

# A educação das crianças pequenas na zona rural: problemas evidenciados e possibilidades

Giana Amaral Yamin  
Débora de Barros Silveira  
Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues

## 1 Considerações iniciais

O presente artigo reflete acerca de questões referentes ao atendimento oferecido em instituições educacionais às crianças na faixa etária de 5 anos de idade em assentamentos rurais do sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados analisados são resultantes de pesquisas realizadas nas regiões nominadas. Como objeto de investigação, levamos em consideração a situação de vida das famílias assentadas, suas condições econômicas, de produção e qualidade de vida, antes e depois de sua inserção na reforma agrária, que constituíram a pauta de nossas pesquisas<sup>1</sup>.

Especificamente neste texto, focalizamos os aspectos relacionados à Educação Infantil – discutindo as condições de 13 instituições municipais nos espaços do campo que atendem crianças de 5 anos de idade. A discussão é subsidiada pela análise de depoimentos coletados por meio de: entrevistas temáticas (ALBERTI, 2005), observação, registro de imagens das escolas e análise das atividades e dos cadernos das crianças.

Antes de iniciarmos as discussões específicas que tratam das escolas investigadas, ressaltamos que as políticas públicas que direcionaram as ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas de

Mato Grosso do Sul - rurais e urbanas - acompanharam a trajetória nacional, desempenhando funções ligadas a cada momento histórico por meio da implantação de programas compensatórios, preparatórios e, por último, da determinação legal para a efetivação de um atendimento regido com fins educacionais (ABRAMOVAY; KRAMER, 1999). Os problemas enfrentados pelas instituições estão longe de ser resolvidos, pois nem sempre contaram com o apoio governamental necessário (SILVA, 2000). Além disso, as necessidades das crianças do campo foram secundarizadas, considerando a concentração urbana das creches e pré-escolas (FURTADO; BRANDÃO, 2000).

Essa situação, apresentada de uma forma generalizada, nos permite problematizar que a parca oferta da Educação Infantil às populações rurais fere os preceitos da *Constituição Federal de 1988* e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, que a definem como um direito de todas as crianças brasileiras, inclusive das que moram no campo.

Corroborando a problemática, o documento oficial que direciona o atendimento educacional à criança menor de 6 anos de idade no Brasil, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), também pouco se refere às crianças do campo. Os três volumes que compõem o documento demonstram uma preocupação que diz respeito também aos meninos/as residentes na zona rural quando determina que as escolas considerem a pluralidade, a diversidade e as demandas das crianças nas diferentes regiões do país. Seu conteúdo define os preceitos para a Educação Infantil a partir de um referencial urbano.

Da mesma forma, as determinações do documento *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) podem afetar as condições da Educação Infantil dos assentamentos quando faculta aos municípios a efetivação de alguns parâmetros de qualidade nas escolas de tais comuni-

dades, que poderão se apoiar nessa determinação para justificar a adoção de parques investimentos na área.

Especificamente para a área rural, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* determina que as escolas realizem adaptações às peculiaridades das crianças em relação aos conteúdos, às metodologias, à organização escolar e à adequação do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996), uma premissa endossada pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002).

Essa legislação, contudo, nem sempre é concretizada, pois está atrelada à disponibilidade orçamentária dos municípios. Esse último documento preconiza a garantia do “princípio da igualdade”, na medida em que visa ao acesso da população do campo à Educação Básica (e, por consequência, à Educação Infantil), reforçando a qualificação mínima do profissional que atuará como docente nesse segmento: “Trata-se, portanto, de garantir uma qualidade de atendimento escolar no campo equivalente à das outras localidades: diferente, porém *não inferior*” (BRASIL, 2006a, p. 37-38, grifo nosso).

Observa-se, com o exposto, que as reivindicações em prol do aumento da oferta e de um atendimento que seja compatível com as demandas e as necessidades de “todas” as crianças pequenas<sup>1</sup>, travadas no Brasil a partir da década de 1990, não foram totalmente atingidas. Muitas crianças continuam não tendo acesso a este atendimento e outras frequentam instituições que necessitariam de melhorias, tanto nas instalações físicas como nas práticas pedagógicas que envolvem ações de cuidado e educação. Com isso,

[...] temos ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais. Os dados dos últimos censos escolares revelam que uma parte expressiva das institui-

ções não conta com as condições mínimas de funcionamento definidas na legislação (BRASIL, 2006a, p. 43).

Ainda percebemos, na Educação Infantil, a existência de ações pedagógicas permeadas por características escolarizantes, espelhadas nas ações desenvolvidas pelo Ensino Fundamental ou pautadas em conhecimentos da Psicologia, concebendo as crianças como seres humanos incompletos e imaturos. Estudos revelam que é comum a instituição de Educação Infantil cumprir sua rotina exigindo que as crianças “esperem” para serem atendidas nas ações que envolvem alimentação, higiene e outros cuidados, em um cotidiano sempre igual (SILVEIRA, 2001; YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008). Além disso, a forma de trabalho adotada tem afastado as crianças das oportunidades lúdicas que deveriam impulsionar o seu desenvolvimento. São centradas em concepções assistencialistas, compensatórias e/ou preparatórias, calcadas no uso de cadernos, na cópia, na ausência do brincar e no treino motor (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008).

Nas escolas do campo essa problemática é agravada, pois as crianças enfrentam dificuldades geradas pela distância, pela formação dos professores e pela falta de apoio dos movimentos sociais (FIAMENGUE, 1998; YAMIN, 2006). Essa situação é visualizada pelo poder público, que reconhece que “Pouquíssimos são os que contam com um prédio específico para o atendimento às crianças pequenas” (BRASIL, 2005, p. 2). Ademais, sabe-se que as crianças com-terra<sup>1</sup> podem sofrer preconceito, pois existe a possibilidade de algumas pessoas avaliarem negativamente suas potencialidades pela “falta de contato com o mundo urbano”, como indica uma educadora (2006) que atua em uma instituição localizada na zona rural:

A criança do assentamento é diferente da cidade na forma da educação escolar, que você vê, sente essa carência na hora da aprendizagem. Ela demora mais do que

a criança da cidade. Porque a criança da cidade ela tem mais, ela já é acostumada com outras coisas, aí fica mais fácil. A criança do assentamento tem mais dificuldade na aprendizagem.

A partir do exposto, é importante considerarmos que ser uma criança assentada no Mato Grosso do Sul pressupõe a participação na (re)escrita da história de um Estado que nasceu centralizado nas mãos da elite, construído por meio de relações de poder, na desigual divisão de suas extensões territoriais. Sua constituição foi garantida pela exploração de famílias indígenas, camponesas, boias-frias e de trabalhadoras rurais e urbanas, entre outras.

Apoiadas por um movimento social, as crianças com-terra sul-mato-grossenses são integrantes de famílias que, de formas diferentes, desafiaram as determinações impostas pelas consequências históricas das ações de consolidação da grande propriedade e dos programas de colonização implantados no Estado. Os adultos queriam mudar sua história. Almejavam obter um pedaço de terra para criar seus animais, abrigar sua família e se afastar das ausências de emprego, de educação, e da impossibilidade de ter uma vida melhor (YAMIN, 2006).

Atualmente, junto com os adultos, elas trabalham com a pequena propriedade. A lida com o gado ou com a lavoura envolve todas as pessoas que residem no seu lote de morada, pois, diferentemente de outros segmentos sociais de maior poder econômico, na sua casa existe uma divisão de tarefas entre os homens, as mulheres, os/as filhos/as ou netos/as. Nesses lotes encontramos crianças que moram somente com os/as avós, outras com tios, enquanto seus pais residem e trabalham em outras localidades. Enfim, pudemos conhecer várias pessoas e crianças com características diversas de unidades familiares.

Podemos dizer que, apesar de não satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais, o número de assentamentos implantados no Estado de Mato Grosso do Sul promoveu a

inclusão social de muitas famílias. Para alguns dos meninos e meninas, ser criança de reforma agrária significa, no momento passado, ter vivenciado as dificuldades da vida sob a lona, travando uma luta pela terra, cujas dificuldades abrangem, primeiramente, a garantia da posse (momento do acampamento) e, posteriormente, a sobrevivência no lote conquistado (momento do assentamento). Outras já nasceram no processo de luta ou nos próprios assentamentos. Independentemente, todas estão crescendo na condição de “crianças com-terra” e as condições de suas infâncias são dependentes das possibilidades trazidas pelo solo conquistado, da sua estrutura familiar, das características de gênero e etnia. De formas diferentes, nos assentamentos de reforma agrária, elas dividem seu cotidiano entre o brincar, a escola e as tarefas que proverão a subsistência da família. Isso é compreendido por meio das premissas de Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), ao afirmarem que:

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época .

No cotidiano dos assentamentos rurais, a atividade de estudar impõe às crianças a transposição de obstáculos - tais como a inexistência de uma instituição nas proximidades do seu lote, as grandes distâncias a serem percorridas, a falta de um currículo do/no campo na escola e as dificuldades para a formação dos professores/as. Nesse sentido, é preciso considerar que elas são cidadãs que têm suas etapas de infância condicionadas pelas políticas brasileiras, geralmente pensadas para as crianças da cidade. Por essa razão, a educação que lhes é oferecida, muitas vezes, também é oriunda de ideologias criadas nos ambientes urbanos. Tais condições de vida indicam o quanto os problemas vividos

por elas precisam ser expostos. No caso da escola, a Educação Infantil do/no campo, ou mesmo a da zona urbana, precisa ser pensada como germens de novidades, como caminhos possíveis para a criação de novos processos educacionais, e não apenas uma cópia barateada do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2001).

De toda essa preocupação, focalizaremos importantes pontos que refletem sobre os limites que são impostos às crianças pré-escolares que residem nesses espaços: as condições estruturais das suas escolas e as concepções pedagógicas dos seus professores - visualizadas nos depoimentos e nas tarefas das crianças. Socializamos tais informações na tentativa de contribuir com as discussões da área em âmbito nacional, intencionando fomentar reflexões e debates sobre o assunto e, fazendo isso, denunciar a incipiente existência de políticas de atendimento específicas à criança pequena nos espaços do campo.

## 2 As instituições e as crianças com-terra

A edificação de uma escola nos espaços de assentamentos de reforma agrária é, sem dúvida, fundamental para as famílias com-terra. Desde a época do acampamento, a escola é um projeto esperado pelos adultos e pelas crianças. Ainda sob a lona, a falta de uma instituição escolar impõe a muitos pais (homens) o ingresso isolado no movimento dos sem-terra. Eles visitam esporadicamente suas famílias, que os esperam na cidade até que seja efetivada a instalação de uma escola na qual seus filhos possam dar continuidade aos estudos e, assim, se mudarem definitivamente para a terra prometida, como nos contou R (2006)<sup>4</sup>, 11 anos de idade, do Assentamento São Pedro: “Desde que iniciou a escola eu estou aqui”.

Depois de assentadas, o espaço do campo, cuja estrutura é determinada pela distância de tudo e de todos, transforma as

escolas no ponto de encontro para acontecimentos importantes na vida das famílias. Os prédios escolares contam com a possibilidade de reunir os assentados com os movimentos sociais e com os órgãos governamentais. Acolhem o trabalho realizado pelas mulheres e as ações promovidas pelas universidades. Centralizam os com-terra para decisões nas várias esferas - além de promoverem a realização das festas comemorativas.

Existe apenas uma creche nos assentamentos sul-mato-grossenses (SILVA, 2008). Isso significa que as crianças menores de quatro anos não têm garantido o seu direito à educação nessa etapa da Educação Básica<sup>5</sup>. Além de esse fato impedir que elas se beneficiem da cultura, da linguagem, da cognição e da afetividade como elementos fundamentais para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2005), outros problemas decorrem: muitas acabam sozinhas ou sob o cuidado de irmãos na ausência dos pais na lavoura ou no serviço assalariado. Outras acompanham os serviços artesanais das mulheres, transitando entre retalhos, tintas, fibras de banana e receitas de sabão caseiro.

Nesse contexto, quando o atendimento institucionalizado existe nos espaços do campo, as crianças de cinco anos de idade são contempladas com o segmento da educação pré-escolar. Dos 13 assentamentos mapeados por nossas pesquisas, metade conta com prédios escolares e somente cinco oferecem o ensino pré-escolar.

Existem assentamentos que, além de oferecer educação formal para as crianças de 4 e 5 anos de idade do próprio assentamento, precisam matricular as crianças que residem nos assentamentos ou fazendas vizinhas, “relativamente próximas”, que não são contempladas com a oferta desse segmento da educação ou que, devido à contenção de despesas, tiveram suas escolas desativadas. Com isso, as crianças precisam se deslocar para serem contempladas com este atendimento. Isso implica na alteração da rotina de tais crianças, considerando que algumas têm que se submeter a uma viagem de mais de três horas para

chegar à escola e o mesmo tempo para o regresso até sua morada. Também encontramos escolas que agrupam turmas de cinco anos junto com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Embora exista o interesse, muitas crianças assentadas não frequentam as salas de Educação Infantil devido ao receio de seus pais quanto aos perigos que elas possam enfrentar nas estradas, viajando diariamente nos ônibus escolares. O depoimento abaixo ilustra tal contingência; uma mãe (2005) fala sobre a sua preferência de morar na casa da agrovila que está localizada ao lado da escola, mesmo que esteja longe da sua terra de trabalho.

Lá (no lote) vai ser diferente porque, assim: eu sei que ela entra na escola uma hora. Quando falta cinco minutos eu deixo ela ir, quatro minutos. Chega lá e é a hora de bater o sinal. Lá [no lote] não. Lá eu vou ter a preocupação que ela vai entrar num ônibus, sei lá, se não vai cair. Eu sou muito assim de ficar pensando nas coisas antes de acontecer, sabe? Então, com isso eu sofro muito [...].

Nesse sentido, também encontramos famílias cujas mulheres alteraram completamente sua rotina para que os filhos(as) possam estudar: elas acompanham diariamente as crianças à escola e ficam sentadas, conversando ou estudando, esperando a aula terminar.

Em alguns assentamentos não existe escola e nem outra escola rural vizinha. A prefeitura considera inviável a construção de uma instituição, considerando a “pouca quantidade” de crianças que teriam idade para ser matriculadas. Isso sinaliza uma visão excludente, pois afeta diretamente a vida daquelas que precisam estudar e que para isso são submetidas a longas viagens até a área urbana.

Nossas pesquisas revelam, ainda, que, das instituições visitadas, somente uma “parece” tentar estabelecer, de certa forma, uma ligação com o movimento social que direcionou a luta do assentamento (a luta pela terra). Suas paredes externas

evidenciam, pelos desenhos pintados, um vínculo entre escola, terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um assunto que precisa ser aprofundado por futuras pesquisas.

### **3 Algumas considerações sobre o espaço físico das salas pré-escolares**

O espaço físico nas instituições de Educação Infantil é um dos integrantes importantes na educação, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Estudiosa das questões das crianças pequenas, Faria (1999) salienta que o espaço físico de uma sala pré-escolar precisa “tornar-se” um ambiente adequado para realizar um trabalho educativo de qualidade. No caso das escolas dos assentamentos rurais, assim como em outras instituições, acreditamos que a estruturação adequada do espaço também está atrelada à função atribuída à pré-escola, às concepções dos educadores/as, ao apoio oferecido pelos municípios e à intervenção dos movimentos sociais, orientando e reivindicando condições educacionais.

Por meio de nossas pesquisas não pretendemos estabelecer juízos de valor absolutos, já que os assentamentos rurais são constituídos por sujeitos com diferentes histórias, formações e necessidades. Objetivamos apresentar reflexões oriundas do contato que estabelecemos com a realidade investigada, que nos possibilitem discutir a situação da Educação Infantil presente em algumas escolas do/no campo.

Sabemos que as características do espaço físico e a forma como ele é organizado e utilizado interferem no cotidiano das salas pré-escolares, na maneira como cada criança constrói territórios em função do seu ritmo, de sua história e das intervenções propostas pelos adultos (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995). Se o ambiente deve garantir que elas vivam de fato as suas infâncias

e que tenham melhores condições de vida (ROSSETI-FERREIRA, 2006), infelizmente a situação da maioria das escolas dos assentamentos sul-mato-grossenses reflete o descompromisso do poder público em relação à primeira etapa da Educação Básica.

Em nossas pesquisas não encontramos construções específicas para abrigar a educação infantil que apresentem condições adaptadas para receber as crianças, que promovam uma educação que considere efetivamente as características desse atendimento. Geralmente, edificam-se quatro paredes, sem espaço para que as crianças se movimentem, brinquem, andem, corram, dançam, entre outras atividades. Também faltam materiais que ofereçam possibilidades de um trabalho pedagógico, por meio de atividades diversificadas.

Quando existe a oferta de turmas de pré-escola nas instituições dos assentamentos, a estrutura física das salas é, muitas vezes, compartilhada com alunos de outras séries em outros períodos, o que dificulta a manutenção de um ambiente estimulador e impede a otimização dos recursos/materiais para a faixa etária, pois esses acabam danificados pelas crianças maiores. Essa realidade decorre da insuficiência de espaços nas escolas, que priorizam outras etapas da Educação Básica exigidas pela legislação.

A situação precária de alguns prédios, a desativação de instituições em algumas localidades e a inexistência de ambientes para a prática desportiva afetam as crianças do campo, inclusive as pequenas. A maioria das escolas dispõe de restrito espaço externo coberto para que elas possam brincar e outras salas para que desenvolvam atividades voltadas ao teatro, à pintura, entre outras. Seus banheiros também são inadequados. Possuem vasos sanitários impróprios para sua idade, sem assentos nem proteção antiderrapante.

Na maioria das salas o mobiliário impede interações entre as crianças e a livre movimentação. As paredes estão descascadas e as janelas, além de não favorecerem a ventilação e a iluminação,

não permitem que elas visualizem o espaço externo.

Dentre os materiais disponíveis, a lousa, o giz e o caderno foram os instrumentos mais comuns que encontramos. Alguns municípios distribuem às crianças apenas lápis e canetas coloridas, o que revela um desconhecimento das necessidades da faixa-etária - como brinquedos de todos os tipos, jogos de tabuleiro, de alvo e de construção, fantasias, fantoches, livros infantis, baldes e outros objetos para as crianças construírem na areia. Tais instrumentos seriam imprescindíveis para proporcionar-lhes o direito à brincadeira e à experimentação das várias linguagens.

Por outro lado, também é importante que os profissionais aprendam a organizar os materiais de que a instituição dispõe. Em apenas uma escola que visitamos os poucos materiais disponíveis eram guardados em prateleiras baixas, favorecendo a exploração das crianças. Caso fossem utilizados adequadamente, permitiriam o livre acesso, favorecendo que elas escolhessem quais desejariam usar e como desenvolveriam determinadas atividades, uma ação pedagógica importante, segundo Abramowicz e Wajskop (1995).

Além do ambiente interno, é importante avaliarmos o espaço externo das escolas, já que as orientações oficiais indicam a organização de ambientes lúdicos alternativos nas instituições de Educação Infantil, nos quais as crianças possam correr, balançar, subir, descer, escalar, pendurar-se, escorregar, jogar bola, brincar com água e areia (BRASIL, 1998). Boa parte dessas habilidades é garantida pela existência de um gramado, de espaços amplos, de um parque infantil e de um tanque de areia.

Das escolas que atendem à educação pré-escolar que pesquisamos, somente três possuem parque. Na época da coleta de dados, uma possuía brinquedos de parque e um campo de areia. Tal espaço, contudo, apesar de amplo, necessitaria de mais brinquedos, considerando que atende crianças oriundas de outros assentamentos e fazendas. Já outra escola investigada<sup>6</sup> possui um

espaço externo favorável, com um parque, uma quadra cimentada e um lugar sombreado nas proximidades. Importante registrar que os parques que encontramos nas escolas do campo têm brinquedos insuficientes e que algumas estabelecem um tempo de uso restrito às crianças pré-escolares, que reclamaram que só brincam nele uma vez por semana. Além disso, encontramos reivindicações das crianças maiores por não poderem usufruir do parque que, devido à fragilidade, é reservado ao uso dos menores.

Consideramos importante a existência de parque nas instituições de Educação Infantil, já que os brinquedos proporcionam oportunidade de movimentos e brincadeiras diversas. Lembramos, porém, que cada instituição deve acolher e valorizar o vasto repertório de brincadeiras que as crianças e as famílias assentadas trazem, que também se constituem em um material rico para ser trabalhado no dia a dia, tais como as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos diversos.

Na maioria das escolas não encontramos hortas, jardins ou pomares onde as crianças possam aprender a cultivar, conservar e usufruir da produção destas plantas. A maioria delas depende exclusivamente de produtos industrializados para o preparo da merenda escolar servida.

#### **4 Refletindo acerca das atividades pedagógicas**

Os dados coletados mostram que a escola é importante para as crianças pré-escolares e que elas gostam de frequentá-la. Os motivos dessa avaliação positiva também estão relacionados às questões da socialização que ela proporciona aos alunos, que podem conviver com seus pares. A escola pode ser considerada parte da rotina das crianças dos assentamentos. A maioria delas chega cedo, o que lhes permite conversar e brincar, uma prática dificultada pela distância entre os lotes em que residem. As

brincadeiras envolvem corrida, esconde-esconde e brinquedos que trazem de casa. De acordo com a fala de uma das crianças, moradora do assentamento rural São Pedro, com oito anos de idade [200-?], a escola “é legal e tem espaço e tem um monte de crianças para brincar, jogar futebol na grama. E a gente compra balas e doces e tem um espaço grande”.

Em relação às atividades pedagógicas, observamos que as escolas, na expectativa de conseguirem sucesso para ensinar os rudimentos da leitura e da escrita, acabam, muitas vezes, se esquecendo que o brincar e outras formas de linguagem são fundamentais para o desenvolvimento harmônico do indivíduo. Depoimentos coletados em diferentes assentamentos indicam que o trabalho com as diversas linguagens (oral, musical, artística, escrita e poesia) desenvolvido nas salas pré-escolares está sendo sufocado pela ênfase dada às atividades de um ensino que prepara as crianças para a leitura e para a escrita. Uma criança de oito anos [200-?] nos indicou “Porque eu copio e o meu pulso dói e o meu dedo”. Uma mãe [2005] afirmou que enquanto: “No Pré-1 as crianças fazem bolinhas, minhoquinhas, [aquelas matriculadas no Pré-2] aprendem a conhecer as letras”. Outra assentada [200-] nos contou que sua filha “conhece todas as letras, mas não sabe juntar”. Justifica que na sala do pré são aplicados “desenhos mimeografados para pintar e continhas de pintar os numerais. A professora disse que [nessa turma] não pode usar caderno, que é proibido, que só pode dar trabalinhos”.

Por isso, para algumas crianças, “A escola é chata, não tem Educação Física; às vezes, não tem lanche. Não tem nada legal. Só sei escrever” (G., 2007, 8 anos). A origem dessa “reclamação” é visível nos cadernos, nas atividades mimeografadas e nas falas - que revelam a existência da reprodução de um ensino pautado na repetição mecânica/descontextualizada das letras, dos números e de exercícios de coordenação motora fina. Encontramos muitos cadernos que estavam repletos de atividades de cópias

de vogais, de sílabas, de numerais e de palavras isoladas, sem que seus autores soubessem identificar o que haviam escrito. Quando indagadas sobre seus conhecimentos, muitos afirmaram que só “sabiam escrever e não ler”. Essa situação se estende ao rendimento escolar dos alunos mais velhos, já que encontramos crianças de todas as idades e séries ainda não alfabetizadas. Como exemplo, podemos citar o depoimento de um menino de cinco anos de idade que revela que sua professora “manda escrever umas letras”, como “o, a, e, o”.

Outro fato observado é que muitas salas pré-escolares estão ornamentadas com desenhos feitos pelos professores, uma postura que, a nosso ver, não valoriza o potencial dos pré-escolares e que explora a sua criatividade. Todas exibem, no alto das paredes, longe do acesso das crianças, o alfabeto e os números de zero a 10. Algumas utilizam cartazes para verificação do tempo e para divulgar as datas dos aniversários. A prática diária da “tomada de letras” esclarece porque uma menina de seis anos de idade, ao ser indagada sobre os seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita, nos afirma que “decorou apenas o abecedário”.

Subsidiadas nas reflexões de Ferreira et al. (2005), visualizamos em tais simbolismos a veiculação de conteúdos inadequados à fase pré-escolar e a reprodução de artefatos veiculados pela mídia em detrimento da organização de cenários que poderiam proporcionar a estimulação da imaginação. Essa é uma herança histórica do nosso país que constituiu o atendimento pré-escolar como um espaço que antecede a escola e é, por isso, preparatório. Devido a isso, desconsidera as características, as potencialidades e as necessidades das crianças.

Outra concepção observada na fala de alguns educadores/as foi a que preconiza a ideia de que a pré-escola não deve preparar para a escolaridade posterior e, portanto, que a pré-escola não deve sequer apresentar as letras e os números às crianças. Da mesma forma que a repetição do alfabeto, essa premissa também

desconsidera que a alfabetização é um processo que se inicia desde a mais tenra idade.

A ênfase no período preparatório para a alfabetização, quando adotada por essas escolas do campo, resulta em implicações no desenvolvimento das crianças na medida em que elas são privadas do acesso aos conhecimentos sistematizados e impedidas de desenvolver projetos de trabalho que sejam significativos. Os conteúdos trabalhados deveriam se configurar como um meio para que elas desenvolvessem suas capacidades e que exercitassem sua maneira de pensar, de sentir e de ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo, constituindo-se em um instrumento para compreensão de sua realidade (BRASIL, 1998).

## 5 Considerações finais

Ao refletirmos sobre a educação infantil do/no campo, não podemos deixar de ressaltar que as comunidades assentadas com as quais mantivemos contato manifestaram interesse pela abertura de instituições de Educação Infantil. Esse fato demonstra que essa não é uma demanda restrita aos espaços urbanos. Contudo, para além do atendimento das necessidades dos adultos, que esperam que as creches e as pré-escolas possam ser um lugar que abrigue seus filhos enquanto eles/as trabalham, propiciar este atendimento educacional é importante no sentido de garantir um direito que pertence às próprias crianças, tanto as moradoras do campo como as da cidade. Além disso, defendemos que apenas oferecer o atendimento não é suficiente. É necessário que as crianças tenham acesso a algo que possa contribuir de maneira significativa com seu desenvolvimento e com suas aprendizagens.

A respeito da problemática apresentada em relação à alfabetização, gostaríamos de ressaltar que esse processo deve ser significativo. Para isso ocorrer, é necessário que as crianças

produzam materiais, coisas e situações que representem a fala, ou seja, aquilo que pode ser escrito, levando-as à compreensão das funções reais dessa forma de comunicação.

Assim como deveria ocorrer com o “ensino da cidade”, é preciso que a alfabetização nos espaços do campo extrapole o codificar e o decodificar letras. Deve ser concebida como um processo de apropriação de significados, o que demanda experiências de situações reais de interação da criança com o mundo. Por isso, o trabalho escolar precisa propiciar oportunidades de ouvir e de contar histórias, o relato de fatos, o brincar de faz de conta, entre outras atividades que levem as crianças a pensar sobre o uso real da leitura e da escrita. Tais momentos são importantes para a constituição das subjetividades e das identidades.

Infelizmente, a escolarização precoce não permite que tais situações aconteçam. Isso faz com que as crianças vivam uma pré-escola esperando a professora “passar” atividades a serem copiadas. Tal postura, em grande parte, pode ser considerada resquício de funções educativas veiculadas historicamente no nosso país voltadas a conter índices de fracasso escolar. Como consequência, prioriza o ensino do desenho das letras e omite a real função da linguagem escrita. Além do mais, os esforços exigidos às crianças pelas atividades de treino viso-motor minimizam suas chances de corresponder às expectativas dos professores, tendo ampliadas suas “[...] história[s] de fracasso e de cansaço em relação à escola que condiciona sua expectativa e sua relação futura com a escola” (MELLO, 2005, p. 31).

Apesar de toda a problemática exposta, essas práticas não são aceitas sem questionamentos e conflitos pelos professores/as dos assentamentos. Isso foi constatado no trabalho que eles/as vêm planejando, que procura mesclar atividades de preenchimento de folhas mimeografadas e de cadernos (que lhes proporcionam segurança) a propostas que buscam desencadear a ação das crianças para além do ato de escrever e de copiar. Isso revela

que desejam mudar, embora ainda exista um desconhecimento pedagógico e didático para a efetivação dessa intenção.

Finalizando, refletimos que pensar a Educação Infantil nos assentamentos rurais exige que lutemos por conquistas fundamentais, que envolvem:

- a efetivação da legislação nacional e internacional para a infância – que garanta o direito à educação para todas as crianças desde o nascimento. Importante considerar que, no caso de uma escola que foi edificada graças à luta dos trabalhadores sem-terra, a inclusão social almejada pelas políticas de reforma agrária deve contemplar medidas que impeçam que as crianças permaneçam “trancadas”, realizando trabalhos motores, afastadas do acesso ativo da língua escrita e dos conhecimentos sistematizados;

- a reorganização pedagógica das escolas e das salas pré-escolares de forma que elas atendam às necessidades de educação, de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças, propiciando momentos de interação, curiosidade, imaginação e aprendizagem (BRASIL, 2006b);

- a valorização das experiências e das potencialidades das crianças com-terra;

- a garantia de que as crianças do campo possam estudar no assentamento onde residem. Se isso não for possível, o transporte escolar deverá ser ágil, seguro e confortável.

Nossas pesquisas indicam a viabilidade de implantação da Educação Infantil nos espaços do campo por meio da construção coletiva de práticas pedagógicas que respeitem/valorizem as especificidades/potencialidades das populações rurais. É emergente o apoio de políticas públicas que permitam que elas vivam de fato sua infância.

Observa-se que pensar a Educação Infantil nos espaços do campo exige que as escolas estabeleçam uma relação entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) com os outros documentos que tratam

especificamente da educação formal das crianças pequenas no Brasil, organizados pelo Ministério da Educação, os estudiosos da área<sup>7</sup> e as orientações dos movimentos sociais.

Além disso, a exemplo dos outros segmentos da educação, o currículo que dirige as atividades para as crianças de zero a cinco anos de idade também precisa conceber o espaço dos assentamentos como um espaço próprio de culturas que estabelecem uma relação com as questões urbanas (considerando a proximidade e o contato das famílias com as cidades vizinhas e a mídia), observando, contudo, como evitar que a realidade e a riqueza da cultura local sejam sufocadas.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, incluindo o segmento da Educação Infantil, devem estar vinculadas à realidade dos assentamentos, respeitar as diferenças, o direito à igualdade e cumprir os preceitos da LDB n° 9394/96, contemplando a diversidade do campo em relação aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e de etnia. Nesse contexto, a reorganização do calendário escolar é apenas “uma” das alterações possíveis, mas, muitas vezes, é a enfatizada pelos educadores/as.

Acreditamos na possibilidade real de implantação e de manutenção de instituições infantis nos assentamentos. Isso demanda a valorização desse segmento pelo poder público não como uma fase preparatória ou preventiva, mas como uma etapa importante para as crianças com-terra. Se organizada adequadamente, ela atenderá suas necessidades sociais e individuais, favorecendo seu processo de integração, veiculando conhecimentos significativos, promovendo atividades desafiadoras e criativas. Lembramos que tal premissa não impede a inclusão do “trabalho com as letras” no seu cotidiano se essas atividades respeitarem as características da faixa-etária, se forem realizadas de maneira ativa, interessante e possibilitarem que as crianças possam participar, imaginar e brincar...

## NOTAS

- <sup>1</sup> Projetos envolvidos: Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT / CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (2006/ FUNDECT) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (em andamento/ FUNDECT). As discussões foram baseadas na análise dos dados dos assentamentos de Nova Alvorada e Nova Alvorada do Sul PAN e PANA (Nova Alvorada do Sul), Taquaral (Corumbá), Capão Bonito II e São Pedro (Sidrolândia), Boa Sorte, Guaçu, Santa Rosa, Aliança (Itaquiraí), Fortaleza e Bom Sucesso (Rio Brillhante) e São Sebastião (Ivinhema). Os professores pesquisadores envolvidos nesses projetos pertencem não apenas à UEMS, mas também à Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
- <sup>2</sup> A nomenclatura criança pequena começou a ser utilizada nos documentos das políticas públicas brasileiras a partir da década de 1990 e se refere às crianças de 0 a 6 anos de idade, portanto aquelas que possuem o direito de frequentar as instituições de Educação Infantil.
- <sup>3</sup> Este termo refere-se às crianças assentadas pela reforma agrária brasileira, conforme utiliza Yamin (2006).
- <sup>4</sup> As crianças e os adultos serão nomeadas apenas pela letra inicial de seu primeiro nome.
- <sup>5</sup> A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDB nº 9394/1996.
- <sup>6</sup> Especificamente a localizada no Assentamento Capão Bonito II (Sidrolândia-MS).
- <sup>7</sup> Entre eles, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os documentos oficiais atuais - como os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, que se propõe a identificar se o atendimento à população do campo respeita sua identidade, seus saberes e suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

## Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela**. São Paulo: Loyola, 1991.

ABRAMOVICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches**. Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Indicadores Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, nº 1 de 03 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2009.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados: São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FIAMENGUE, E. C. Infância e diversidade: representações de crianças e assentamentos de reforma agrária. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, ano VI, n. 6, p. 9-34, 1998.

FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. de L. P. O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais- colocando gás na lamparina... In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.br>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

**G. Educação nos Assentamentos:** depoimento [2007]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Restinga: Assentamento Boa Sorte, [2007]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. **Política Estadual para a Educação Infantil**. Campo Grande, MS: SED/MS, 2006.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: \_\_\_\_\_; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**. Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OUTRA assentada. **Educação nos Assentamentos:** depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

R. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [2006]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento São Pedro, [2006]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres da Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SENADO FEDERAL (Brasil). Comissão de direitos humanos e legislação participativa. **Parecer s/n, que dispõe sobre a construção e o funcionamento de creches em assentamentos rurais**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://webthes.senado.gov.br>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

SILVA, A. S. Política de atendimento à criança pequena em MS. In: SENNA, Ester (Org.). **Política educacional do Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Análise e diagnóstico 1980-1990. Campo Grande: UFMS, 2000.

SILVA, T. P. Reforma agrária e educação: a realidade dos assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul. In: ALMEIDA, R. A. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão disciplinar**. Campo Grande: UFMS, 2008.

SILVEIRA, D. de B. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos....** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.br>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

UMA criança de oito anos. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento). UMA das crianças. **Educação nos Assentamentos**: depoimento [200-?]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Alme-

rinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Patrocínio: Assentamento Rural São Pedro, [200-?]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

UMA educadora. **Uma educadora:** depoimento [2006]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Nova Alvorada do Sul: Assentamento Rural..., [2006]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

UMA mãe. **Educação nos Assentamentos:** depoimento [2005]. Entrevistadores: Giana Amaral Yamin, Débora de Barros Silveira e Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues. Nova Alvorada do Sul: Assentamento Rural..., [2005]. [Cassetes?] - sonoros. Entrevista concedida aos Projetos Assentamentos Rurais no Sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural (FUNDECT/CNPQ, 2006-2008); Crianças com-terra: (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e Infâncias de crianças moradoras em ambientes de reforma agrária no Mato Grosso do Sul (FUNDECT, em andamento).

YAMIN, G. A. **Crianças com-terra:** (re) construções de sentidos da infância na reforma agrária. 2006. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, A. M. R. V.; SILVEIRA, D. B. A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

Recebido em: 15 de abril de 2009.

Aprovado em: 19 de junho de 2009.