



EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO A SE FAZER

Fernanda de Lourdes Almeida Leal*

Resumo – O debate sobre a educação infantil do campo é recente. Ele se volta a pensar, dos pontos de vista político, do direito e das práticas pedagógicas, a realidade educacional das crianças pequenas que residem em área rural do país. Neste artigo, objetiva-se tratar do lugar que a educação infantil do campo ocupa nos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia, que lidam diretamente com a formação de professores para atuarem tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), instituídas em 2006, integraram, na formação do pedagogo, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006). Essa integração, por um lado, prevê a ampliação do público a ser atendido pelos pedagogos, sendo este compreendido como as crianças que estão entre 0 e 5 anos – público da educação infantil – e aqueles que estão aptos a frequentar os anos iniciais do ensino fundamental, seja no tempo regular ou na modalidade da educação de jovens e adultos. Por outro lado, amplia também os desafios desta formação, uma vez que conhecimentos que atravessam a infância, a adolescência, e mesmo a juventude e a idade adulta, por exemplo, precisam ser mobilizados. Além desse e de outros desafios concernentes à formação do pedagogo proposta pelas referidas Diretrizes, este artigo quer, especificamente, chamar a atenção para as crianças pequenas, com idade entre 0 e 5 anos, que residem em área rural, por reconhecer que a formação do pedagogo, determinada pelas Diretrizes de 2006 e materializada em projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia, ainda não enfrenta de maneira declarada esta realidade, que seria assumir em sua trajetória formativa um debate que inclua o que vem se consolidando como educação infantil do campo e mesmo uma leitura de Brasil, que pense os sujeitos da cidade e do campo. Para as crianças residentes em áreas rurais do país com idade para frequentar os anos iniciais do ensino fundamental, há um tipo de oferta que se consagrou na história da educação do mundo rural como sendo o ensino multisseriado. Para as crianças pequenas, com idade para frequentar o que se reconhece como educação infantil no sistema educacional brasileiro, esta oferta é praticamente inexistente, salvo raras exceções. A discussão sobre o lugar da educação infantil pensada para estas crianças nos cursos de formação de Pedagogia, espaço de debate que se configura como educação infantil do campo, é a questão central deste artigo.

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Docente da Faculdade de Educação da UFCG. E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Contexto rural. Educação infantil do campo. Crianças do campo. Escolas do campo.

INTRODUÇÃO

A discussão a ser feita neste artigo chama para o centro do debate uma questão emergente que há menos de uma década vem se colocando no cenário brasileiro, sobretudo à luz da política, e tem, desde então, avançado na direção de ocupar lugar no plano do direito à educação, da construção do conhecimento e das práticas pedagógicas relacionados à educação infantil voltada às crianças pequenas que residem nos diversos espaços rurais do país. Mais especificamente, pretende-se problematizar o lugar que a realidade em que essas crianças vivem e constroem suas identidades ocupa no âmbito da formação de professores, especialmente voltada para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, questiona-se o seu lugar nos cursos de Pedagogia, tendo como base o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006). Essas Diretrizes apresentam dois aspectos relevantes à discussão que será feita aqui: o primeiro diz respeito à integração, na formação do pedagogo, do olhar para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; o segundo é relativo à inserção da educação do campo como discussão possível de ser vivenciada pelo aluno ao longo de sua formação, mesmo que tal discussão não seja obrigatória.

É do diálogo entre educação infantil e educação do campo, ou do esforço para fazê-lo, que emerge o debate em relação à educação infantil do campo, trazendo para o centro de preocupações políticas, pedagógicas e sociais a criança e sua cultura, na direção do respeito a ambas, reconhecendo-as como devendo estar no centro das preocupações e propostas pedagógicas voltadas às crianças pequenas residentes em espaços rurais do país.

Este artigo está organizado em três partes: a primeira apresenta, em linhas gerais, aspectos históricos que informam sobre o surgimento da educação infantil do campo; a segunda analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006) e indica, nelas, avanços e invisibilidades no que tange ao lugar que ocupam a criança pequena e sua cultura no âmbito do que está posto à formação do Pedagogo; a terceira problematiza a real inserção desta criança e sua cultura na formação do pedagogo, tomando como base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (2009), vinculado ao Centro de Humanidades¹.

1 - A escolha pela análise desse PPC se justifica pelo fato de a autora deste artigo ser vinculada à Unidade Acadêmica que abriga em sua estrutura o curso de Pedagogia a que diz respeito o PPC.

UM POUCO DE HISTÓRIA: COMO SURGE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO?

A história da educação infantil do campo está fortemente atrelada a um movimento do Ministério da Educação (MEC) na direção de superar desafios relacionados à oferta da educação infantil às crianças residentes em área rural do país, que vivem "de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas" (BARBOSA et al., 2012, p. 7). Esse movimento, iniciado no final de 2007, vem se fortalecendo de maneira regular nos últimos anos, agregando e ampliando atores que têm se somado na discussão da temática, seja no plano da formulação de políticas, da atuação nas práticas pedagógicas e da construção de conhecimento. Dentre esses atores, ressalta-se a participação efetiva, no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Básica (SEB) – particularmente a Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi) – e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime); da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); dos Comitês e Fóruns estaduais e nacional de Educação do Campo; do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro (Mieib); de movimentos sociais e sindicais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag); de setores da Central Única dos Trabalhadores (CUT); do Movimento de Mulheres; de professores e pesquisadores de universidades e de representantes de Licenciaturas em Pedagogia da Terra, Educação do Campo e Pedagogia do Campo, dentre outros.

Por meio de estratégias variadas, o conjunto de atores mencionados vem mobilizando setores do governo e da sociedade no intuito de inserir na agenda de discussões do país as populações de crianças pequenas, filhas de famílias que residem em área rural do país, especificamente no que diz respeito à oferta de educação infantil de qualidade, que garanta aquilo que deve ser comum a todas as crianças brasileiras para as quais é ofertada educação infantil, mas, também, aquilo que deve ser específico, considerando suas culturas e seus modos próprios de relação com o outro, com a natureza e com a vida, de um modo geral (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Nessa relação entre comum e específico, reside um dos fundamentos para se demandar uma educação infantil do campo, isto é, uma educação infantil que tenha como referência o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, e o direito ao reconhecimento das especificidades do modo de vida de cada cultura na oferta da educação, conforme prevê o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que pode ser verificado a seguir:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A articulação necessária entre comum e específico constitui-se em um dos desafios a serem enfrentados no trato da educação infantil do campo, quer pela ótica da política, quer pela ótica da construção do conhecimento, mais especificamente no que diz respeito às concepções que podem e devem ser traduzidas em práticas pedagógicas. Isso porque nenhum desses elementos deve ser desconsiderado na educação infantil² voltada às crianças, cujas famílias residem nas diversas áreas rurais do país, pois, conforme Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 77):

[...] as crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais. Há vivências similares e outras completamente inusitadas na perspectiva de um ou outro.

Esse desafio será, neste texto, articulado à formação do pedagogo, tomando como base o que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006) e o que, de fato, ocorre em um curso de formação em Pedagogia, fundamentado nas referidas Diretrizes, entendendo que, nesse último caso, trata-se de uma análise que pode servir de parâmetro para analisar outras experiências de formação do pedagogo no país, especialmente quando se trata de verificar se e como a articulação entre comum e específico ocorre, no que tange particularmente à educação infantil voltada às crianças que residem em áreas rurais.

Vale ainda destacar aspectos legais e articulações políticas que acompanham o debate em torno da educação infantil do campo, uma vez que, mais do que indicarem abordagens formais, fornecem fundamentos que contribuem para o seu avanço.

No que se refere aos aspectos legais, alguns dispositivos são particularmente importantes à educação do campo e outros à educação infantil. Neles, também, já podem ser encontradas referências que incidem sobre a educação infantil do campo propriamente dita.

De modo geral, a Constituição Federal de 1988 avança ao reconhecer que a educação integra o conjunto dos direitos sociais fundamentais, o que pode ser verificado, por exemplo, em seus artigos 6º e 205 (BRASIL, 1988). Assim, os povos do campo, como cidadãos brasileiros

2 - Em verdade, em nenhum nível da educação.

que são, devem ter garantidos o direito à educação. A LDB propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (artigo 28) e reconhece a diversidade sociocultural existente no país, garantindo o direito à igualdade e diferença, como afirmam os artigos 3º, 23, 27 e 61 (BRASIL, 1996).

Do lado da educação do campo, registram-se as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), que instituem um conjunto de direitos que garantem a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico; as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2008), que complementam e clarificam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, explicitando as relações entre a educação básica, em todas as suas etapas, e o atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida; e o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política nacional de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), já se encontram menções à educação infantil realizada em espaços rurais, afirmando que o seu oferecimento se dê nas próprias comunidades e que esta etapa da educação básica não ocorra junto com a etapa seguinte, ou seja, os primeiros anos do ensino fundamental. Isso, como se sabe, não é o que ocorre na maioria dos espaços rurais do país, onde predominam as classes multisseriadas que agrupam, num mesmo espaço, crianças da educação infantil com crianças dos anos iniciais e, em casos mais extremos, anos finais, do ensino fundamental.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2008) ratificam as conquistas das Diretrizes acima mencionadas e afirmam ainda que o transporte escolar só deverá ocorrer quando necessário e indispensável, devendo ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito.

Do lado da educação infantil, vale resgatar em dispositivos legais mais amplos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), já citados, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, assegurado na Constituição, e a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, garantida pela LDB.

Especificamente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), incorporando a noção de que a criança é sujeito de direitos, afirma, em seu artigo 4º, que:

As práticas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Do ponto de vista da educação infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, ressalta-se o § 3º, do artigo 8º, das referidas Diretrizes, que afirma:

As propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

O surgimento da educação infantil do campo ocorre, pois, de várias ações vinculadas a instâncias do governo e da sociedade e tem mobilizado, do lado da sociedade, pesquisadores, ativistas, movimentos sociais e sindicais vinculados ao campo e à infância, num sentido mais amplo, e à educação do campo e à educação infantil, no que se refere a áreas específicas de estudos e intervenção.

O aspecto legal indica avanços importantes no reconhecimento da oferta e do modo como esta deve ocorrer no que diz respeito às crianças com idade para frequentar a educação infantil. Do ponto de vista da formação do professor para atuar nesta etapa da educação básica quando realizada no campo, há, ainda, um longo caminho a ser trilhado. No entanto, a consideração dessa realidade já começa a despontar em dispositivos legais que fundamentam a formação do pedagogo. É o que se verá no item a seguir.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA (LICENCIATURA)

Nesta seção, serão consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006), na direção de indicar avanços e invisibilidades no que tange ao lugar que ocupam a criança pequena e sua cultura no âmbito do que

está posto à formação do pedagogo. Nesse sentido, serão destacados artigos, incisos, enfim, passagens destas Diretrizes que se referem diretamente a esses aspectos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006), instituídas por meio da Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006, trazem consigo a novidade de contemplar a educação infantil na formação do pedagogo, não ficando esta etapa da educação básica como formação opcional para aqueles que, durante a formação do curso de Pedagogia, quisessem fazer tal habilitação. O artigo 2º das Diretrizes, nessa direção, afirma que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Vê-se aí a criança pequena ocupando lugar importante na formação inicial do pedagogo, o que potencializa repercussões na atuação deste profissional no âmbito das práticas pedagógicas com a criança de 0 a 5 anos de idade.

No artigo 5º, que trata daquilo que deverá realizar o egresso do curso de Pedagogia, encontram-se, em vários dos seus incisos, as seguintes formulações: a indicação de que este deve compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos (inciso II); promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (inciso VIII); identificar problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (inciso IX); demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (inciso X); realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (inciso XIV); e, por fim, o segundo parágrafo do inciso XVI afirma que as mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006).

Naquilo que se espera do egresso do curso de Pedagogia, estão claramente delineadas: *a articulação entre cuidar e educar no trato com as crianças de 0 a 5 anos; a importância da relação escola/família/comunidade; a pesquisa como fator preponderante para contribuir*

no levantamento e superação de problemas socioculturais e educacionais; a necessidade de uma *consciência da diversidade*, com vistas ao respeito às diferenças; e a compreensão de que isto que está posto para a escola, de um modo geral, deve estar posto na *formação de professores que lidarão com escolas caracterizadas por receber populações com culturas próprias* – quilombolas, indígenas, enfim, as chamadas culturas específicas.

A criança pequena, a cultura e a pesquisa aparecem como aspectos muito relevantes nas Diretrizes e indicam a apropriação, no dispositivo legal, de especificidades relacionadas tanto à criança como à cultura a qual ela pertence como aspectos fundamentais à formação do professor, em franco reconhecimento da diversidade de povos e culturas que compõem a população brasileira.

No que tange ao artigo 6º, que versa sobre o que deve constituir o curso de Pedagogia, no inciso I, afirma-se que haverá um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a *diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira*, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexões e ações críticas, articulará, dentre outros aspectos, estudos das relações entre educação e trabalho, *diversidade cultural*, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (alínea "j"). No inciso II deste artigo, que fala do *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, encontra-se, na alínea "b", menção à avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem *a diversidade social e cultural da sociedade brasileira*.

O artigo 6º indica ainda que "a diversidade social e cultural brasileira deve fazer parte do curso de Pedagogia, tanto em disciplinas que compõem o núcleo de estudos básicos, como em disciplinas do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos".

O inciso III do artigo 8º, que versa sobre a *integralização dos estudos*, afirma que estes podem ocorrer por meio de atividades complementares que propiciem vivências em modalidades e experiências, sendo uma delas a educação do campo.

De modo geral, é possível afirmar, tendo como pano de fundo o debate que se pretende fazer neste artigo, que estas Diretrizes apontam na direção do reconhecimento sobre o que deve ser considerado na formação do professor que vai atuar junto às crianças de 0 a 5 anos – caso da educação infantil – e às crianças inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, ainda mais, no que diz respeito ao contexto em que elas se encontram, seja no nível familiar ou cultural. Esse reconhecimento, espera-se, deve ter consequência na formação do pedagogo, no sentido de que esta conduza a práticas pedagógicas que considerem este pertencimento.

As Diretrizes de 2006 colocam-se num momento anterior às produções relacionadas à educação infantil do campo e, nesse sentido, não seria possível encontrar referências específicas à educação infantil voltada às crianças pequenas que residem em área rural. No entanto, os reconhecimentos da criança pequena e do país como caracterizado pela diversidade e

multiculturalidade são caminhos abertos que podem ser acionados nas concepções de Projetos dos Cursos de Pedagogia, com vistas à superação da invisibilidade desses sujeitos específicos no âmbito da formação.

No item a seguir, se verificará, por meio da análise de um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, que concepções presentes nas Diretrizes para a formação do pedagogo de 2006 foram reconhecidas e adotadas, sobretudo no que pode dialogar com o foco deste artigo, que é a educação infantil do campo como discussão e conteúdo presente na formação do pedagogo.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009), que está vinculado ao Centro de Humanidades (CH) da UFCG, está em curso desde o ano de 2009. Ele se fundamenta nas Diretrizes analisadas no item anterior. Neste momento, o Projeto está em processo de discussão, com vistas à sua reformulação, que deverá considerar Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Por ora, o Projeto se desenvolve dialogando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (BRASIL, 2006), que trouxeram orientações importantes à discussão que está sendo feita neste artigo, como se verificou no item anterior. Em relação ao PPC de Pedagogia aqui analisado, destacam-se, na sua proposta, os objetivos, o perfil do egresso e a indicação da educação do campo como área de aprofundamento. Isso porque nestes itens verificam-se, na formação oferecida, ausências e possibilidades de tratamento ao contexto das crianças pequenas que residem em espaços rurais.

No que tange aos objetivos do curso, verifica-se, particularmente nos objetivos gerais, a incorporação da educação infantil na formação do pedagogo, assumindo-se ainda que a atuação do pedagogo deve estar voltada aos processos pedagógicos sistematizados e junto às classes trabalhadoras, anunciando compromissos com a perspectiva crítica, como se pode ver a seguir:

Objetivos Gerais:

- Constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços nos quais se instauram processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras, tendo como diretriz o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação.

- Viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 7).

Os objetivos específicos são assim apresentados:

- Proporcionar diálogos entre saberes acadêmico-científicos e experienciais, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Contribuir para a compreensão do ato educativo como um processo intencional e historicamente situado, consubstanciado em práticas educativas fundamentadas em princípios democráticos e éticos, mediadas pelas diversas linguagens.
- Propiciar conhecimentos teórico-práticos que permitam, ao egresso, a implementação de práticas pedagógicas fundadas no trabalho coletivo e na democratização dos espaços educativos institucionalizados (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 7).

Verifica-se, no tocante aos contextos específicos, uma abordagem com característica mais generalista em relação ao que deve propiciar a formação. Com exceção do primeiro deles que, de maneira muito ampla, se refere aos saberes acadêmicos-científicos e experienciais, os demais não se dirigem a contextos ou experiências específicos, que declarem expressamente a que contextos exatamente se referem, sobretudo articulando ao que é mais recorrente na realidade local.

A esse propósito, é importante salientar que Campina Grande, localizada a 120 km da capital do estado da Paraíba, João Pessoa, é uma cidade considerada polo, tanto do ponto de vista das relações comerciais, quanto do ponto de vista da oferta educacional no que diz respeito ao ensino superior. Na cidade, existem diversas instituições de ensino superior, de caráter público e privado. Os discentes do curso de Pedagogia, vinculado ao CH da UFCG, são oriundos, em número considerável, de municípios circunvizinhos, considerados como tendo modo de vida e economia predominantemente rurais, do ponto de vista do que propõe Veiga (2002)³. Assim sendo, esses discentes, logo que concluem sua formação, podem atuar em

3 - Veiga (2002) confrontou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que indicam parâmetros para definir urbano e rural no Brasil com critérios estabelecidos pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que considera a densidade demográfica como um dos parâmetros para definir urbano e rural, cidade e campo. Veiga (2002), analisando os dados populacionais do Censo do IBGE de 2000, chegou à conclusão de que, de fato, há uma diferença entre os dados apontados pelo referido Censo e o que, com base na OCDE, ocorre no Brasil: em sua análise, seria necessário realizar uma inversão na compreensão do nosso país. Em vez de pensá-lo como urbanizado, uma vez que 70% de seus municípios são considerados como "cidades" a partir dos dados do IBGE, Veiga afirma que apenas 30% dos municípios do país chegariam ao estatuto de cidade (VEIGA, 2002), ou seja, 70% dos municípios do país poderiam ser considerados como rurais.

seus próprios municípios de origem e, assim, terem contato com alunos pertencentes a grupos que têm uma cultura vinculada ao espaço rural. Também, em muitos casos, esses discentes, eles próprios, são oriundos da zona rural e têm vinculação com esta cultura⁴.

O Projeto analisado não apresenta um perfil dos alunos que ingressam no curso. Este deve ser um aspecto a ser considerado na futura proposta de Projeto Pedagógico do curso ora em análise e, por que não, deve constar em todas as propostas de cursos que objetive dialogar mais de perto com as realidades às quais os seus alunos pertencem.

Quando se verifica o perfil do egresso do PPC em análise, percebe-se uma possibilidade de se considerar a cultura construída no espaço rural não como algo objetivamente declarado, mas sob a perspectiva da cooperação entre instituição educativa, família e comunidade (item d) e a realização de pesquisas que possam proporcionar conhecimento sobre a realidade sociocultural dos alunos (item f), conforme se pode verificar abaixo quanto ao que se espera do egresso:

- a) atuar com ética e compromisso objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, entre outros;
- c) ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- d) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- e) participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do seu projeto pedagógico;
- f) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que se inserem; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 7).

As expectativas em relação ao egresso precisam estar baseadas naquilo que a formação será capaz de oferecer, no que tange aos componentes curriculares e conteúdos efetivamente colocados em prática no decorrer da formação.

Neste momento, analisar o modo como os conteúdos são colocados em prática pelos professores faz-se impossível, uma vez que isso demandaria uma pesquisa mais aprofundada

4 - Há uma pesquisa em andamento, realizada pelo PET-Pedagogia da UFCG, que irá revelar o perfil do ingressante no curso de Pedagogia. Os dados aqui mencionados são fruto da experiência de 14 anos da autora com alunos do referido curso. Neste percurso, em momentos de acolhida aos mesmos, verificou que uma parte considerável desses alunos reside em municípios vizinhos a Campina Grande.

na direção de se verificar, por meio de observações, as aulas realizadas pelos docentes, bem como a coleta de dados por meio de entrevistas com docentes e discentes do curso.

No entanto, os componentes curriculares podem ser discutidos no sentido de se verificar em seus nomes e em suas ementas vinculação ao contexto cultural relacionado ao espaço rural. Tal verificação se faz possível mediante análise do ementário dos componentes curriculares do PPC de Pedagogia/CH/UFCG.

As disciplinas e suas respectivas ementas estão organizadas em Núcleos de: Conteúdos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores. Cada Núcleo tem a sua carga horária, o seu número de créditos e a representação percentual de sua composição no conjunto do PPC.

A Tabela 1 abaixo expõe a organização do PPC analisado, considerando seus Núcleos e suas respectivas cargas horárias, bem como os créditos e a representação percentual de cada Núcleo.

Tabela 1 Núcleos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, Centro de Humanidades, UFCG, 2009

Núcleo de Conteúdos	Carga horária	Créditos	%
Núcleo de Conteúdos Básicos			
Conteúdos básicos profissionais	2.190	146	67,6
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos			
Conteúdos complementares obrigatórios	705	47	21,8
Conteúdos complementares optativos	225	15	6,9
Núcleo de Estudos Integradores			
Conteúdos complementares flexíveis	120	8	3,7
TOTAL	3.240	216	100

Fonte: Universidade Federal de Campina Grande (2009).

Pode-se perceber que o Núcleo de Conteúdos Básicos é o que detém a maior carga horária do curso. Nele se encontra parte considerável dos componentes curriculares. Um deles é Fundamentos da educação infantil, com 60 h/a. Sua ementa está assim descrita: "Concepções de infância e de educação infantil: perspectivas filosófica, histórica, sociológica e pedagógica. Políticas públicas e educação infantil no Brasil. Diretrizes para a educação infantil: propostas curriculares oficiais e prática docente". Como se pode verificar, não há menção a contextos específicos, que indiquem possibilidade de reflexão pertinente ao contexto que se

está evidenciando aqui – o contexto rural. Esta disciplina é a única que tem uma abordagem exclusiva ao debate sobre a educação infantil. No entanto, percebe-se que esta etapa da educação básica buscou ser contemplada no PPC em vários componentes curriculares, de áreas de conhecimento diversas, como se pode verificar em alguns nomes destes componentes: Geografia I na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Geografia II na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Língua Materna I na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Língua Materna II na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; dentre outros componentes.

Percebe-se que a formação voltada ao olhar para a criança pequena foi incorporada ao PPC analisado e essa incorporação representa um avanço na formação do pedagogo oriundo deste curso. Mas, na continuidade da análise do ementário do Núcleo de Conteúdos Básicos, verifica-se que apenas duas disciplinas fazem menção, de maneira direta ou potencial, ao contexto rural ou a uma discussão em que esse contexto pode ser considerado, uma vez que se reconhece o contexto como algo relevante. Os componentes curriculares são Geografia I na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com carga horária de 60 horas, e Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com carga horária de 60 horas.

A ementa do componente curricular Geografia I na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental está assim registrada: "Concepções teórico-metodológicas e noções da Geografia. As relações sociedade/natureza. As dimensões do espaço geográfico: o urbano, o rural e suas relações. As escalas de estudo: o espaço vivido, percebido e concebido" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 43).

Já a ementa do componente curricular Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental apresenta potencialidade de o contexto rural ser tratado, quando reconhece *especificidades da produção do conhecimento artístico em diferentes idades e contextos*. No entanto, não se tem garantia de que o contexto rural seja retratado a considerar apenas o que está posto na ementa, que está assim descrita:

Conceitos e princípios teóricos e metodológicos para o ensino da linguagem artística na educação infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Especificidades da produção do conhecimento artístico em diferentes idades e contextos. Linguagens artísticas: integração entre os processos criativos, análise e contextualização (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 47).

Outro componente curricular – Educação e Cultura – também se apresenta como experiência potencial para se tratar o contexto rural. Ele está inserido no Núcleo de Conteúdos Complementares Obrigatórios. Porém, também como no caso da disciplina Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não é possível afirmar que o debate

específico em torno do contexto rural se realize. Sua ementa está assim descrita: "Introdução ao estudo da cultura. Cultura, sociedade e indivíduo. Etnocentrismo e relativismo cultural. Cultura popular e de massa. A educação na perspectiva cultural. Cultura e educação no Brasil" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 51).

É nos componentes curriculares relacionados às Áreas de Aprofundamento que integram o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do PPC que se vai encontrar um tratamento mais específico ao contexto rural, seja numa área específica – Área de Aprofundamento em Educação do Campo –, seja em componentes curriculares de outras Áreas de Aprofundamento.

As disciplinas da Área de Aprofundamento em Educação do Campo voltam-se completamente às discussões e investigações pertinentes ao contexto rural. São elas: Educação, Identidade e Cultura do Campo (60 h/a), Movimentos Sociais e Educação Básica no Campo (60 h/a), Metodologias de Ensino no Campo (60 h/a) e Educação e Desenvolvimento Sustentável (45 h/a).

As discussões previstas para ocorrerem nesses componentes curriculares se dirigem aos debates sobre fundamentos da educação do campo, identidades, cultura e arte no contexto do desenvolvimento rural, pluriatividade e multifuncionalidade, identidade da escola do campo, movimento social do campo, ensino multisseriado e metodologias de ensino no contexto do campo, ruralidade e desenvolvimento sustentável, dentre outros.

Nas Áreas de Aprofundamento em Educação Matemática, Educação de Surdos, Linguagens e Diversidade, há, em cada área, menção direta ou potencial ao contexto rural.

Na Área de Aprofundamento em Educação Matemática, o componente curricular A Matemática na Educação do Campo, com 45 h/a, traz a seguinte ementa: "Educação do Campo e Etnomatemática. Ensino-aprendizagem da Matemática e construção de materiais para a Educação Matemática no contexto do campo" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 70-71).

Nas áreas de Aprofundamento em Educação de Surdos e Linguagens e Diversidade, as ementas de um dos componentes curriculares que integra cada área, ou fazem menção à possibilidade de tratar do contexto do campo ou, por trabalhar os conceitos de cultura e diversidade, têm a possibilidade de incluir no debate o contexto do campo. Estão assim descritas as ementas dos componentes curriculares: Temas Contemporâneos em Educação de Surdos (45 h/a) e Linguagens, Cultura e Diversidade (60 h/a), que pertencem, respectivamente, às áreas de Aprofundamento em Educação de Surdos e Linguagens e Diversidade:

Ementa a ser definida de acordo com temáticas que se fizerem necessárias ao enriquecimento curricular desta área de aprofundamento, tais como: pensamento e linguagem na criança surda; comunidade surda: organização política; família e surdez; cultura, identidade

e surdez; tecnologias educacionais para surdos; educação bilíngue para jovens e adultos surdos; educação matemática para surdos; educação do campo e alunos surdos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 58-59).

Concepções de Cultura: etnocentrismo e relativismo cultural. A construção social da diversidade. Relações entre Cultura, Linguagens e Ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 59).

Apresentado, em linhas gerais, o PPC do Curso de Pedagogia da UFCG, vinculado ao Centro de Humanidades, especialmente no que diz respeito a verificar em sua composição a presença da criança pequena e de sua cultura no percurso dos alunos em formação, mais especificamente quando a referida cultura se constrói no contexto rural, passa-se a tecer algumas considerações que buscam analisar e evidenciar possibilidades e ausências percebidas no referido PPC no que tange ao referido contexto, especialmente pensado em sua relação com a formação dirigida ao contexto das crianças pequenas, com idades entre 0 e 5 anos, que residem em espaços rurais e constituem suas identidades também a partir desses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à educação infantil do campo, verificou-se, por meio de um rápido relato histórico, que um debate relacionado a ela, em torno da política, do direito à educação e das práticas pedagógicas, está em curso no país. Avanços na direção do reconhecimento deste direito podem ser verificados do ponto de vista legal, em documentos que fundamentam tanto a área da educação do campo como da educação infantil.

Do ponto de vista do tratamento à educação infantil do campo na formação de professores, foi possível perceber, na leitura realizada sobre as Diretrizes de 2006, que há avanços importantes quando se verifica que a criança pequena está contemplada na formação do pedagogo – que passa a considerar a educação infantil em seu percurso – e que orientações na direção do reconhecimento de contextos específicos nos quais os sujeitos estão inseridos devem ou podem ser considerados, por meio do reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade da sociedade brasileira. Não há uma formulação da EIC nas Diretrizes de 2006 e não se poderia esperar que houvesse, uma vez que estas são anteriores ao início do debate acerca da EIC, que tem no ano de 2008 um marco no que se refere ao seu tratamento no Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

Quando se analisa o PPC de Pedagogia escolhido como experiência a partir da qual se pode refletir sobre a existência ou não de uma abordagem na formação de professores da realidade destas crianças, a ausência percebida nas Diretrizes de 2006 se repete. Entende-se que tal ausência é justificada pela falta de um debate acerca da realidade das crianças

pequenas que residem em área rural e seus processos de escolarização, debate que durante muito tempo esteve completamente ausente nos marcos regulatórios e nas experiências de educação formal. Em geral, a criança com idade para frequentar a educação infantil, que reside em área rural, ou não tem reconhecido este direito ou é incorporada à escola pela porta do ensino multisseriado, exibindo uma dupla violação de direito tanto num caso como no outro.

Entende-se que os cursos de formação de professores não devem repetir essa ausência ao não reconhecer e, como consequência, não tratar no âmbito da formação do pedagogo, esses sujeitos. Uma vez formulada a questão e estando ela respaldada em aparatos jurídicos, é preciso insistir nas consequências desta formulação em diversos âmbitos. Dentre eles, destaca-se neste artigo o âmbito da formação, que deve considerar em sua experiência teórico-prática a realidade cultural a qual pertencem as crianças que residem em espaços rurais do país. A primeira pesquisa de âmbito nacional realizada sobre a oferta e a demanda de educação infantil do campo (BRASIL, 2012) revelou que elas existem e estão, em sua grande maioria, mais de 50%, no Nordeste do Brasil. Mas, de um modo geral, elas estão em todas as regiões do país. Não é possível desconsiderar essa realidade. Como contribuição a este debate, os cursos de formação de pedagogos precisam integrar a realidade dessas crianças em seus projetos, dialogando com suas experiências como uma das formas de conferir a elas visibilidade e garantia de direitos.

Children's rural education and Pedagogy: a necessary dialogue

Abstract – The discussion about children's rural education is recent. He turns to think, of political views, from the right and pedagogical practices, educational reality of small children residing in rural areas of the country. In this article, the objective is to treat the place as the children's rural education occupies in teacher training courses, specifically in pedagogy courses, which deals directly with the training of the teachers to work both in childhood education as in the early years of elementary education. The national curriculum guidelines for undergraduate degree in pedagogy, degree, established in 2006 (BRASIL, 2006), integrated in the pedagogue's formation, child education and the early years of elementary school. This integration, on the one hand, leash in pedagogy courses, the training for two stages – childhood education and the early years of elementary school – understanding the youth and adult education as part of this training. By another hand, extends also its challenges, since knowledge that run through childhood, adolescence, and even youth and adulthood, they need to be mobilized. In addition to this and other challenges concerning the formation of the pedagogue proposed by these guidelines, this article wants, specifically, draw attention to small children, aged between 0 and 5 years – residing in rural areas, to recognize that the formation of pedagogue, determined by the guidelines of 2006 and materialized in educational projects of pedagogy courses, not yet declared faces of way this reality, it would takes in this formative trajectory a debate that includes what has been consolidating as children's rural education and even a reading of

Brazil, who think the subject of city and rural area. For children living in rural areas of the country with age to attend the early years of elementary school, there is a kind offer that was consecrated in the history of rural education as the multigrade teaching. For small children, old enough to attend what is recognized as early childhood education in the Brazilian educational system, this offer is virtually non-existent, with few exceptions. The discussion on the role of early childhood education designed for these children in teaching training courses, discussion space which constitutes children's rural education is the central question of this article.

Keywords: Formation of the pedagogue. Rural context. Children's rural education. Children's camp. Rural schools.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Brasília. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008. Resolução Complementar CNE/CEB, nº 2.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. *Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos de residentes em áreas rurais (MEC-UFRGS)*, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13620-relato-sintese-eb&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SILVA, A. P. S. de; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Pró-Reitoria de Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

VEIGA, J. E. da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.

Recebido em abril de 2016.
Aprovado em maio de 2016.