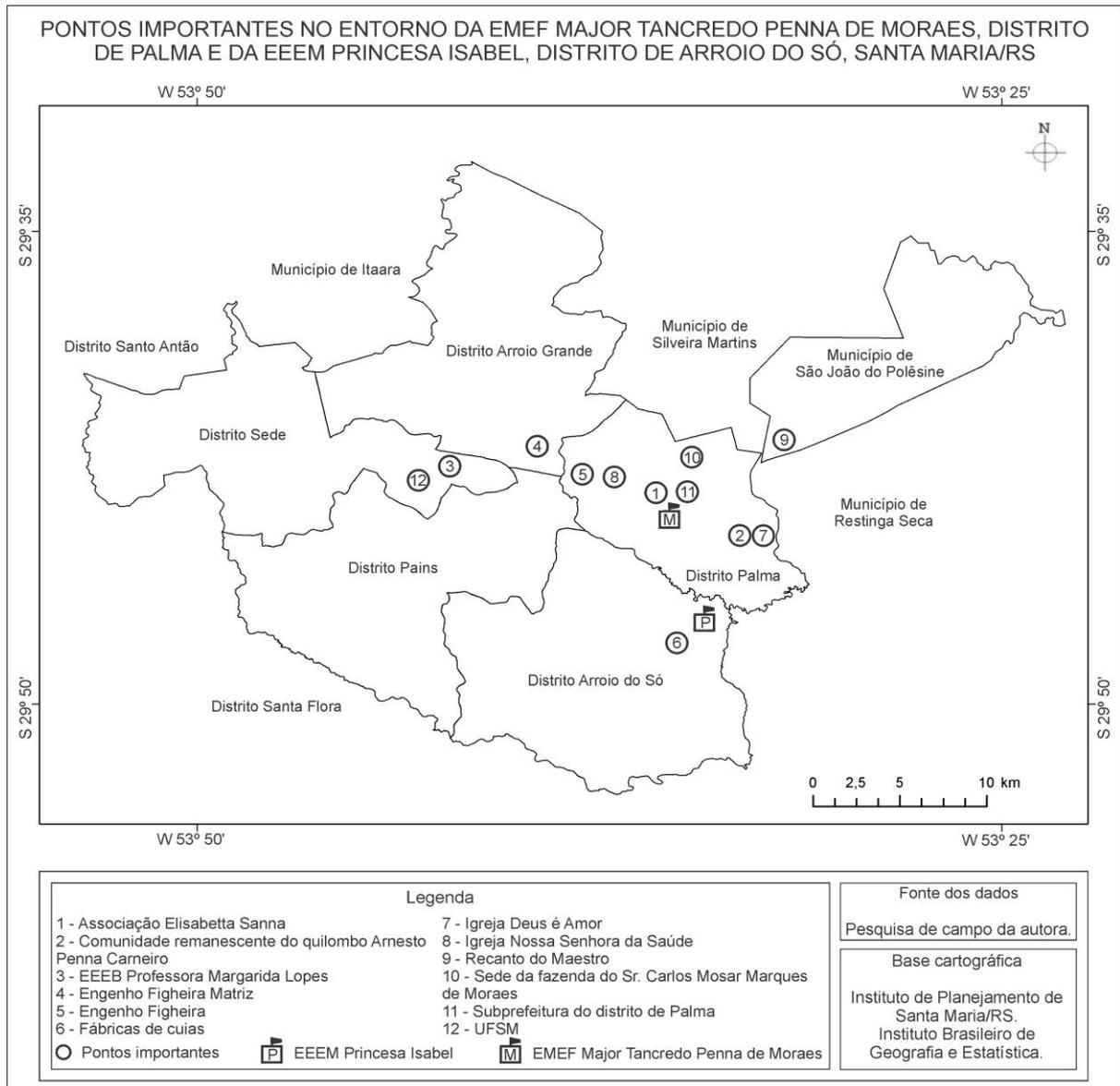


Figura 5 – Mapa dos pontos importantes no entorno das escolas EMEF Major Tancredo Penna de Moraes e EEEM Princesa Isabel, nos distritos de Palma e Arroio do Só, respectivamente
Fonte: DAMBROS, G. (2014).

território. Cerca de 15% dos alunos da EMEF major Tancredo Penna de Moraes são moradores desse quilombo.

Através desse mapa, podem ser destacados alguns pontos relevantes no entorno das escolas, os quais enriquecem a caracterização do contexto da pesquisa e que serão retomados ao longo do texto.

Primeiramente, ressalta-se que o terreno no qual a escola núcleo EMEF Major Tancredo Penna de Moraes situa-se foi doação da família do Senhor Carlos Mosar Marques de Moraes, hoje morador e herdeiro da Fazenda, localizando-se a sede desta cerca de 2 quilômetros da escola. O nome de origem da escola núcleo foi escolhido a partir da doação do terreno, sendo o Major Tancredo Penna de Moraes, o proprietário da fazenda na época.

Nas proximidades da escola núcleo, situam-se a Sub-prefeitura do Distrito da Palma, onde há atendimento médico e odontológico semanal e a Associação Elisabetta Sanna, onde são realizados missas e encontros de ordem religiosa (católica), além de algumas festividades comunitárias. O mesmo acontece com a Igreja e salão comunitário Nossa Senhora da Saúde. Esses dois pontos são referências de locais de encontro para fé, mas também para diversão e lazer.

Outro importante ponto a destacar refere-se ao Quilombo Arnesto Penna Carneiro já mencionado anteriormente. Pode-se mensurar que cerca de 15% dos alunos da EMEF major Tancredo Penna de Moraes são moradores deste quilombo. Salienta-se que estes moradores tem na sede do Quilombo sua própria identificação religiosa (Igreja Deus é Amor).

Cabe ressaltar que a economia do distrito está alicerçada na agricultura familiar, com algumas propriedades com criação de animais, horta e algumas atividades agrícolas, como plantio de arroz, batata, milho, feijão, amendoim entre outros, prioritariamente para a subsistência familiar. Nesse contexto, a comunidade que constitui a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes é formada por famílias que têm no campo o seu meio de produção e trabalho, tais como agricultores familiares, feirantes, criadores de ovinos, entre outros, mas também possui famílias que retiram seu sustento trabalhando nos engenhos de arroz (Engenho Figueira), bem como nas pousadas e construções civis do entorno (Recanto do Maestro). Há, ainda, algumas famílias que trabalham na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Vale ressaltar que após concluírem o Ensino Fundamental, nem todos os alunos dão continuidade aos estudos. Alguns acabam optando por trabalharem nas suas casas. Contudo, boa parte dos que prosseguem seus estudos vão para a

EEEB Margarida Lopes, localizada cerca de 15 quilômetros da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

Neste contexto, destaca-se a EEEM Princesa Isabel, localizada no 5º Distrito de Arroio do Só, numa distância aproximada de 10 quilômetros da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, na qual funciona uma classe de Educação Infantil de responsabilidade da escola municipal. O funcionamento dessa turma em uma escola estadual se deve ao fato de que as escolas da rede estadual não possuem obrigatoriedade legal em atender esta modalidade de ensino, sendo a mesma de obrigação dos municípios.

No entanto, há cerca de 4 anos, a comunidade do distrito de Arroio do Só mobilizou-se solicitando a 8ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE há oferta e atendimento desta modalidade de ensino. Devido as grandes distâncias que as crianças já percorrem para chegar até a sede deste distrito, onde se localiza a escola, se tornou inviável transportá-las até a escola EMEF Major Tancredo Penna de Moraes. Assim, formar uma parceria entre município e estado, foi a alternativa encontrada para atender estas crianças de 4 e 5 anos. Há, então, uma classe de Educação Infantil, multietária, alocada a escola EEEM Princesa Isabel, onde cabe destacar que a maioria das famílias trabalha nas fábricas de cuias que se localizam no Distrito.

A partir de dados coletados através de questionários enviados às famílias, no último trimestre de 2013, elaborou-se uma breve caracterização do perfil da comunidade escolar, a qual se apresenta a seguir. A maior parte das famílias mora nas localidades que circundam a escola há mais de 15 anos. Também, é importante ressaltar que existem famílias itinerantes, que residem nas proximidades da Escola apenas durante o período da safra do arroz e da batata inglesa. Outro aspecto a ser considerado é a significativa migração da cidade para o campo, onde as famílias buscam minimizar os custos de vida (Dados do Projeto Político-Pedagógico da Escola/PPP, 2013).

A EMEF Major Tancredo Penna de Moraes resultou do processo de nucleação do ensino (1991 a 1994), no qual as escolas isoladas das comunidades vizinhas (Tabela 2) foram integradas. Portanto, a escola formou-se a partir do fechamento de nove pequenas outras escolas multisseriadas localizadas nas comunidades próximas. Com o processo de nucleação, o transporte escolar passou

a percorrer pelas localidades, em aproximadamente, uma distância de 30 Km, trazendo os alunos para a escola núcleo, passando assim a ter um número significativo de alunos, em torno de 250, em 1995. Fator esse que a transformou em escola seriada.

Tabela 2 - Escolas nucleadas que formaram a atual EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em 1995 com as respectivas localidades

<i>Localidade</i>	<i>Escolas Multisseriadas</i>
Faxinal da Palma	Escola Municipal Faxinal da Palma
Faxinal da Palma	Escola Municipal Benjamin Constant
Faxinal da Palma	Escola Municipal Pillon
Santa Terezinha	Escola Municipal Olavo Bilac
Linha Sete	Escola Municipal Santa Augusta
Vale dos Panos	Escola Municipal Vale dos Panos
Vila Fighera	Escola Municipal Santo Antônio
São Sebastião	Escola Municipal São Sebastião
Vista Alegre	Escola Municipal São Roque
Total	9

Fonte: Dados não publicados, pesquisados pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/SMED-julho de 2013.

Para uma representação espacial dessas localidades, apresenta-se a Figura 6:

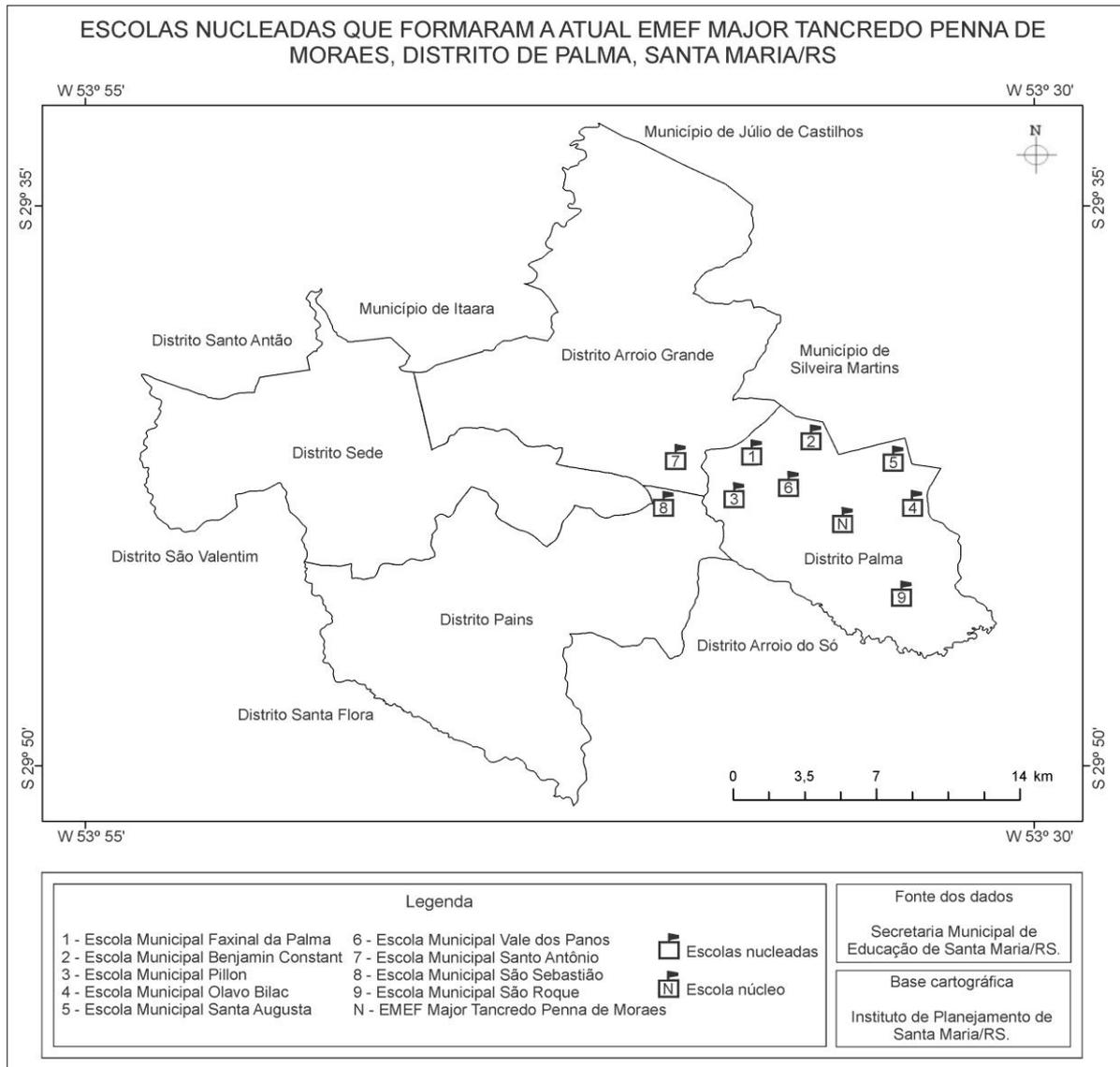


Figura 6 – Mapa das Escolas que formaram a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes

Fonte: DAMBROS, G. (2014).

Destaca-se que o transporte é oferecido gratuitamente pelo município aos alunos, os quais são buscados e deixados em suas residências, sendo proibido o uso dos ônibus ou vans por outras pessoas como, por exemplo, professores, familiares das crianças matriculadas, comunidade em geral. O serviço é oferecido por uma empresa terceirizada, contratada pela Prefeitura. O tempo que as crianças ficam no interior dos veículos para irem à escola varia de 30 minutos a 1 hora. Para evitar um longo período diário dentro do transporte escolar, o que se torna desgastante para as crianças, o município optou por atender as crianças na escola

do campo em dias alternados (horário integral-alternado)¹¹. Cabe salientar ainda que não há nas vans e ônibus monitores para acompanharem as crianças, sendo o motorista o único adulto presente nesses veículos.

Atualmente, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes recebe alunos provenientes de 3 itinerários diferentes (Itinerário 1, 2 e 3). O quarto itinerário é realizado para transportar as crianças da classe que funciona em anexo à escola EEEM Princesa Isabel, no distrito de Arroio do Só, conforme Figura 7:

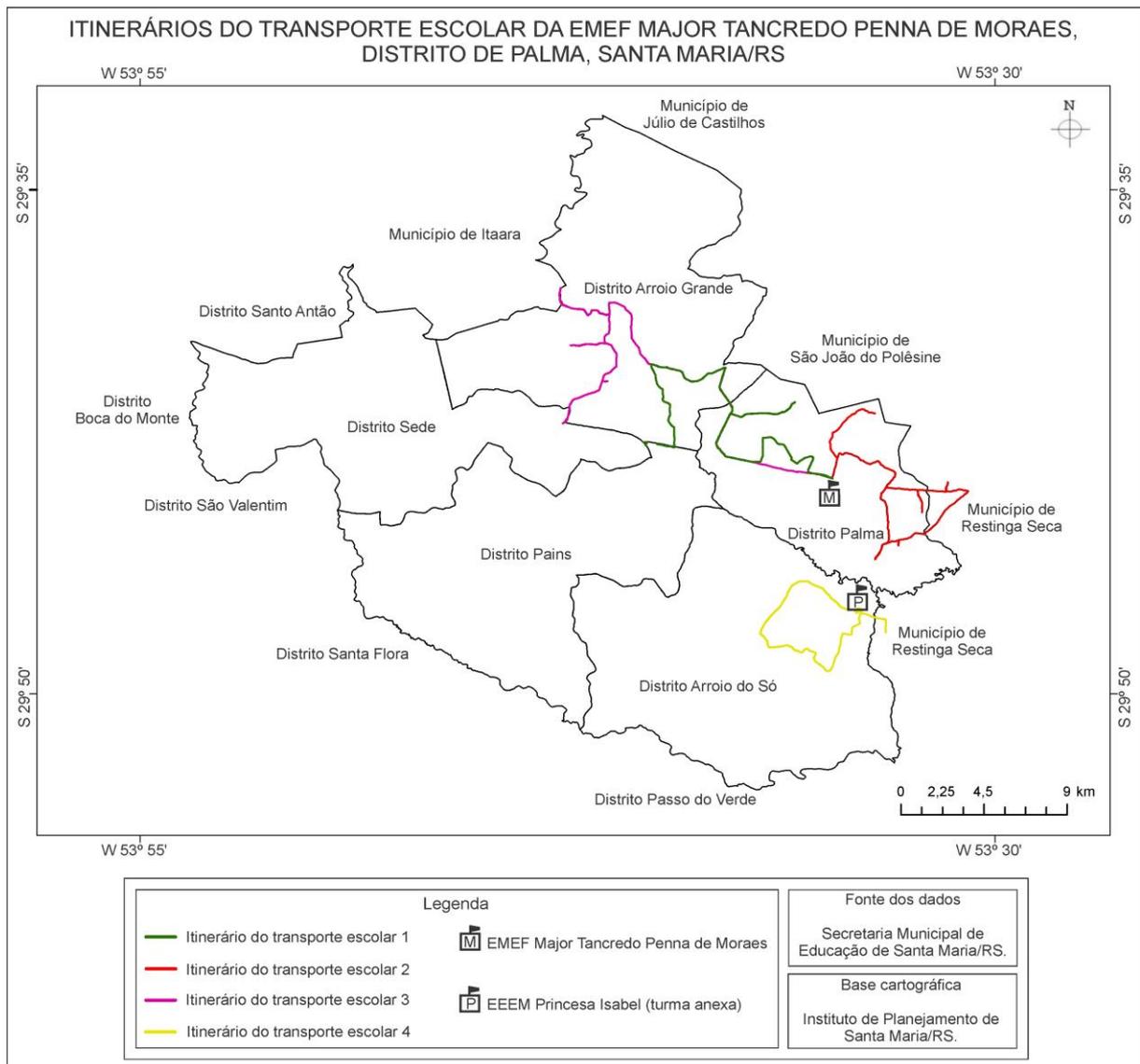


Figura 7 – Itinerários do transporte escolar da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes

Fonte: DAMBROS, G. (2014).

¹¹ Na tentativa de minimizar os riscos, bem como o desgaste físico causado diariamente, em função do longo percurso percorrido pelos alunos no transporte escolar, a prefeitura realizou um estudo e implantou o horário integral-alternado, ou seja, nas segundas, terças e quintas-feiras, os alunos que frequentam a Educação Infantil e os anos iniciais têm aula (Pré, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos); já nas segundas, quartas e sextas-feiras, os estudantes que cursam os anos finais (6º, 7º, 8º E 9º).

Nesse sentido, com relação ao transporte escolar oferecido às crianças, destaca-se o comentário da P3:

[...] Quanto aos dias alternados, vejo que não temos muito o que fazer, ou passamos a trabalhar todas as tardes e daí as crianças passarão a viajar um longo percurso de transporte escolar todos os dias, ou deixamos em dias alternados, para que não fiquem no transporte todos os dias por um extenso período de tempo, evitando o desgaste físico. Sou bem sincera a dizer, moro nesse distrito e as condições de estradas são horríveis. A situação dos dias alternados para a escola do campo tem seus prós e seus contras. Não sei o que é pior, sinceramente, se trabalhar todos os dias, ou em dias alternados. Como se diz é uma faca de dois gumes (Entrevista semiestruturada com a P3).

Na continuidade, estudos realizados pelo censo demográfico 2010 do IBGE, ainda que abranja muitos lugares, demonstraram que o número de habitantes nas áreas rurais continua diminuindo no país. De acordo com a pesquisa, a população rural, no país, perdeu 2 milhões de pessoas entre 2000 e 2010, o que representa metade dos 4 milhões que foram para as cidades na década anterior (IBGE, 2010). Esse processo também é marcante no município de Santa Maria, pois, com o passar dos anos, a população rural tem diminuído e as turmas de Anos Iniciais das escolas do campo passam a ter um reduzido número de alunos, tornando-se novamente multisseriadas, a partir de agosto de 2011, no caso da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

No que se refere à sua estrutura física, a escola possui energia elétrica, sistema de esgoto e água encanada. A instituição conta ainda com: sala da direção, sala de coordenação, sala dos professores, salas de aula, secretaria, laboratório de informática, biblioteca e sala de leitura, quadra de esporte, parque infantil, cozinha, refeitório, banheiros e depósito. Além dessa estrutura física, a escola conta, ainda, com alguns recursos digitais e audiovisuais como internet, máquina fotográfica, *data show* e som.

A EMEF Major Tancredo possui atualmente 23 profissionais, incluindo 20 professores, uma secretária, um funcionário de serviços gerais e uma merendeira. Na escola estão matriculados 122 alunos, divididos em 10 turmas, que vão da pré-escola ao 9º ano, distribuídos da (Tabela 3).

Tabela 3 - Relação das turmas com o número de alunos e o tipo de organização das classes da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes em julho de 2014

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	TIPO DE ORGANIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<i>Educação Infantil</i>			
Pré-escola*	16	Multietária (nível A e B)	Atendido por um Professor
Pré-escola	15	Nível A (4 anos)	Atendido por um Professor
Pré-escola	14	Nível B (5 anos)	Atendido por um Professor
<i>Anos Iniciais</i>			
1º Ano	10	Seriado	Atendido por um Professor
2º e 3º Ano	14	Multisseriada	Atendido por um Professor
4º e 5º Ano	18	Multisseriada	Atendido por um Professor
<i>Anos Finais</i>			
6º Ano	09	Seriado	Currículo por disciplina**
7º Ano	13	Seriado	Currículo por disciplina
8º Ano	08	Seriado	Currículo por disciplina
9º Ano	05	Seriado	Currículo por disciplina
Total	122		

Fonte: Dados não publicados, controle interno da Secretaria da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, julho de 2014.

*Funciona em anexo à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel, no Distrito do Arroio do Só, Santa Maria/RS.

** Diversas Áreas do Conhecimento

Ainda de acordo com a pesquisa realizada com as famílias, essas destacaram que acreditam na formação vivenciada na Escola e gostam do ambiente escolar. Além disso, na maioria das famílias pesquisadas, fica evidente o desejo que a escola prepare os seus filhos para continuarem os estudos. Algumas justificam esse desejo por expressarem que não querem que seus filhos fiquem trabalhando no campo, conforme expressão de um pai de um aluno da Educação Infantil quando

questionado sobre o motivo pelo qual não gostaria que seu filho participasse do Projeto Horta da Escola:

¹²“Não gosto que meu filho participe do Projeto Horta da Escola porque não quero que ele pegue gosto pela terra. Quero que ele estude, se forme e não precise ser feirante como eu e a mãe dele” (Relato de um pai de um aluno da escola).

Outros justificaram seu anseio pelo estudo relatando que mesmo para trabalhar e permanecer no campo atualmente precisa estar em constante processo de atualização, acompanhando as inovações e novas realidades do meio rural, como relata outro Pai que possui seus filhos nos Anos Finais:

“Procuró incentivar meus filhos a continuarem estudando. Hoje, seja no campo ou na cidade, o estudo é muito importante. Se meus filhos quiserem operar uma máquina, fazer um negócio, saber entender qual semente, adubo, enfim, qualquer coisa que queiram aprender é preciso estar atualizado, estudando, é preciso ter entendimento para saber onde buscar as informações certas, até para não ser logrado” (Relato de um pai de alunos da escola).

Também, ressalta-se que os professores da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes enfrentam dificuldades com os materiais de apoio didático-pedagógicos bem como com as novas mídias e tecnologias aplicadas à educação (livros didáticos, jogos interativos, entre outros). Isso por que esses subsídios não estão vinculados à realidade do campo, sendo planejados e distribuídos a nível nacional e, na maioria das vezes, de acordo com a realidade urbana, tornando-se imprópria a sua utilização.

Conforme Rocha e Hage (2010), a maioria dos materiais de apoio didático-pedagógicos elaborados e distribuídos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam algumas limitações. Os professores costumam relatar que esses materiais são difíceis de entender e não apresentam sintonia com o contexto do campo. O fato é que se torna, especialmente, difícil de utilizar esses materiais nas salas de aula multisseriadas, nas quais os professores enfrentam um maior grau de dificuldade em função dos diferentes níveis de escolaridade, bem como da

¹² Embora nem os pais, nem os alunos sejam sujeitos explícitos desta pesquisa, a autora – como professora e coordenadora pedagógica da escola objeto de estudo -, sentiu necessidade de trazer ao texto dois relatos de pais de alunos que estudam na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, com a finalidade de apresentar a realidade que a pesquisa está inserida.

sobrecarga de trabalho exigido do profissional que atende sozinho os diferentes níveis.

Apesar do reconhecimento da necessidade e da importância das escolas multisseriadas, nem sempre há uma completa consciência das dimensões reais da educação multietária e multisseriada, bem como de seu potencial para todas as situações com grande diversidade. Rocha e Hage (2010) também relatam que os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas classes multisseriadas. Fator esse que ocorre, muitas vezes, por trabalharem com a ideia de união de várias séries e, conseqüentemente, com a elaboração de tantos planos de ensino e de avaliação da aprendizagem diversificados para cada ano.

Percebe-se que alguns professores sentem-se angustiados e ansiosos na tarefa de trabalhar simultaneamente, alunos em vários níveis de aprendizagem, de diferentes idades. Para Hage (2010), as estratégias de avaliação para séries multisseriadas precisam ser empregadas; portanto, os professores precisam de orientação, formação e exemplificação relativa para efeito de formação.

A pesquisa de Gatti e Davis (1993) contribui para uma reflexão sobre o multisseriamento, pois aponta para a necessidade de soluções ao seu enfrentamento. Além disso, são apresentadas algumas alternativas aos problemas levantados:

Dobrar a jornada diária de trabalho do professor, de forma que em cada período se conte, em sala de aula, com apenas duas séries [...] essa proposta está condicionada à garantia de que também a remuneração do docente será dobrada. Quaisquer que forem as soluções levantadas para o problema da multisseriação, o central é aprofundar maneiras mais eficientes (e não estigmatizantes) de se agregar os alunos, de se transformar os currículos das escolas rurais em conhecimentos concretos e de se estabelecer critérios confiáveis de avaliação. Muito da experiência acumulada pelo professorado leigo pode ser aproveitada, construindo-se, em conjunto, não só os conteúdos como também as formas mais efetivas de se transmitir o conhecimento por meio da prática pedagógica (GATTI e DAVIS, 1993, p. 161).

Os autores também levantam a necessidade de buscar soluções para o difícil problema da multisseriação, uma vez que essa situação é enfrentada pela grande maioria dos docentes em sala de aula.

Parece evidente, como afirmam Berry (2001); Arroyo, Caldart e Molina, (2011) que a escola multisseriada pode ser uma oportunidade dos professores oferecer um apoio significativo à comunidade e obter um bom apoio dos pais,

tomando-se iniciativas positivas e de ação efetiva para melhorar os resultados dos alunos. A descrença quase que generalizada em relação às classes multisseriadas decorre, muitas vezes, do desconhecimento da qualidade e da possibilidade de inovação que essa metodologia pode apresentar, assim como se ignora a importância dessas escolas na cultura e na vida social das comunidades rurais.

Como escola, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, em consonância com as diretrizes municipais, está reformulando os planos de estudo para adaptá-los a uma nova organização do ensino, de modo que se possa oferecer qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, a busca de alternativas para elevar os padrões de aprendizagem vivenciado na escola ora pesquisada tem surgido através de parcerias com a UFSM e a Prefeitura Municipal de Educação de Santa Maria/RS, com o desenvolvimento de projetos para a melhoria na qualidade de ensino.

Exemplo disso é o Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC), edição voltada às populações rurais e quilombolas, desenvolvido pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria e pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (Secretaria Municipal de Educação), que consiste na atuação de bolsistas/educadores de cursos de graduação e pós-graduação (em sua maioria licenciaturas), os quais são os encarregados do planejamento e da atuação direta no espaço escolar com as crianças/adolescentes, regularmente, matriculados na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

Além desse programa recente, a EMEF Major Tancredo foi contemplada com o projeto Educação do Campo (PIBID/UFSM), o qual tem a finalidade de criar um campo de atuação de educadores em formação, envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares nas diferentes áreas envolvidas. O projeto é destinado ao Ensino Fundamental, a partir da inserção e interação das várias licenciaturas da UFSM, fundamentando-se em uma proposta de educação para o campo, designando-o como espaço geográfico de vida, contemplando todas as dimensões da existência humana.

Diante disso, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes busca levar o sujeito do campo a reconhecer-se como agente ativo na transformação de sua realidade, levando-o a refletir como ser autossustentável no meio rural. Objetivo

esse que apresenta dificuldade de alcançar, pois a maioria das famílias que tem filhos estudando na escola não vê, no campo, um futuro profissional promissor para seus filhos (PPP, 2013).

2.2 Os passos percorridos durante a investigação

A fim de compreender qual é a significação do Lugar nas práticas docentes dos professores das classes de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, de Santa Maria/RS, foram utilizados três instrumentos metodológicos. Tais são: observação participante com criação de um diário de campo; entrevista semiestruturada; e grupo de estudos com as três professoras das classes de Educação Infantil da escola, no período de fevereiro de 2013 a dezembro de 2014.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível e com o intuito de aproximar-se cada vez mais das singularidades e das vivências dos sujeitos, ressalta-se a importância de observação participante, pois, conforme Minayo (2003, p. 59), “a técnica de *observação participante* se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Assim, o pesquisador, como parte do contexto de observação, estabelece uma relação mais próxima com a realidade a ser pesquisada.

Optou-se por observação participante para a coleta de dados, uma vez que esse tipo de observação permite ao pesquisador momentos de interação com os pesquisados. Desse modo, o pesquisador pode se colocar como sujeito da ação, ou seja, pode “conversar” com os professores envolvidos na pesquisa sobre suas práticas, bem como sobre os fundamentos teóricos. Além da observação, a criação de grupos de estudos, presenciais, foi uma estratégia investigativa para que se promova o compartilhamento e a aprendizagem coletiva de conhecimentos sobre temas de relevância que envolvam e fundamentem as práticas docentes.

Assim os sujeitos da pesquisa, os quais foram identificados por professora 1 (P1), professora 2 (P2) e professora 3 (P3) e a pesquisadora - que entra como membro de participação nas reflexões sobre suas vivências como docente e supervisora da escola objeto da pesquisa -, vivenciaram momentos de discussões

com temas sugeridos por elas próprias, bem como pela pesquisadora e sua orientadora.

No processo dialógico, as participantes puderam apresentar suas percepções acerca da realidade de trabalho na unidade de ensino, posições frente à Educação do Campo; Escola do Campo; Educação Infantil do Campo no contexto do Lugar. Nesse sentido, os profissionais da educação compartilharam as experiências obtidas a partir de suas práticas diárias, refletindo sobre a ação docente, bem como as demandas no que tange o ensino e a aprendizagem das crianças de educação Infantil no Lugar onde a escola está inserida, possibilitando, nessa troca, traçar novas e/ou repensar as significações de suas práticas docentes.

O grupo de estudos¹³ ocorreu em encontros quinzenais e mensais, de duas horas cada, totalizando 10 momentos de discussões com as três professoras envolvidas na pesquisa, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 4 – Datas e temas dos encontros do grupo de estudos

	Tema	Autores
08/04/2014	Educação Básica do Campo	Lia Maria Teixeira de Oliveira Marília Campos
20/05/2014	Educação do Campo	Roseli Salete Caldart
10/06/2014	Educação Rural	Marlene Ribeiro
24/06/2014	Escola do Campo	Mônica Castagna Molina Lais Mourão Sá
01/07/2014	Educação Infantil do Campo	Ana Paula Soares da Silva
15/07/2014	Educação Infantil do Campo	Jaqueline Pasuch
12/08/2014	Educação Infantil do Campo	Juliana Bezzon da Silva
26/08/2014	Educação Infantil do Campo	
23/09/2014	O Lugar como uma Construção Social	Erika Vanessa Moreira Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol
07/10/2014	O Lugar: Duas Acepções Geográficas	Adriana Filgueira Leite

Fonte: elaboração própria.

¹³ Salienta-se que os encontros ocorreram após o expediente de trabalho, nas dependências da escola, sendo que essas horas não foram computadas dentro da carga horária do professor na escola, que é de 25h cada.

Constituir espaços dialógicos no contexto escolar apresenta-se como uma atividade precisa para a criação de caminhos de investigação, pois elaborar as temáticas de discussão na unidade escolar, que “se dá no domínio do humano”, pode caracterizar-se como um processo orientador da busca de conhecimento, que por sua vez, “exige dos sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos a interpenetração dos problemas” (FREIRE, 1979, p. 117).

Destaca-se que a observação participante é considerada como um processo interativo, contextualizado e circunscrito, construído ao longo do processo de pesquisa. Além disso, permite o conhecimento do investigador a respeito de diversos aspectos da situação investigada. Dessa forma, é de fundamental importância o registro sistemático dos dados construídos pelo observador ao longo da pesquisa, como forma de garantir o rigor metodológico do estudo.

Na presente pesquisa, a observação foi realizada na sede da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, como também no seu anexo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Princesa Isabel, que se localiza no Distrito de Arroio do Só, Santa Maria/RS, no período de março a novembro de 2014. Os dados construídos nas observações foram registrados em diário de campo. No diário de campo, foram registrados dados dos ambientes investigados, bem como impressões pessoais.

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, considera-se, principalmente, sua natureza dialógica. A entrevista é, primordialmente, uma interação humana e um importante de produção de sentidos pelos participantes sobre os temas abordados. A partir disso, consegue-se atingir seu principal objetivo e qualidade: a investigação da significação do Lugar nas ações docentes.

Logo, partindo de que o desenvolvimento humano dá-se nas e pelas interações, destaca-se, então, que o momento da entrevista também se constitui como uma possibilidade de desenvolvimento para os participantes: entrevistador e entrevistado. Parte-se da ideia de que, enquanto interação humana, a entrevista possibilita processos de ressignificação, pelos participantes, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Assim foram realizadas as entrevistas com as três professoras regentes das classes de Educação Infantil. Tais entrevistas foram feitas nas próprias instituições (EMEF Major Tancredo Penna de Moraes e EEEF Princesa Isabel), no horário de funcionamento, de maneira individual. A entrevista semiestruturada seguiu um

roteiro (em anexo), mas conforme percebia a necessidade, a entrevistadora e a entrevistada iam acrescentando detalhes, o que contribuiu para maiores informações e detalhamentos.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram feitas com a presença da entrevistadora, a qual ia anotando as contribuições das entrevistadas (de forma escrita), e que não foram gravadas por entender que não havia necessidade, uma vez que a relação das entrevistadas com a entrevistadora é bastante espontânea e frequente. Em anexo, encontram-se também as autorizações (Termo de Confiabilidade e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

2.3 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Ao se pensar em educação do campo, é necessário fazer uma reflexão de quem são, de fato, os sujeitos do campo, descobrindo quais são as identidades, as raízes, as culturas, a história e as concepções de cada professora envolvida na pesquisa. Para tanto, por meio da entrevista semiestruturada, buscou-se ter uma breve noção de quem são as participantes e suas relações com a Educação do Campo, bem como questioná-las sobre suas práticas docentes no Lugar da Educação Infantil na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

A P1 tem formação em Pedagogia pela UFSM e Especialização em Educação Infantil pela UNIFRA, iniciando o seu terceiro ano letivo na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, conforme destaca:

Iniciei minha carreira profissional trabalhando por 5 anos (de 2003 a 2008) com carga horária de 40 horas como professora de pré-escola em uma creche particular. Depois, fui admitida pelo Colégio Centenário onde fiquei por 3 anos (de 2008 a 2011) com carga horária de 20 horas trabalhando também com pré-escola. Neste mesmo período fui aprovada e nomeada pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (2010) para trabalhar como professora de Educação Infantil por 20 horas. Assumi e fui trabalhar em uma creche do município na Vila Urlândia, ficando nesta Escola por 3 anos. Trabalhei, também, na Colégio Riachuelo por apenas 6 meses (2012), com uma turma de 2^o ano, pedindo demissão para assumir o cargo de professora por 20 horas pela Prefeitura Municipal de Restinga Sêca onde fui nomeada (em 2012). Trabalhei como vice-diretora na creche municipal de Restinga Sêca, sendo indicada, por 2 anos (2013 e 2014). Em 2015 trabalharei com turma de Maternal II. No ano de 2013 fui convidada para trabalhar com uma turma de Educação Infantil em uma escola do campo do Município de Santa Maria por uma colega. Aceitei, pois como a Escola trabalha em dias

alternados e como conseguia jogar meus dias com a Escola em Restinga Sêca deu tudo certinho. Na verdade, facilitou bastante minhas idas a Restinga, pois assim, iria até lá somente dois dias na semana. Trabalho na Escola Major Tancredo Penna de Moraes há 2 anos com turma de Pré-Escola. No ano de 2013 trabalhei com turma multietária (pré A e B). Sempre morei na zona urbana, mas comecei a ter contato com o meio rural no momento em que conheci meu marido, pois a família dele mora no interior de Restinga Sêca, sempre procurando interagir e aprender a cultura e a forma de viver do homem do campo (Entrevista semiestruturada com a P1).

A P2 também possui formação em Pedagogia pela UNIFRA e Especialização em Deficiência Auditiva pela UFSM. Trabalha há aproximadamente um ano na escola do campo EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, conforme descreve:

Sou natural da cidade de Formigueiro, onde vivi por anos, estudando em escola de meio rural. Atualmente resido em Santa Maria, na zona urbana. Sou pedagoga e especialista na área de deficiência auditiva. Professora da rede municipal de Santa Maria. Possuo 13 anos de experiência nos anos iniciais e educação infantil. Antes de ingressar na rede municipal fui professora de escola particular. Atualmente trabalho na escola Major Tancredo Penna de Moraes, há 1 ano. Meu regime de trabalho são 45 horas semanais, sendo 20 horas de suplementação em uma escola conveniada onde sou professora de apoio e 25 horas na escola Major Tancredo Penna de Moraes, onde leciono com a turma de educação infantil Pré-escola A (4 anos). Já trabalhei em escola de periferia onde as famílias dos alunos sobrevivem da reciclagem do lixo. Apesar das dificuldades que encontro no dia a dia e em nossa prática pedagógica, sinto-me realizada em minha profissão e sempre procuro fazer o melhor (Entrevista semiestruturada com a P2).

A P3 formou-se, primeiramente, no curso de Magistério (antigo normal). Depois teve formação superior em Pedagogia pela UFSM e Especialização (Ead) em Educação pelo Centro Educacional Renascer. A professora possui mais de nove anos de experiência na escola objeto de estudo da pesquisa. Assim, ela se descreve:

Sou natural de Restinga Sêca, residente no Distrito de Arroio do Só (meio rural), Santa Maria. Possuo magistério, formação superior em Pedagogia e especialização em Educação. Sou professora da rede municipal há 30 anos, pelo regime celetista e estarei me aposentando em março de 2015. Trabalhei em escolas da zona urbana e do meio rural. Conheço as duas realidades devido aos vários anos em que leciono. Na Escola Major Tancredo Penna de Moraes estou lotada há 9 anos. Trabalhei primeiramente com anos iniciais e agora estou há 4 anos com a Classe Multietária de Educação Infantil que funciona em anexo a Escola Estadual Princesa Isabel, aqui no Distrito de Arroio do Só, onde moro. Para mim foi muito bom participar e contribuir com os estudos dessa pesquisa porque como tenho bastante experiência e antes de trabalhar com essa turma que leciono atualmente, trabalhei em creches da rede municipal, onde pude notar que há particularidades de acordo com cada vivida, seja no campo ou na cidade (Entrevista semiestruturada com a P3).

Após o breve relato sobre as três professoras participantes da pesquisa, destaca-se que elas exercem suas atividades com agrupamentos de crianças da Educação Infantil compostos por crianças da mesma idade (Pré-escola de nível A, 4 anos e Pré-escola de nível B, 5 anos), com exceção da sala anexo à EEEF Princesa Isabel, que atendia crianças de 4 a 5 anos (turma multietária).

Com relação à Educação Infantil do Campo, pode-se destacar, segundo Silva e Pasuch 2012, que a situação dessas crianças tem tido, historicamente, pouca ou nenhuma consideração em termos de um atendimento educacional público, destinado a elas, sobretudo no Lugar onde moram. Nesse sentido, as professoras, quando questionadas sobre a importância do Lugar onde a escola se insere, bem como na sua ação docente, consideraram respectivamente:

A Escola se insere no campo. A Escola estando inserida neste lugar deve se preocupar em formar sujeitos do e no campo, levando em consideração sua existência, suas relações e suas experiências, oportunizando aos seus educandos realizar uma análise crítica e o que fazer diante dessa realidade. Minha contribuição se dá no momento em que tento realizar meu trabalho levando em conta os assuntos do currículo que devem ser passados aos alunos, relacionando-os com suas experiências e histórias de vida, com seu vocabulário e sua cultura (Entrevista semiestruturada com a P1).

Vejo o Lugar onde a Escola insere-se como sendo um meio que tenta relacionar aspectos do campo e da cidade, pois se trabalham as peculiaridades locais da origem cultural dos alunos e a partir daí amplia-se a visão de mundo, até porque, há uma certa proximidade com a região urbana e com algumas ambiências urbanas, devido muitas famílias somente residirem no campo, mas terem seus meios de produção/trabalho na cidade. Contribuo valorizando as questões do campo, aspectos locais, história de vida dos alunos, englobando aspectos culturais da cidade, do município como um todo (zona urbana e rural), destacando a importância do aluno valorizar a sua história, as suas raízes, sejam elas quais forem, já que tenho percebido em algumas famílias uma certa descrença/vergonha em ser “colono”, como eles mesmo se intitulam. Tento sempre mostrar que não devem e nem tem motivos para se sentirem “menosprezados” por viverem no campo (Entrevista semiestruturada com a P2).

Vejo o rural de hoje muito desvinculado/diferente do rural do qual iniciei minhas atividades profissionais. Hoje há um novo rural, com pessoas que residem ali, mas que não possuem uma relação de trabalho/sustento com o campo. Vejo o Lugar onde nossa escola está assim, como diversas famílias que moram no campo, mas trabalham na cidade. Independente disso, acredito que esse Lugar possui suas particularidades, pois a criança que mora ali tem um contato maior com a natureza, com o campo e seus especificidades. Tento relacionar e aproveitar tudo que faz parte da cultura, experiências, enfim da bagagem que eles me trazem com os conteúdos científicos. Mas acredito que tenhamos um longo percurso a estudar e

aprender, pois pelo que vimos no grupo de estudos, o esforço individual de cada professor é de suma importância, mas é necessário um empenho maior, das políticas e governantes públicos, das Secretárias e Coordenadorias de Educação, dos professores coletivamente, dos cursos de formação de Professores das Universidades, enfim, de todos que pensam e trabalham pela educação (Entrevista semiestruturada com a P3).

Nesse sentido, a partir das colocações acima, bem como das observações que compuseram o diário de campo, percebe-se que as comunidades que compõem a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes possuem uma realidade dúbia, ou seja, são trabalhadores que possuem visões e realidades contraditórias. Enquanto alguns possuem uma prática mais “conscientizadora” acerca das relações sociais contraditórias que movem o mundo capitalista, outros vivem a realidade do trabalho individual, independente de organização política, demonstrando-se fechados a ver as possibilidades que as novas ruralidades do campo oferecem. Acredita-se que seja de suma importância diagnosticar isso ao organizar o trabalho pedagógico na escola, de modo que tanto a organização coletiva quanto a prática individual possam ser valorizadas no ambiente da sala de aula.

Além disso, percebe-se que há um empenho por parte das professoras para embasar suas práticas com o Lugar onde a escola se insere. Contudo, o engessamento do sistema dificulta esse processo, conforme relata a P2:

Nossas práticas deveriam pautar o trabalho por uma ação pedagógica de transformação social, primando o desenvolvimento do aluno na valorização dos interesses da comunidade. Contudo, apesar do esforço que realizamos, há demais elementos que compõem esse quadro e que dificultam para que isso ocorra. Citarei alguns: a imposição do poder municipal em trabalhar com as classes multietárias, em função do número reduzido de alunos, sem que pudéssemos escolher essa opção pedagógica; a dificuldade do professor em trabalhar sozinho com as classes heterogêneas (multietárias), pois não temos um auxiliar para poder ajudar no cuidado das crianças, principalmente no período de adaptação escolar que se dá no início do ano letivo; o isolamento, pois o professor trabalha de forma “recolhida”, sem ter tempo de planejar com os demais colegas; a estrutura física bastante precária, o prédio é bem antigo, os banheiros são longe da sala de aula e não são adaptados a faixa etária dos alunos (Entrevista semiestruturada com a P2).

A partir das respostas das entrevistas e das observações realizadas, percebe-se que há uma busca pela transformação da escola rural (voltada para os “sujeitos” do campo) em uma escola do campo (pensada/organizada/vivida pelos próprios sujeitos do campo). Entretanto, as questões apresentadas até aqui dizem respeito a uma instituição do campo, suas potencialidades, mas, particularmente, às

fragilidades, cuja superação depende não só do esforço individual de cada profissional, mas de uma prática coletiva voltada para a reflexão do que é prejudicial e do que é vantajoso aos envolvidos no processo pedagógico.

3 O LUGAR DA INFÂNCIA

Na Educação Infantil do Campo, ênfase do trabalho, as três docentes participantes do estudo fazem suas práticas acontecerem. Por isso que contextualizar a infância também é atribuição desta investigação, o que será apresentado neste capítulo.



Figura 8 – Canteiro feito de pneus no pátio da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes

Fonte: arquivos pessoais.

3.1 O Lugar da Educação Infantil

A educação é de fundamental importância para os seres humanos, uma vez que possibilita não só o acesso a várias informações, como também a construção de saberes, conduzindo a busca de novos caminhos para a compreensão das ações humanas na sociedade. Ela não é simplesmente uma oportunidade de descoberta, mas é um direito social do indivíduo garantido por lei e deve atender às peculiaridades de cada indivíduo, seja este do campo ou da cidade, seja adulto, jovem ou criança.

Nas décadas de 1980 e 1990, enfrentou-se um momento de transição da Educação Infantil, passando de uma perspectiva apoiada no paradigma da

necessidade, no sentido da família de centros urbanos, para um paradigma do direito da criança, a criança sujeito de direitos, cidadã. Refere-se ao direito a processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializados as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade, sendo permitida a vivência de diferentes experiências nos processos de conhecimento do mundo, do seu entorno e si próprias. Essa passagem marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança, em ambiente coletivo.

Nesse sentido, a Educação Infantil é assegurada na Constituição de 1988, como um direito da criança, um dever do Estado (artigo 205; artigo 208, inciso IV). Seu oferecimento gratuito (artigo 206, inciso IV) é considerado um direito social dos trabalhadores rurais e urbanos, visando a melhoria de sua condição social (artigo 7º, inciso XXV). Ressalta-se ainda na Constituição que a criança tem direito à educação de qualidade (artigo 206, inciso VII) e em igualdade de condições para acesso e permanência (artigo 206, inciso I).

Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96) como “primeira etapa da Educação Básica” (artigo 29), à qual é delegada a finalidade de “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, integrando o sistema de educação, fortalecendo os direitos de toda criança, independente de suas vinculações com a cidade ou com o campo (BRASIL, 1996).

Na observância às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999, (Resolução CNE/CEB nº 1/1999), as creches e pré-escolas se “caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”.

Assim, baseada nas ideias de Bernard Charlot, pesquisador francês, a Educação Infantil, constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e de valorização humana, do cuidado e da educação do sujeito, de suas aprendizagens e

de sua relação com o saber, possuindo um sentido para a vida das crianças. (CHARLOT, 2000).

Com a aprovação da Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009, entre outras disposições, a Constituição Federal ganhou nova redação (incisos I e VII do artigo 208), de formar a prever a obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, o que vem a instituir novas dimensões para essa faixa etária com relação às questões do direito à creche/pré-escola, tendo os sistemas de ensino até 2016 para implantar progressivamente essa obrigatoriedade da matrícula.

Silva e Pasuch (2012) expõem que a oferta de Educação Infantil só começou a ganhar um pouco mais de consistência com DCNEI, uma vez que as diretrizes orientam para a superação dessa realidade e para a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos, o que desafia a ampliação da rede e qualidade de seu funcionamento, principalmente no campo.

A partir disso, a professora 1 destaca:

*A obrigatoriedade da criança de frequência à escola de Educação Infantil a partir dos 4 anos, legislada a pouco, tornou ainda mais premente um amplo investimento para conhecer os modos de vida e as práticas educacionais com as crianças de 0 a 5 anos, particularmente daquelas que vivem em regiões afastadas dos grandes centros urbanos (Grupo de estudos, Texto **Educação Infantil do Campo**, de autoria de Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch e Juliana Bezzon da Silva).*

No entanto, a questão-chave que se coloca não é mais “por que” ofertar Educação Infantil, mas “como” garantir o direito à creche/pré-escola para todas as crianças. Na prática, ainda são tímidos os investimentos nesse sentido, especialmente no ensino público do campo.

Nesse contexto, criar vagas na Educação Infantil em escolas do campo constitui-se em um grande desafio nacional, uma vez que, em muitos dos espaços rurais brasileiros, sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade (SILVA; PASUCH, 2012). Por sua vez, se a oferta de vagas configura-se um desafio, a discussão que predominantemente circula em torno da Educação Infantil, não repercute a problemática do campo, ou seja, os debates em relação à infância não abordam a criança do campo concreta, seus modos de vida, suas

brincadeiras, seus símbolos, seus interesses, sua participação social, enfim desconhecem o contexto do Lugar onde está encontra-se inserida.

Apesar dos avanços no âmbito da Educação do Campo, na prática, existe ainda uma barreira muito forte entre a identidade cultural da escola do campo e sua vinculação com o contexto no qual está inserida. Esse fato decorre por que vivemos em uma sociedade urbanizada, industrializada, e as escolas do campo estão, constantemente, sofrendo imposições do modelo educativo desse meio. Entretanto, é oportuno salientar que campo e cidade não são faces dicotômicas de uma sociedade, ou seja, uma não exclui a outra. Para Vendramini (2008), a relação entre campo e cidade deve ser entendida no âmbito das diferenças, e não no da dualidade, é como se cada um fosse complementar ao outro, sem imposições e limitações diante dos acontecimentos.

A partir dos autores Arroyo; Caldart e Molina (2011), considera-se que a escola do campo vai além das primeiras letras, da palavra presa no caderno, da escola dos livros didáticos. A escola do campo articula-se por meio dos processos educativos que passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, os fundamentos teórico-práticos desenvolvidos com as classes de educação infantil do campo precisam refletir sobre o geral e o específico, ou seja, necessitam debater os limites existentes entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as particularidades e as diversidades do Lugar (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Constata-se, então, um importante fundamento da prática pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem não devem se desenvolver apartados da realidade de seus educandos, tornando-se um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que há o direito de acessar com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e nas diferentes áreas do conhecimento.

No campo, existe uma vida própria, com conhecimentos específicos daqueles sujeitos, tornando-se necessária à investigação da identidade dos lugares e dos sujeitos a partir das pessoas que ali vivem, do reconhecimento de suas crenças, religiões, dificuldades, anseios de vida, enfim, da cultura daquele espaço.

Neste sentido, o Lugar como categoria de análise geográfica merece destaque quando se trata da formação de sujeitos de Educação Infantil do Campo. Conhecer o Lugar, bem como seu significado na história da sociedade, representa valorizar as origens culturais. Para Santos (1996), o Lugar compõe-se de dimensão de existência e se manifesta no cotidiano, nas relações sociais, nas firmas e nas instituições.

Ainda em relação ao Lugar, Yi-Fu Tuan (1983) comenta:

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor[...]as ideias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 1983, p. 6).

Essa visão busca delimitar que o espaço somente passa a ser Lugar no momento em que adquire uma definição, uma intimidade e uma significação por este espaço. Assim, o papel do professor junto aos educandos é de ver e compreender a realidade para poder expressá-la e descobri-la, dando a esses sujeitos a oportunidade de realizar a sua análise crítica, e a ação sobre essa realidade.

Nesse processo, toda a informação fornecida pelo Lugar e pelo grupo social nos quais a criança está inserida é importante, uma vez que instiga novas descobertas, que podem estar relacionadas à sua própria vida, sobre as relações entre as pessoas do Lugar e questões específicas do meio ambiente onde residem.

3.2 Desafios e possibilidades com as classes multietárias de Educação Infantil do Campo

A Educação Infantil do Campo apresenta inúmeras particularidades em função do Lugar em que se desenvolve e da diversidade de experiências que as crianças apresentam. No entanto, são enfrentados inúmeros desafios ao trabalhar com a Educação Infantil em classe multietária, destacando-se, primeiramente, a imposição, por parte da política pública municipal, dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico, ou seja, as classes multietárias e multisseriadas da referida

escola foram estabelecidas por razões de necessidade, em função do reduzido número de educandos, de maneira vertical e autoritária, sem que fosse dada a oportunidade de escolha pedagógica. Quanto a isso, segundo Berry (2001), no contexto de muitos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, os agrupamentos multisseriados são combinados de forma vertical, em vez de escolha pedagógica, sendo normalmente aplicados à realidade rural em situações nas quais se tem um número reduzido de alunos por série, justificando a permanência desses alunos nas escolas mais próximas de suas localidades, evitando que eles percorram longos trechos até a área urbana ou que acabem evadindo.

Outra provocação que cabe aqui destacar diz respeito à dificuldade de um único professor atender sozinho a um grupo de faixas etárias heterogêneas, entre quatro e seis anos. Os esforços realizados para desempenhar um trabalho pedagógico, incluindo o cuidar e o educar nessa realidade, nem sempre são percebidos, uma vez que se torna complexo atuar com crianças em diferentes momentos e tempos de aprendizagens social e escolar sozinho, sem auxílio de monitores ou demais profissionais.

Nesse sentido, frisa-se o relato da P1 nas entrevistas:

Destaco a dificuldade do professor em trabalhar sozinho com as classes heterogêneas entre 4 e 5 anos de idade, necessitando de um auxiliar para poder auxiliar no processo de cuidar e educar as crianças, principalmente no período de adaptação escolar que se dá no início do ano letivo (Entrevista semiestruturada com a P1).

Outro desafio a ser mencionado relaciona-se ao isolamento e à grande carga horária do professor. Em face do acúmulo de funções e tarefas que o professor de classe multietária acumula, bem como da carga horária excessiva, percebe-se sua dificuldade em atender com qualidade, sentindo-se, muitas vezes, isolado e sem tempo de dialogar e realizar trocas de experiências e ideias com os demais colegas. Além disso, não há uma proposta de ensino específica para a Educação Infantil do Campo; ou seja, mesmo a escola apresentando um discurso voltado para a educação do campo, existe apenas uma adequação da metodologia de ensino.

Quanto a isso, as professoras P1 e P2 comprovam as dificuldades:

[...] o professor trabalha de forma isolada, sem ter tempo de planejar com os demais colegas, pois, no momento não temos horário para reuniões pedagógicas (Entrevista semiestruturada com a P1).

Minha maior dificuldade é o isolamento. Trabalho em anexo a uma Escola do Estado, que fica a pelo menos 15 km da sede da Major. Em função disso, me sinto deslocada e sozinha. Esse ano, a supervisora, passou a suprir meu horário de planejamento vindo trabalhar comigo e com os alunos uma vez na semana. Me senti mais acolhida, pudemos realizar diversas atividades que eu sozinha não tinha como. Trocamos ideias, conversamos, estudamos isso foi muito bom (Entrevista semiestruturada com a P3).

Vale ressaltar também a precariedade das condições existentes nas escolas do campo, principalmente nas turmas de Educação Infantil. O processo de ensino-aprendizagem fica prejudicado pela falta de estrutura física da escola, que não possui, em seu ambiente, recursos que atendam às necessidades desse segmento, como salas de aulas equipadas, espaço físico para recreação e atividades físicas e banheiros adaptados à faixa etária dos discentes. Nesse sentido, Silva e Pasuch (2012) expõem que a educação infantil oferecida em escolas do campo constitui um grande desafio nacional, pois, em muitos dos espaços rurais brasileiros, sequer existem escolas voltadas ao atendimento desse segmento da sociedade.

As professoras 1 e 3 destacam, também, alguns desafios enfrentados:

[...] a Escola tem sua estrutura física antiga e precária, os banheiros não são adaptados a faixa etária dos alunos, ficando deslocados do prédio onde localiza-se as salas de aula, ou seja, a sala da pré-escola fica separada da sala da administração (Entrevista semiestruturada com a P1).

[...] além do isolamento, a estrutura física é precária. Dou aula no laboratório de informática dessa escola, pois é a única sala disponível no momento. É uma adaptação precária, não tem espaço para as crianças dormirem, os colchonetes ficam todos apertados, enfim, é bastante complicado (Entrevista semiestruturada com a P3).

As questões acima levantadas revelam o enredamento que configura a realidade e os desafios enfrentados por professores e alunos das instituições do campo multietárias e multisseriadas. Esse quadro tem demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução dessa problemática, que sejam contextualizadas e viáveis e que atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas (HAGE, 2011).

Por outro lado, ao longo da vivência enquanto docente de agrupamento multietário, concorda-se que essa organização pode ser compreendida como uma forma que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que os alunos de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de organização do conhecimento até com maior maturidade quando comparadas à metodologia seriada. Isto é, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, as classes multietárias permitem usar esse aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas. Para tanto, o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar a aprendizagem em si e acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem.

Apesar dessa discussão teórico-prática que vem, ao longo dos anos, estabelecendo uma política de formação de profissionais de creches e pré-escolas, ainda existe um distanciamento entre a prática e as medidas expostas na legislação. Conforme aponta Kramer (1994), garantir uma educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos, considerando a diversidade dessa infância e dos profissionais que com elas trabalham, exige, além de decisão política, condições que viabilizem construção de conhecimento, discussão e implantação de múltiplas estratégias curriculares, com o intuito de atender as escolas e a formação. A referência à formação desses profissionais busca, junto à autora, pensar em estratégias de formação que considerem as experiências dos professores, que não excluam sua história de vida, com a pretensão de impor uma prática tomada como mais correta.

Abordar sobre turmas multietárias traz à tona a colocação de Morin (2001), o qual refere que a complexidade está presente em cada ser e em sua interação social e reafirma que, por mais que se busque a homogeneidade por níveis de aprendizagem, a diversidade estará presente. Nesse sentido, a troca de experiências e a valorização do sujeito e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico, uma vez que a separação em classes homogêneas vem reforçar os privilégios daqueles que têm melhores condições. Mesmo assim, por mais que se busque a homogeneidade, em sua essência, isso não é possível.

Cabe ainda ressaltar que, em relação à organização do currículo, acredita-se ser necessário seu redirecionamento, respeitando o ritmo individualizado dos alunos e não utilizando simplesmente o currículo organizado para as classes regulares seriadas. Nesse sentido, a EMEF Major Tancredo Penna de Moraes, associada às diretrizes municipais, encontra-se reformulando os planos de estudo para adaptá-los à organização do ensino multisseriado e multietário, de modo que se possa oferecer qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a Educação Infantil multietária da EMEF Major Tancredo Penna de Moraes apresenta desafios a serem superados por uma política que respeite a diversidade do campo. Considera-se que seja mais do que preciso elaborar uma proposta educativa para as escolas do e no campo, buscando um novo projeto de aprendizagem alicerçado às necessidades populares dos diferentes sujeitos que nesse espaço residem e constroem suas relações, dando atenção necessária a esse segmento da educação que sofre maiores limitações.

3.3 As percepções da pesquisadora¹⁴

O meu interesse em pesquisar a Educação Infantil do Campo surgiu em decorrência das minhas trajetórias pessoais e profissionais no campo, as quais possibilitaram um processo de reflexão e de inquietação devido à minha posição de filha e de educadora do campo. Dessa forma, com a finalidade de dar credibilidade e originalidade ao trabalho, optei por contar brevemente minhas trajetórias pessoal e profissional, bem como relatar minhas percepções sobre a Educação do Campo, as práticas na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes e a Educação Infantil no contexto.

Em minha trajetória como aluna de escola da zona rural, não tive a oportunidade de frequentar classe de educação infantil, pois essa modalidade não era ofertada nas escolas do campo da época. As dificuldades e desafios enfrentados como aluna quanto aos problemas de infraestrutura, por exemplo: ausência de

¹⁴ Ressalta-se que, como a autora expõe suas percepções profissionais como participante das observações e do grupo de estudos, bem como por meio de suas experiências como professora e supervisora da escola objeto de estudo, este subcapítulo será escrito em primeira pessoa do singular, ao contrário do restante do texto que é em terceira pessoa.

espaço físico adequado e amplo para o desenvolvimento das aulas, pouca assistência educacional, como, por exemplo, materiais escolares, livros, biblioteca, espaço para leitura, mobiliários adaptados, meios de transporte e estradas adequadas para ter acesso às escolas, despertaram-me, primeiramente, a curiosidade e o desejo de compreender de forma mais aprofundada a influência da educação nesse espaço.

Minha formação deu-se em Pedagogia, na UFSM e, logo após, fiz especialização em Alfabetização e Letramento na UNIFRA. A partir dessas vivências, as quais subsidiaram o aprofundamento dos meus estudos, fiquei instigada a pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil deste espaço. Esse incentivo intensificou-se com a minha inserção na rede municipal de ensino, na qual atuei como professora de classe de Educação Infantil Multietária do Campo desde o ano de 2002, e atualmente, como coordenadora das turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes.

Como docente, hoje, percebo que são muitos os desafios que algumas escolas do campo, esquecidas nas suas possibilidades de ensino, enfrentam. Apesar dos avanços obtidos em relação à minha época de estudante, com a vigência das bases legais (LDBEN 9394/96, Resolução CNE/CEB nº 1/1999, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Resolução CNE/CEB nº 59/2009, entre outras) na prática, noto que muitas das dificuldades ainda persistem, não só no que se refere a ofertas de vagas e ao precário acesso da Educação Infantil às escolas do campo, mas também com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nessas classes.

Nesse sentido, durante a presente investigação, pude perceber que as práticas pedagógicas das professoras dialogam com suas concepções de Educação do Campo e de Educação Infantil do Campo. Assim, por meio das observações feitas, tive a oportunidade de visualizar alguns elementos: o espaço da criança no trabalho pedagógico, a organização de experiências integradoras com o Lugar, a organização dos espaços, materiais e brinquedos, o manejo do tempo e as possibilidades de composição das turmas.

Tais elementos, ora presentes nas práticas pedagógicas das professoras, compõem um conjunto que caracteriza a ambiência dos processos de interação

(criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto) e fornece condições para as experiências das crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento integral. Entretanto, no caso da Educação Infantil do Campo, elementos que fazem parte da especificidade de sua realidade ganham maior importância, tais como: aspectos relativos ao transporte e o impacto desse na organização do trabalho pedagógico. Ou seja, o fato das crianças serem atendidas em dias alternados, para minimizar o desgaste diário de deslocamento de suas residências até a escola, em estradas com precárias condições, por um longo período de tempo, demonstrou ser um fator que causa dificuldade à organização e planejamento das ações docentes, pois a escola não possui condições adequadas, nem físicas, nem humanas, para permanecer um dia inteiro (das 8h às 17h), com os alunos dessa modalidade.

Como já relatado anteriormente, é certo que há muitas limitações de recursos na estrutura escolar, bem como de ordem política e cultural. Contudo, acredito que seja a partir da instituição educacional concreta, no seu dia a dia, que esse processo se atualiza, e é com ela que se pode avançar em direção à organização educacional que supere a visão de escola dualista que contrapõe qualidades diferenciadas de educação para ricos e pobres, para o campo e para a cidade.

Entendo que, ao remeter a instituição escola do campo, um papel de mudança social e não apenas de reprodução social, não pretendo, entretanto, elevar uma compreensão ingênua ou romantizada de nosso papel enquanto professoras. Busco um entendimento a partir da contradição que a escola do campo carrega e das possibilidades de práticas existentes em seu interior, levando em conta exatamente essas contradições presentes.

Assim, posso dizer que as reflexões durante essa pesquisa proporcionaram a compreensão da escola do campo como espaço de vida e de relações humanas, imbricadas num determinado Lugar. Isso veio sendo percebido ao longo do trabalho, quando as professoras defenderam a ideia da criança de Educação Infantil como ator social e como sujeito de direitos, reivindicando para o interior da escola, tempo e condições para a elaboração de propostas que reflitam o Lugar dessas crianças, seus saberes e suas culturas, buscando o rompimento de relações de dominação etária.

Vejo como um grande desafio situar nossas práticas pedagógicas nesse conjunto de elementos de diferentes ordens e, a partir da Escola do Campo,

colaborar no processo de construção da identidade da Educação Infantil do Campo. Para tanto, também entendo como indispensável que ocorra o diálogo com os demais profissionais da instituição, com as famílias e a comunidade em geral, bem como com as universidades, através de seus cursos de formação de professores e formação continuada e das pesquisas acadêmicas.

Percebo que a Educação Infantil do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da discussão teórica. Contudo, exatamente por que trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta.

Acredito que a contribuição que o grupo envolvido nesta pesquisa obteve foi exatamente o fato de cada professora que trabalha sozinha (sentindo-se isolada, como as próprias relataram), ter evidenciado essa necessidade de discussão das práticas com os estudos teóricos em momentos e espaços coletivos de reflexão. Noto que é necessário propor alternativas como a desenvolvida nesta pesquisa, buscando a construção de uma Educação Infantil do Campo que contemple o Lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inquietação inicial - **Qual é a significação do Lugar na prática docente dos professores das classes de Educação Infantil do Campo da Escola Municipal Major Tancredo Penna e Moraes, localizada no 8º Distrito, Palma, município de Santa Maria/RS?** -, optou-se por uma investigação (a qual se concretiza nesta escrita) que atingisse objetivos acerca da pergunta-central e que trouxesse contribuições no âmbito da Geografia e da Educação, especialmente para a Educação Infantil.

Os objetivos propostos por esta pesquisa, bem como as reflexões trazidas ao longo dos capítulos partem da consideração de que as práticas desenvolvidas com os alunos de Educação Infantil são permeadas por elementos historicamente construídos nos processos de elaboração ou de omissão de políticas públicas para as populações do campo. Conhecer esses processos e refletir sobre eles, trouxe a oportunidade ao grupo envolvido na pesquisa de situar e reconhecer melhor suas práticas pedagógicas, suas potencialidades e limitações e, conseqüentemente, buscar entraves e avanços para uma possível superação.

A pesquisa possibilitou a visualização de que há uma caminhada significativa das professoras envolvidas, ao buscarem uma Educação Infantil do Campo de qualidade, valorizando o Lugar onde esse processo se desenvolve. Isso foi comprovado na contextualização de suas práticas cotidianas desenvolvidas no interior da Escola do Campo com o Lugar, vinculando essas ações a processos mais amplos, de ordem social, política e econômica.

Assim, percebe-se que, ao se colocar em uma rede de construção coletiva de conhecimento, realizando leituras, pesquisas, participação em grupos de estudos, troca de informações, oportunizou às professoras a construção de diferentes formas de olhar para a criança do campo, fazendo a síntese de conhecimento advindos de diferentes áreas e de dialogar com as formulações que compõe o cotidiano da Educação Infantil do Campo, auxiliando a enfrentar a invisibilidade histórica relacionada a essa modalidade de ensino.

Os problemas enfrentados pelas escolas do campo também dizem respeito à teoria educacional e pedagógica, que orienta a prática educativa e a forma como

essa prática se desenvolve. Segundo Freitas (1995), há problemas na “organização do trabalho pedagógico”, que se refere ao trabalho desenvolvido na escola, incluindo a sala de aula, e também a organização do trabalho da escola como um todo, ou seja, a relação desta com os pais de alunos, com a comunidade. Os problemas que a escola enfrenta, seja do campo ou da cidade, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela desenvolve no sistema de produção capitalista: dada a pressão que a classe dominante exerce sobre a escola, esta tende a reproduzir os valores do capital. Contraditoriamente, se desenvolvermos o trabalho pedagógico numa perspectiva favorável aos trabalhadores, a escola cumpre o seu papel de assegurar o acesso à cultura elaborada e pode também ser um espaço de contestação e não meramente de reprodução social. São muitos os problemas que dificultam organizar o trabalho pedagógico da escola na direção apontada pela concepção da Educação do Campo.

Nesse sentido, o estudo indica que a prática docente deve levar em consideração o Lugar da Escola do campo, compreendendo suas continuidades e similaridades com outros contextos, mas também em suas concretudes e especificidades. O tipo de contexto rural e suas características geográficas e econômicas, as diversidades das famílias, suas demandas e concepções, as relações de trabalho no campo, as condições de vida ora parecidas e ora distintas das urbanas são elementos evidenciados nesta pesquisa que permeiam a ação docente e emergem como importantes aspectos a serem considerados e compreendidos por profissionais, gestores e instituições que almejam a melhoria da qualidade da Educação Infantil do campo.

Nesse contexto, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes não se filia aos movimentos sem terra, ou seja, não é uma escola ligada ao movimento MST. Assim, percebe-se que inicialmente alguns professores possuem dificuldade de entender a proposta que a Educação do Campo traz, uma vez que é oriunda dos movimentos. Os cursos de formação inicial e continuada não contribuem para essa visão, bem como os gestores públicos, que em alguns casos desconhecem a proposta da educação do campo, estando ainda vinculados à concepção de Educação Rural, como bem comentou uma das professoras entrevistadas. Para exemplificar determinada afirmação, traz-se a colocação da P3:

Antes de realizar os estudos no Grupo de Estudos, achava que era a mesma coisa, ou melhor, achava que fosse somente uma mudança de nomenclatura. Após as reflexões juntamente com minhas colegas percebi que a Educação Rural era voltada para alfabetizar e dar conhecimento para as pessoas saírem do campo, para preparar mão de obra para cidade. Por anos foi assim que eu pensei também. Trabalhava estimulando meus alunos a estudarem e irem para a cidade, pois lá teriam mais chances de terem uma vida menos sofrida e com maiores ganhos. A Educação do Campo nasce dos Movimentos Sociais, justamente para dar voz e vez aos que estão no campo e que foram durante anos esquecidos ou explorados (Entrevista semiestruturada com a P3).

Outra questão a ser levantada e que necessita ser pensada diz respeito à organização pedagógica quanto ao respeito, ao tempo e ao espaço da Educação Infantil do Campo. Percebe-se que o que se tem pautado a organização pedagógica em Santa Maria, resultando em agrupamentos multietários, não tem sido uma escolha pedagógica, e sim a busca por um discurso de racionalização de recursos.

Com relação à nucleação, sugere-se que novas pesquisas sejam feitas para ver até que ponto os argumentos administrativos dessa política atingiram os objetivos propostos, pois se por um lado havia uma busca por diminuição de recursos em função da centralização dos alunos nas escolas núcleos, por outro há todo um gasto com transporte escolar, sendo que está sendo beneficiado com isso são empresas particulares. Além disso, há de se levar em conta que o tempo e a distância percorrida por essas crianças para chegar até a escola núcleo com o transporte escolar torna-se um processo, muitas vezes, penoso, desgastante e perigoso, pois as condições dos veículos que fazem o transporte, bem como das estradas são precárias em alguns casos, levando os alunos a serem atendidos em dias alternados, realidade essa que também necessita ser melhor revista e analisada.

Cabe aqui destacar que a multisseriação a qual ocorria nas escolas isoladas que existiam antes da escola núcleo não era o problema chave da questão. O problema está na falta de formação inicial e continuada do professor que atua nessa realidade, bem como das precárias condições de atendimento nesses locais. Para mudar essa visão, são necessárias políticas públicas que entendam esta modalidade de educação nas suas diversidades/especificidades. Infelizmente, gerações pagaram e ainda continuam pagando o alto preço desse descompromisso político com os sujeitos do campo.

Ressalta-se também que, a partir da realização deste estudo, considera-se que as características do Lugar/campo, na relação intrínseca com a Educação Infantil, merecem também ser aprofundadas em pesquisas futuras. Entende-se que novos estudos são necessários para: ampliar e dimensionar a demanda por Creche e Pré-escola nos campos brasileiros; evidenciar quais as consequências da ausência de Educação Infantil no campo para as famílias, por exemplo, no que tange às relações de gênero e às formas encontradas de cuidado e educação da criança; e investigar se e como a distância geográfica entre Escola e família tem sido um dificultador na relação Escola e família em outros territórios rurais e como as políticas públicas têm lidado com esta questão, por exemplo, por meio da oferta ou não do transporte escolar para os pais.

Ao discutir a significação do Lugar na prática docente da escola do campo uma questão tangencial a este tema também emergiu como sendo relevante para futuras pesquisas e que se refere à formação de professores. Considera-se importante investigar como os cursos de formação de professores têm abordado os princípios da Educação Infantil e o Paradigma da Educação do campo.

Além disso, outro ponto relevante dessa pesquisa que merece ser destacado diz respeito à carga horária do professor da escola do campo: tanto no que se refere ao trabalho pedagógico dentro de sala de aula quanto ao tempo destinado à formação. Atualmente, os professores das escolas do campo da rede municipal em questão cumprem as mesmas orientações e exigências dos profissionais das escolas urbanas, ou seja, a grande maioria trabalha em um regime de 20 ou 25 horas, possuindo um horário para formações e planejamento insuficiente para que os mesmos consigam desempenhar maiores estudos e trocas. Entende-se que o campo possui particularidades e que, no momento em que se deseja que o profissional conheça o Lugar onde a escola está inserida, bem como tenha condições para participar de formações como as que foram propiciadas por essa pesquisa, necessita-se que o poder público repense a carga horária desses professores. Sugere-se, a partir das discussões realizadas durante a pesquisa, que os profissionais da escola do campo tenham uma ampliação na sua carga horária, podendo assim ter tempo para formação continuada bem como para conhecer e reconhecer o Lugar onde a escola e seus sujeitos inserem-se.

Por fim, cabe salientar que os conceitos científicos são elaborações a partir da realidade vivida, mas também condicionam e criam mundos próprios. Logo, com as vivências dessa pesquisa, percebe-se que o legado será a demonstração de fazer as teorias da Geografia dialogarem e interagirem com outras formas de conhecimento. Fazer um estudo baseado na categoria Lugar relacionada às práticas docentes na Educação Infantil do Campo é o desafio lançado da pesquisa, visto que une as áreas da Geografia e da Educação. Essa interdisciplinaridade é o viés principal do trabalho, já que a investigação envolve a experiência de professores ligada ao Lugar onde eles atuam.

Dessa forma, acredita-se que a principal contribuição que a pesquisa trará à Linha de Pesquisa Produção do Espaço e Dinâmica Regional, do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO), relaciona-se à interdisciplinaridade. Além disso, o assunto do estudo é altamente significativo, pois abordou sobre a Educação Infantil do Campo em Santa Maria, RS - tema inovador e que precisa de muitas discussões a fim de que se busquem alternativas para a qualidade dessa etapa e modalidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acilino. LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo**: processos históricos e pedagógicos em relação. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saleté; MOLINA, Mônica Castagna, (organizadores). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: Reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. UFPB, João Pessoa/PB, jun/2011.

BERRY, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. **International Journal of Educational Development**, v. 21, p. 537-552, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. Brasília, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da Educação Básica, entre outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 12 nov. 2009a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil**: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. Revista Espaço Acadêmico, Ano XI, ISSN 1519-6186, Nº 121, junho de 2011, p. 116 – 123.

CALLAI, Helena Copretti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 7a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em Fevereiro de 2014.

CARVALHO, Jose Murilo de. A Cidadania no Brasil: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

COUTINHO, Nivaldo Paixão; ABREU, Waldir Ferreira de. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2011.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo. Papyrus, 1991.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas. SP. Papyrus, 1993.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Nobel, 1995.

FERREIRA, Luis Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In **Território**, Rio de Janeiro, n. 9, p.65-83, jul./dez. 2000 <disponível em http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf>, acessado em 11/07/2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina; DAVIS, Cláudia. **Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e seu contexto sociocultural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, p. 137-173, 1993.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. RS. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Repensando o Lugar na Geografia: Espaços-tempos Cotidianos de Conhecimentos e práticas Sociais**. Artigo publicado revista Geografia, Rio Claro, v. 32, n. 3, p.521-537, set./dez. 2007.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: **Território**. Rio de Janeiro: Garamond – LAGET/UFRJ, 1999, n. 03, p. 77-85.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanística**. In: Revista Território. Rio de Janeiro: 1999, ano IV, n° 7. p. 67-78. jul./dez.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo Demográfico 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.

LEITE, Adriana. Lugar: duas acepções geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, v. 21. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf> acessado em 28/06/2013.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma Política de Formação de Profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília: - DF, 1994.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo**. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 52 (4) 91-115, out./dez.1990.

MELO, Ana Lúcia Aguiar, DE DAVID, Cesar, LOPES, Dilmar Luiz, MONTEIRO, Cristiano Sobroza, FILHO, José Luiz de Moura, RUBERT, Rosane Aparecida, ROSA Raoni da (Orgs.). "Palmas" para o Quilombo: Processos de territorialidade e etnicidade negra. Editora UFSM, 2011.

MEURER, A. C. Projeto Político-Pedagógico escolar: questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, K. S. A. L. de; ET al. (orgs.). **Experiências e diálogos em Educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo** (UnB). Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr/2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2008. Vol. 33, nº1. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em 18 de novembro de 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional** (1822-1889). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 15 dezembro 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista Nera – ano 14, nº. 18 – janeiro/junho de 2011 – ISSN: 1806-6755, p. 37-46. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1347/1335>> Acesso em 15 de dezembro de 2013.

RELPH, E. C. **As bases Fenomenológicas da Geografia**. Revista de Geografia, vol.4/nº7, p. 62-78, AGETEO - Rio Claro, São Paulo, 1979.

RISSO, Edson. et al. A infância no campo In CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição e DOLL Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Revista Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 222-237, jul./dez. 2008.

ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. **Perfil da educação do campo**: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos – PR. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 75 – 84, jan./abr. 2010.

SANTOS, Irene Fernandes dos. **Dissertação de Mestrado Escolas-núcleo como alternativa para a Educação Rural**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Alexandra Borba et al. Formação de educadores e educadoras do e no campo. IN: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DFOLI, Johannes (ORGS). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

SILVA, Maria do S. Os Saberes do professorado rural: **construídos na vida, na lida e na formação**. 2000. **Dissertação (Mestrado) UFPE, Recife**.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1º Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&qid=6675&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 30 junho 2013.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPIRONELLO, Rosângela; BEZZI, Meri Lourdes. **Adequação do ensino de Geografia a realidade rural**: um estudo junto as escolas-núcleo do município de Santa Maria - RS. Revista Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v.11, n.1, jul., p.51-56, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. Revista Electrônica de Geografía Y Ciencias Sociales. Universidade de Barcelona. Nº 93. Julho de 2001.

TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; SANTOS JR., Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Equipe LEPEL/FACED/UFBA, Salvador, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago.2007.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. In: **Revista Pedagógica.** Chapecó: Grifos, nº. 02, 1999.

ANEXOS

**ANEXO I - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
REALIZADA COM AS PROFESSORAS DAS CLASSES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEF MAJOR TANCREDO PENNA DE
MORAES**

1. Primeiramente, solicito que você se apresente e me conte um pouco da sua vida profissional como educadora até chegar a assumir essa função de professor de Educação Infantil em Escola do Campo? (Nome? Qual a sua formação? Qual o regime de trabalho? Trabalha em outra escola? Possui alguma identificação com o meio rural? Que outras experiências profissionais tiveste anteriormente?)
2. Trabalha nesta escola há quanto tempo?
3. Reside na zona rural ou urbana?
4. A partir do grupo de estudos, (onde realizamos leituras e discussões sobre o Lugar), que Lugar é esse onde se insere a escola?
5. Qual é a sua concepção sobre Educação Rural e sobre Educação do Campo?
6. Qual sua concepção de Escola do Campo?
7. A partir da sua prática, (do grupo de estudos da escola) como você contribui para “transformar” a escola onde trabalha em uma “Escola do Campo”?
8. Como você percebe a influência dos saberes do professor urbano no desenvolvimento da prática pedagógica na escola do campo? Existem diferenças? O que é ou deve ser igual?
9. Quais as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com classes de Educação Infantil na EMEF Major Tancredo Penna de Moraes?
10. Por que, em sua opinião, existe essa dificuldade e como poderiam ser sanadas?

ANEXO II – TERMO DE CONFIABILIDADE (TC)

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Educação Infantil do/no Campo: Que Fundamentos Teórico-Práticos são apresentados nesse Lugar

Pesquisador responsável: Professora Dra. Ane Carine Meurer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós Graduação em Geografia

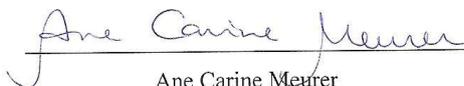
Autora: Franciele Druzian

Telefone para contato: (55) 99652756

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes

A pesquisadora responsável pela investigação, Dra. Ane Carine Meurer, Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, sob o siape nº 1287447, e Franciele Druzian, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, matrícula 201360252, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através de Observações, Entrevista/questionário e Reflexões no Grupo de Estudos, realizados com as professoras das Classes de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Geografia do Centro de Ciências Naturais e Exatas CCNE (prédio 17), da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de 3 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 08 de abril de 2014.


Ane Carine Meurer


Franciele Druzian

