

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**AMANDA DA ROCHA MOURA
PÂMELA MARIA OLIVEIRA DE CASTRO**

**A INSERÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise em uma creche
pública**

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015**

AMANDA DA ROCHA MOURA
PÂMELA MARIA OLIVEIRA DE CASTRO

A INSERÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise em uma creche pública

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015

AMANDA DA ROCHA MOURA
PÂMELA MARIA OLIVEIRA DE CASTRO

A INSERÇÃO DA CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise em uma creche
pública

APROVADO EM: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)

Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca - UFPB
(Professor do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso)

Prof^a Dr^a Ana Paula Romão de Souza Ferreira - UFPB
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015

DEDICATÓRIA

Aos nossos familiares que sempre sonharam junto conosco torcendo por essa conquista, e sempre nos apoiaram nessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A jornada foi longa e para que ela tenha chegado ao fim com a sensação de dever cumprido se faz necessário agradecer primeiramente a Deus que nos deu força e saúde para chegarmos até o fim de nossa graduação. Aos familiares que sempre foram compreensivos nas ausências por causa do empenho em nossa formação acadêmica e ao auxílio que a Professora Ana Luísa Nogueira Amorim nos deu, assim nos fazendo seguir em nossa pesquisa com segurança, pois tínhamos como orientadora uma profissional que nos deu suporte para seguirmos nossa análise.

Por fim, agradecemos a conclusão de nosso TCC a todos os professores engajados na luta de uma educação real do campo, os quais nos motivaram nessa proposta de um pensar diferenciado.

Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação.

Pedroso (1999).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada busca evidenciar como uma creche campesina situada no distrito de Odilândia, Santa Rita/PB, trabalha o tema da diversidade e identidade cultural na educação infantil do campo, apoiado pelas bases da educação do/no campo, da identidade cultural, da história da infância no Brasil e as orientações do texto descrito na legislação vigente. A pesquisa propõe: observar se ocorre o estímulo à valorização cultural; identificar a presença do tema da identidade cultural na educação infantil nos documentos da instituição de ensino; analisar a relação entre os documentos da instituição e a prática em sala de aula, a partir de questionários direcionados à gestão e aos professores da creche, observações realizadas durante oito visitas ao campo de pesquisa entre os meses de abril e julho de 2015, finalizando com uma relação desse material coletado com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCGEB), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e ainda com os autores que trabalham com o tema. Como resultado, entendemos que existe uma preocupação da equipe pedagógica da creche de Odilândia, Santa Rita/PB, de problematizar a questão da diversidade e identidade cultural na sala de aula. Apesar disso, mais do que contextualizar a diversidade e identidade, entendemos que é necessária uma preocupação de como trazer a esta temática para o cotidiano da sala de aula. O desmembramento da temática em atividades ao longo de todo ano letivo mostra melhor aproveitamento do que utilizar do tema apenas em datas comemorativas escassas e pontuais. A partir das análises, entendemos que existem também necessidades estruturais da creche e de formação em educação infantil do/no campo, ao qual, fazemos lembrança a todos aqueles que lutam para que seja oferta para as crianças uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: educação do/no campo; educação infantil; identidade cultural.

ABSTRACT

The research presented here seeks to show as a peasant nursery located in Odilândia district, Santa Rita in the Paraíba Brazilian state, works the theme of cultural diversity and identity in early childhood education field, supported by foundations of education in the field and cultural identity. history of childhood in Brazil and the text of current legislation. The research proposes: observe if the stimulus to cultural development; identify the subject of the presence of cultural identity in early childhood education in the documents of the educational institution; analyze the relationship between the institution documents and the practice in the classroom, from questionnaires aimed at management and day care teachers, observations made during eight visits to the field of research between April and July of 2015 ending ending with that material collected analysis with the General Curriculum Guidelines for Basic Education (DCGEB), the National Quality Parameters for Early Childhood Education (PNQEI) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and with the theoretical authors who work with theme. As a result, we believe that there is a concern of the teaching staff of the institution located in Odilândia, Santa Rita / PB, to discuss the issue of cultural diversity and identity in the classroom. From the analysis, we understand that there are also structural needs on the institution and training issues in child education in the field. By now, here we remember also the honor of all those who struggle to be offering children a quality early childhood education.

Keyword: childhood education, cultural identity, education in the field.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. SITUANDO O NOSSO ESTUDO | 9 |
| 2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA | 12 |
| 2. 1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL | 14 |
| 2. 2 CONTEXTO SOCIAL DA INFÂNCIA DO NÚCLEO RURAL DE ODILÂNDIA, MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB | 19 |
| 3. IDENTIDADES, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA | 22 |
| 3. 1 IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL | 23 |
| 3.2 DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO | 26 |
| 3. 2. 1 Identidade cultural e diversidade do/no campo | 27 |
| 3. 2. 2 Educação Popular | 30 |
| 3. 2. 3 Educação do/no campo | 32 |
| 3. 3 IDENTIDADE CULTURAL E DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 35 |
| 3. 3. 1 Identidade cultural na educação infantil do/no campo | 40 |
| 4. CAMINHOS PARA PESQUISA | 44 |
| 4. 1. METODOLOGIA DA PESQUISA | 45 |
| 4. 2 SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BAIRRO DE ODILÂNDIA | 46 |
| 4. 3 ORGANIZAÇÃO DO PESSOAL DA CRECHE | 47 |
| 5. COMO A CRECHE DE ODILÂNDIA TRABALHA A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL | 49 |
| 5. 1 NOS PROJETOS DA ESCOLA | 49 |
| 5. 2 NAS SALAS DE AULA | 53 |
| 5. 3 SINTETIZANDO DIÁLOGOS | 55 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| REFERÊNCIAS | 64 |
| APÊNDICES | |
| ANEXOS | |

1. SITUANDO O NOSSO ESTUDO

A diversidade, pluralidade cultural e valorização das culturas étnicas no contexto nacional vêm se tornando cada vez mais necessária nos espaços escolares como em toda sociedade, tendo em vista que o Brasil possui uma gama de culturas e etnias diversificadas necessitando serem conhecidas e respeitadas em todo seu contexto.

Uma organização escolar para orientar e, por algumas vezes, até apresentar a realidade existente em seu meio se faz indispensável no novo modelo no qual se vive atualmente, também se faz necessária uma metodologia de ensino que proporcione para as crianças o contato direto com a história do seu povo, objetivando compreender e identificar fatos importantes da sua história e de seus ancestrais.

Com base nessa necessidade de inserção da Cultura na Educação é de grande relevância que se introduza gradativamente a cultura desde a mais tenra idade, trazendo desde a Educação Infantil a proposta de valorizar e conhecer a cultura regional e nacional, tornando, assim, a visão das crianças mais abrangentes e tornando-as mais receptivas a novos modelos de cultura, conseqüentemente, tornando-as sujeitos menos intolerantes acerca das diferenças. Por isso, este trabalho se propõe analisar como são trabalhadas atualmente as questões de identidade cultural na educação infantil em uma creche campesina.

A relevância do aspecto cultural abordado se mostra, diante das diversidades encontradas na atual sociedade e no contexto no qual se vive, de grande necessidade. O contexto educacional da atualidade trata de temas culturais de forma isolada sem ligação com o meio da criança, dessa maneira, não havendo significado para o discente e, conseqüentemente, não se fazendo necessária essa temática a não ser em datas comemorativas.

A educação para a diversidade e a identidade cultural é rotineiramente vista como algo exótico e seus temas acabam ficando ligados, apenas, às datas comemorativas do calendário, como uma vaga lembrança do que deveria ser relembrado e valorizado o ano inteiro. A importância histórica presente na ancestralidade é ainda, quando apresentada, cheia de estereótipos e pouca informação, o que pode gerar preconceitos futuros, pouco reconhecimento e/ou sentimento de pertença do belíssimo patrimônio cultural nacional. “Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados

de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras” (BRASIL, MEC/SECADI, 2014, p. 12)

A proposta da valorização da diversidade cultural e identidade cultural desde a educação infantil por meio da introdução dessa temática ao longo de todo o ano letivo auxilia o processo de socialização, pois a partir do momento que a criança compreende sua comunidade e sentindo-se participante desse meio, ela passa a compreender-se como membro de um coletivo e cria laços com sua cultura e com seu povo. Outro aspecto, não menos relevante que vem atrelada a essa descoberta dos grupos diversos, é a questão do respeito as culturas e povos de diferentes nacionalidades e costumes.

Na apresentação dos costumes de nossa regionalidade se faz interessante apresentar às crianças que nossa cultura e forma de viver não é a única e nem melhor do que qualquer outra, apenas temos nossa peculiaridade, e que existem outros povos que tem seus costumes que são tão importantes e valiosos como os nossos.

Quando observamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na organização de espaço, tempo e materiais, vemos que deverá ser assegurada dentre outras questões “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 3). Quando o tema é a educação infantil do campo, o texto das diretrizes estabelece que a educação infantil deve

- I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como práticas ambientalmente sustentáveis [...] (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 3).

A presença do tema da diversidade cultural e a necessidade da valorização do contexto social do sujeito desde a infância é um desafio a ser superado, principalmente quando somos direcionados a questões sobre a formação docente na educação infantil do/no campo, da formação continuada para propostas educativas que elevem a diversidade cultural como tema cotidiano e, ainda mais além, quando discutimos sobre qual é a formação docente dos profissionais da educação infantil?

Assim sendo, em meio a uma temática tão ampla, nos questionamos: como estão sendo trabalhadas atualmente as questões de identidade cultural em uma creche campesina?

Visando responder esta questão de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar como a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, trabalha o tema da diversidade e identidade cultural na educação infantil do/no campo.

Objetivos Específicos:

- Observar se ocorre o estímulo à valorização cultural;
- Identificar a presença do tema da identidade cultural na educação infantil nos documentos da instituição de ensino;
- Analisar a relação entre os documentos da instituição e a prática em sala de aula.

Para responder a nossa questão de pesquisa e alcançar os nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo na Creche, entre os meses de abril e julho de 2015. No geral, foram realizadas oito visitas, pelas duas pesquisadoras: Amanda da Rocha Moura e Pâmela Maria Oliveira de Castro. Durante as visitas, todos os dados produzidos foram registrados em Diário de Campo para posterior análise.

Para apresentar os resultados do nosso estudo, este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro é este capítulo introdutório, onde apresentamos inicialmente a pesquisa. O segundo capítulo trata do contexto histórico-social da infância. O terceiro trata de situar o discurso sobre identidade cultural nas escolas. O quarto capítulo situa a pesquisa realizada, e a metodologia utilizada. Por fim, o quinto capítulo é a pesquisa de fato e as conclusões analisadas a partir da metodologia descrita no quarto capítulo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA

Na contextualização histórico-social da infância, buscamos aqui uma relação simples da construção da identidade do sujeito de direitos e a necessidade de uma educação que valorize a cultura e, consecutivamente, a realidade da criança.

Quando observamos a história da infância, vemos que a criança passa por um período em que é esquecida socialmente, tanto que os estudos científicos mais voltados para o tema são datados da história recente. Segundo os autores Nascimento; Brancher; Oliveira (2008), parafraseando Ariès, "a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica". Pensar na história da infância, portanto, também é observar a falta de material científico produzido até determinado período.

Para entender a infância, levamos em consideração que seu conceito é construído em um processo sociohistórico do que se entende pela evolução do sujeito:

Longe de ser meramente constituída por factores biológicos, correspondentes ao facto de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida, a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam (SARMENTO, 2005, p. 7).

Hoje, os conceitos de criança e infância são entendidos de maneira diferente do que se via no século XVI. A infância que observamos na Idade Média, praticamente inexistia, e a sociedade daquela época entendia a criança como um adulto em miniatura. Antes da escolarização, não havia distinção entre os afazeres domésticos, trabalhos e festividades do mundo adulto. Na convivência entre ambos não se dividiam as questões comportamentais ou qualquer sentimento que se voltava às ações adultas para a infância.

Em sentido histórico, neste momento existia uma separação sociológica do que é convencionalizado à infância. Sarmiento (2005) afirma que apesar de sempre existir uma geração biológica que corresponda à criança, o contexto social que abrange o que entendemos hoje da infância não esteve presente em todo o momento histórico da humanidade.

De acordo com Nascimento; Brancher; Oliveira (2008), durante a Idade Média a ideia era que a existência se dividia em seis fases de vida: três primeiras fases que iriam até os 21 anos de idade e que as pessoas não eram valorizadas socialmente; a quarta que se estendia até os 45 anos de vida, e as pessoas passam a ser reconhecidas socialmente; a quinta fase, que considerava a juventude findada e a sexta fase que chegava nos 60 anos e terminava com a morte.

Aos poucos, o pensamento de rejeição em relação aos primeiros anos de vida mudou, começaram a ser associados à dependência e à proteção materna. A criança, entendida neste período como ser irracional e incapaz, precisava ser fiscalizada para conseguir se movimentar com sobriedade e com coerência no mundo. “Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 52). Era uma maneira de moldá-las para o mundo dos adultos, ou seja, disciplinar os mais novos para a moralidade da época, os adequando para a vida adulta.

Somente com a chegada da modernidade que os dois mundos – dos adultos e das crianças – passam a ser separados, a partir da construção de vários espaços de convívio social comum para as últimas, ou seja, a sua institucionalização com a criação e, posteriormente, generalização das creches e da escola pública: portanto caminham juntas a escola e a construção social da infância.

A consciência sobre a infância aparece no renascimento: "na sociedade mais geral, a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente a constituição de organizações sociais para as crianças" (SARMENTO, 2004, p. 3).

A institucionalização iniciada na primeira modernidade, ainda não cessou na sociedade atual. As pessoas participam de espaços sociais diversos e delimitados pela idade e só interagem entre si quando em família. A propósito, a própria família passa por mudanças, quando “desenvolve tensões reinstitucionalizadoras estruturais crescentes” (SARMENTO, 2004, p. 8), como a maternidade precoce e a monoparentalidade. Por último, dentro desses espaços na sociedade globalizada, o capitalismo influencia nas culturas da infância e lhes atribui valor de consumidor. O sistema atribui às pessoas papéis sociais de norma de conduta, dessa maneira, distinguindo a infância de outras idades.

2. 1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL

Pensar na infância brasileira nos remete a um apanhado histórico de negligência da criança e, posteriormente, o atendimento dela sob formas assistencialistas. Assim, o apanhado histórico-social vai desde a inexistência da concepção de criança à institucionalização da infância, do Renascimento até os dias atuais.

À época do Brasil Colônia as crianças que constituíam a infância no Brasil eram: filhos de nativos indígenas brasileiros; crianças portuguesas que foram trazidas nas embarcações, filhos de negros africanos escravizados e filhos deles com portugueses no Brasil. Antes mesmo de desembarcar em solo brasileiro, crianças foram recrutadas para as embarcações, à serviço da coroa portuguesa.

O recrutamento destas crianças para as embarcações de acordo com Ramos (2011) se dava de três maneiras, a primeira era o rapto de crianças judias, que acontecia com o objetivo de conseguir a força de trabalho para as embarcações e também de controlar o crescimento da população judaica em Portugal. A segunda maneira consistia no alistamento de filhos de famílias miseráveis, que era feito pelos próprios pais, com o objetivo de terem uma pessoa a menos para sustentar. A terceira e última era o recrutamento dos órfãos desabrigados (LAGE, 2011, p. 4).

Quando desembarcavam esses recrutados eram tratados como escravos e serviriam de mão-de-obra para os portugueses. A diferença entre adultos e crianças, simplesmente, inexistia. E ideia do adulto em miniatura que permaneceu durante a Idade Média, também chegava aos solos brasileiros por meio dos nossos colonizadores. As crianças anteriormente citadas, não apenas eram tratadas como adultos, mas também foram escravizadas.

Analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (PRIORI, apud LAGE, 2011, p. 2).

Nesse período, entre os séculos XVII e XVIII, era constante o abandono de crianças nos grandes centros urbanos. De acordo com Torres (2007), enquanto que nas

zonas campestres os filhos excluídos socialmente, geralmente eram adotados pelas famílias estruturadas ou tidos como agregados para servirem mais tarde como mão-de-obra na agricultura; nas cidades, não existia espaço para elas. “Não havia casas para acolher todos os forasteiros, não havia mercado de trabalho livre suficientemente desenvolvido para absorver quem precisava sobreviver à custa do próprio suor. A cidade agregava os pobres e não sabia o que fazer com eles” (VENÂNCIO apud TORRES, 2007, p. 104).

Acabavam abandonadas, rejeitadas à própria sorte nas ruas, o que contribuía para as altas taxas de mortalidade infantil. "Em alguns centros urbanos, no século XVIII, até 25% dos bebês eram abandonados e cerca de 70-80% faleciam antes de completar sete anos." (VENÂNCIO apud TORRES, 2007, p. 105). Mas o que movimentava a preocupação dos clérigos da época, era o fato de muitos desses bebês não possuírem o batismo. Portanto, aqueles que morriam sem o sacramento estariam condenados ao limbo.

Voltando a Torres (2007), a sociedade naqueles tempos condenava a mulher que possuísse uma conduta moral não condizente com a austeridade. O consenso entre religiosos sobre os filhos frutos de relacionamentos não aceitos socialmente era de que as crianças não podiam pagar pelos erros dos pais.

Foi então criada a “Roda dos Enjeitados”, que garantiria o sacramento do batismo, enquanto protegeria famílias de um escândalo na sociedade, ainda se tornando um abrigo às crianças excluídas.

Após um longo período de exclusão e negligência, a Roda dos Enjeitados passa a ser uma solução contra o infanticídio. Essa característica de caridade e assistencialismo, aos poucos, passa a se tornar dever do Estado.

A discussão sobre medidas protetivas só se fortaleceria a partir do final do século XIX. “A Constituição de 1891 não explicitou o conceito de infância, mesmo no que se refere ao amparo; entretanto, os códigos penais já discutiam questões sobre a menoridade penal e sobre providências quanto às práticas de delinquência efetuadas por menores” (SILVA-LOPES, 2007, p. 133).

Com a chegada do século XX, o Brasil, com a economia ainda focada na agroexportação, estava iniciando um período de industrialização. Neste momento, o proletariado era formado por imigrantes explorados pela burguesia local (COSSETIN, 2009).

À parte das divergências, empregados e patrões iniciam uma discussão sobre a estruturação de novas legislações, e elas tomam conta do interesse brasileiro. Dentre elas,

havia a reivindicação de uma legislação sobre a educação, idealizada agora como meio de desenvolvimento do país. Surgem também as discussões sobre crianças e adolescentes, a proibição do trabalho infantil e estudos voltados para a saúde da criança. Assim,

O século XX constituiu um cenário muito importante para a infância brasileira no que se refere à legalidade. Três leis essenciais buscaram atender à realidade da infância brasileira: o Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA de 1990. (SILVA-LOPES, 2007, p. 133).

Em 1916, foi elaborado o Código Civil que vigorou até o ano de 2003, junto com ele, estavam regularizados os direitos individuais, da propriedade e da família. Dentro dos direitos da família, estavam as obrigações dos pais sobre as crianças e, em caso de sua falta, caberia ao Estado o exercício protetivo do menor.

Com a preocupação sobre a infância e adolescência, e a ideia de progresso através da educação, começam a ser discutidas também ações integrativas de jovens moradores de rua. Em 1920, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Assim sendo, a partir da Lei Federal Orçamentária nº 4.242/1921 foi autorizada a organização de políticas de assistência ao menor (COSSETIN 2009).

No ano de 1923, foi criado o Juizado de Menores, e o Código de Menores aparece um pouco mais tarde, no ano de 1927.

Cossetin (2012) afirma que o termo "menor" surge da ideia da menoridade, estando, entretanto, associado à ideia de marginalidade. E Espíndula e Santos (2004) completam a ideia de Cossetin, afirmando que é estabelecida, ainda, uma diferenciação entre aqueles maiores e menores de 14 anos, tratados como “menores delinquentes”.

Ainda sobre a terminologia, Espíndula e Santos (2004) explicam que pelo Código, aqueles menores de 7 anos eram classificados como “expostos”; os menores de 18 anos, como “abandonados”; os em situação de rua, de “vadios”; os que vendiam coisas ou pediam esmolas, de “mendigos” e os frequentadores de prostíbulos de “libertinos”. O Código aumentava, também, o poder do juiz para os jovens até 21 anos de idade. Ainda assim, se tornou a primeira legislação voltada exclusivamente para crianças e adolescentes no Brasil, apesar de possuir uma característica judiciária de disciplinaridade.

Em 1940, o Decreto-Lei nº 2.848/1940 passa a garantir a inimputabilidade de menores de 18 anos. “Para os delinquentes que fossem maiores de 16 anos, criou-se a possibilidade de liberdade vigiada, na qual a família ou os tutores seriam responsáveis pela sua regeneração” (ESPÍNDOLA; SANTOS, 2004, p. 359).

Surge, então, em 1979, um novo código, vindo da pressão externa sobre a legislação no país. Apesar disso, o Código de Menores de 1979 pouco agrega no sentido de garantia de direitos e apenas fortalece o caráter judiciário do Código de 1927.

É importante considerar também os principais documentos e acordos internacionais que trataram das questões da infância no decorrer do século XX no Brasil: a Declaração dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pela ONU afirmando que todo ser humano é um ser de direito; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) criado em 1950 com o princípio básico de promover o bem estar da criança e do adolescente em suas necessidades básicas; a Declaração dos Direitos da Criança proclamada em 1959 pela ONU verificando que as condições da criança exigiam uma declaração à parte, devido sua imaturidade física e mental, necessitava assim de proteção e cuidados, explicitando os direitos fundamentais da criança (SILVA-LOPES, 2007, p. 134-135).

No sentido de integrar as crianças e adolescentes excluídos socialmente ao sistema vigente, o Código de 1979 cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM). Elas surgem durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) e, por isso, aqueles excluídos socialmente, passam a ser tratados como problema de segurança nacional, o menor sai do poder judiciário para o poder executivo (ESPÍNDOLA-SANTOS, 2004).

Foi apenas na reestruturação do governo voltado para a democracia e aberto aos dilemas sociais, que com a Constituição de 1988, foi assegurado à criança o reconhecimento como sujeito de direitos.

Os diálogos sobre a garantia de direitos começam a tomar forma, e na Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança de 1989, são anunciados os direitos para a infância. Então, juntamente com a Constituição de 1988 que se pôde formular uma nova legislação voltada para a infância no Brasil. E assim, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA.

O ECA chega para a sociedade brasileira com o intuito de proteção integral de crianças e adolescentes, como sujeito de direitos que são, sendo grupo prioritário por estarem em construção biopsicossocial (COSTA; BIGRAS, 2007).

Ao observamos o avanço histórico, o ECA é inédito no sentido de reconhecimento dos direitos, antes amplamente negados à criança.

Ao observamos o contexto social dos últimos 25 anos, em critério de melhorias, as taxas de mortalidade infantil entre 1950 e 1996¹, houve um declínio importante a ser

¹ Em 1950 eram 158 mortes de menores de um ano para cada mil nascidos vivos e em 1996 47 mortes para cada mil nascidos vivos (MARCÍLIO, 1998).

considerado, atribuído ao fato das mobilizações nacionais em prol vacinação (MARCÍLIO, 1998), que continuou descendo até 2013. As projeções são de contínua queda, até o presente ano. De acordo com o IBGE, as taxas de mortalidade infantil a partir de 2000 e projeção para 2014 e 2015 é:

Imagem 1 – Tabela com as taxas de mortalidade infantil a partir de 2000

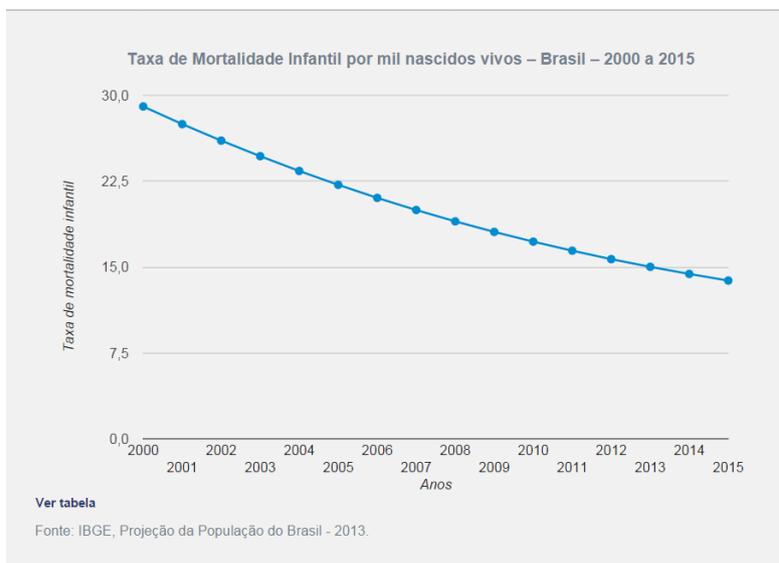


Imagem 1: Tabela com as taxas de mortalidade infantil a partir de 2000 FONTE: IBGE, 2013.

E em quesito de educação, a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil 1999/2009, também aumentou, como mostra o gráfico a seguir:

Imagem 2 - Tabela com as taxas de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil - 1999/2009

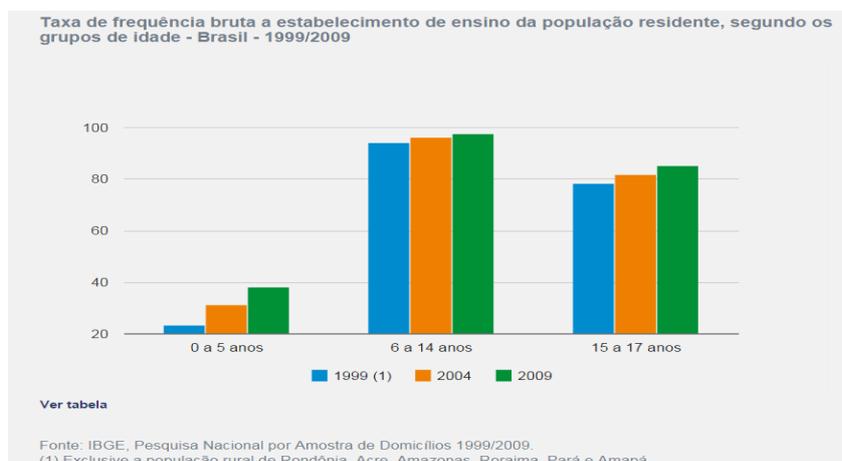


Imagem 2 - Tabela com as taxas de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil - 1999/2009. FONTE: IBGE, 2013.

Em suma, o Brasil tem em seu histórico o período em que enxerga na criança um adulto em miniatura, trazido pelos portugueses, na concepção europeia; e, posteriormente, passamos pela institucionalização da infância. Enfim, e a partir da sua contextualização social e histórica, no processo de exclusão ao qual a criança foi vitimada durante séculos, até o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, observamos, com a chegada do século XX e primeira década de XXI, uma real preocupação e crescente interesse pelo tema, apesar de ainda existirem problemas sociais relacionados a ele.

2. 2 CONTEXTO SOCIAL DA INFÂNCIA DO NÚCLEO RURAL DE ODILÂNDIA, MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB

Para falar sobre a infância campesina de Odilândia, que está situada na zona rural do município de Santa Rita?PB, precisamos fazer um apanhado sociohistórico da localidade.

Santa Rita está situada na zona da mata paraibana. Sua população é de 133. 927 habitantes, a área da unidade territorial 730, 205 km², densidade demográfica de 165, 52 hab/km², população residente que frequenta creche ou escola 39. 135 pessoas².

Imagem 3 - Mapa do município de Santa Rita/PB

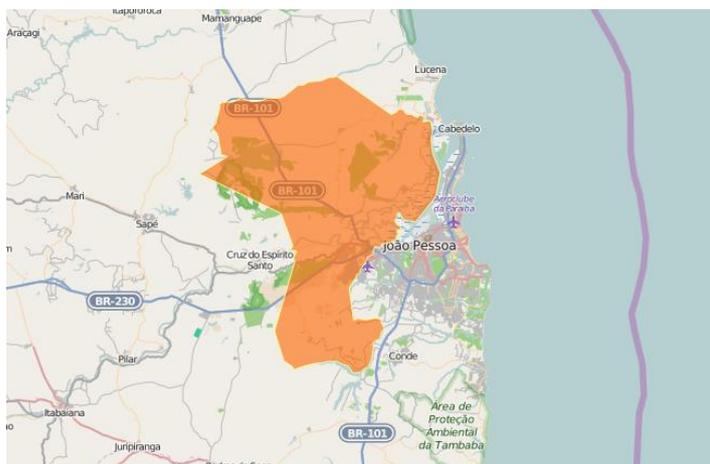


Imagem 3 - Mapa do município de Santa Rita/PB. FONTE: IBGE, 2014.

O município nasceu com a tomada da Parahyba pelos colonizadores portugueses, no final do século XVI. Começou com o estabelecimento do Engenho Real Tibirí, no ano

² Fonte: IBGE 2014.

de 1586, período concomitante com a construção do forte de São Sebastião no Tibirí, a fim de proteger a produção açucareira da região da invasão francesa.

Sua fundação, de acordo com Silva (2008), tem início pouco depois da criação da Filipéia de Nossa Senhora das Neves, com fundador principal o português Capitão-Mor Martin Leitão.

Um outro fato que também contribuiu para a origem da cidade santarritense foram os viajantes que pernoitavam próximo ao Engenho Tibirí, o pouso naquele local era uma necessidade, pois, para alcançar a capital da Província conhecida como Filipéia de Nossa Senhora das Neves, os comerciantes, exploradores, e até tropas militares, tinham que fazer um grande rodeio, contornando um grande alagadiço existente entre o que é hoje o município de Santa Rita e o Bairro de Tibirí I, resultando no surgimento de algumas casas e em pouco tempo um novo povoado (SILVA, 2008, p. 12).

Com o alto fluxo de viajantes da capital para o interior da capitania e vice-versa, também foi criada uma feira semanal em frente à Igreja de Santa Rita, período em que também se iniciam as aulas primárias, o que origina a chamada Freguesia de Santa Rita.

A atividade econômica da região se mostrou próspera, e no século XIX já existia uma elite local influente vinda do negócio do açúcar. A Freguesia de Santa Rita cresce no entorno da produção de cana-de-açúcar e, em 1890, é declarada como cidade. Os bairros que começaram à margem do centro comercial eram formados por trabalhadores rurais que chagavam para trabalhar nos engenhos.

Ao final da década de 1970, o senhor Marcos Odilom, prefeito Município de Juarez Távora na época, preocupado com o êxodo rural, acentuado pelo incentivo de políticas habitacionais na zona urbana, cria três aglomerações rurais. Segundo Viana, chamados de “Núcleo de Urbanização Rural”; Lerolândia construída próxima ao riacho Jacuípe, Emanuelândia, vilarejo denominado de Nossa Senhora do Livramento e Odilândia, localizada nas margens do Rio Mumbaba (VIEIRA, 2002).

A população de Odilândia ainda tem parte de sua renda do plantio de cana-de-açúcar, que emprega muitos trabalhadores rurais, mas a maior parte da população vive da agricultura familiar. Os poucos trabalhadores da indústria, são os empregados de uma rede exploradora de fontes de água mineral da região.

Imagem 4 - Vista de satélite do Distrito de Odilândia

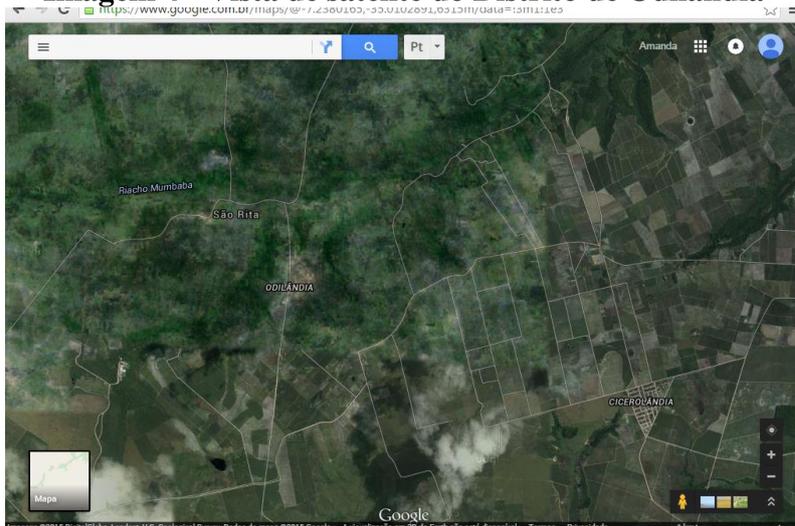


Imagem 4 - Vista de satélite do Distrito de Odilândia. FONTE: Google Maps, 2015.

A infância de Odilândia é constituída, principalmente, pelos filhos dos trabalhadores das plantações regionais. As crianças da localidade possuem identidade cultural campesina. A população do local é atendida por uma escola da rede estadual de ensino e uma instituição de educação infantil da rede municipal. A instituição que atende as crianças de zero a cinco anos e onze meses é uma organização única com formato de escola e com características de creche (a exemplo da existência de um berçário no ambiente escolar) conhecida como Creche-Escola.

3. IDENTIDADES, DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA

A construção da identidade está correlacionada ao meio social, a vivência histórica e outros fatores externos e internos do sujeito. Com o mundo cada vez mais globalizado as identidades assumem novas posturas, uma vez que o mundo se cruza em informações, com a prática pouco unânime de convenções de modos de agir, de pensar e de portar-se socialmente.

O conceito sobre identidade atravessa alguns campos de estudos científicos, desde a metafísica passando pela Psicologia, Antropologia até a Sociologia. Para compreendê-lo melhor, primeiramente se deve entender o processo evolutivo do conceito sobre cultura.

Pensado no século XVIII, quando os intelectuais decidiram denominar sua contribuição para a sociedade – Kultur –, um sentido único para a cultura surgiu e dominou por longo período da história. Convencionou-se entender que apenas existiria uma Cultura. Sua grafia era coerente com o significado da época; no singular, porque era entendida como única, com “C” maiúsculo porque detinha um status social superior, ou seja, à “Cultura” era atribuída apenas para uma parcela afortunada da população (VEIGA-NETO, 2003, p. 3). E por ser superior excluía qualquer outro modo de organização na sociedade, não compatível a ela.

A educação deveria ser um meio de alguém sem “Cultura” chegar aos mais altos níveis de conhecimento. Para Veiga-Neto (2003) esse consenso estava ligado a um sentimento de moralidade.

Na história da infância descrita no segundo capítulo, e entendendo a ideia sobre Cultura no período da modernidade, a educação buscava a disciplina e o enquadramento do sujeito aos modos de vida adulto. O acesso à Cultura, única e soberana, através da educação era um caminho para ajustar os excluídos socialmente e as crianças que deveriam ser moldadas para a vida adulta. A Cultura seria, portanto, etnocêntrica, eurocêntrica, machista, judaica-cristã, universal. Essa concepção seria aceita até a década de 1920, do século XIX (VEIGA-NETO, 2003).

Em poucas modificações, os pensadores confirmam que a civilidade e a cultura, fluem em conjunto; a educação deve disciplinar o sujeito para a cultura, aperfeiçoando a civilização.

Em contrapartida, o autor argumenta que não necessariamente uma influencia na outra, mas que interagem em um movimento que leva à formação do sujeito.

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (KANT apud VEIGA-NETO, 2003, p. 8.)

Com o fim da modernidade, a ideia de uma epistemologia monocultural começou a ser rejeitada. A partir da virada linguística, que linguistas e filósofos passam a conceber o multiculturalismo pela diferenciação dos sujeitos, consecutivamente desmembrando a Cultura única em diversas culturas, o que passa a ter, mais tarde, caráter político.

Pensar nas culturas em um sentido antropológico da palavra, portanto, possui significado de conjunto de valores, modos de vida partilhados por um grupo ou mais grupos de sujeitos; a “cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Voltando para a ideia sobre identidade, ela perpassa por diversas questões do ser humano. Sejam elas de gênero; sociais (pelas incoerências do sistema capitalista); identidades culturais (pelo regionalismo e suas especificidades); entre outras questões. O seu processo de formação está fincado nas relações sociais e culturais. Resulta-se de como o sujeito único se relaciona com o outro, que pode ser de forma individual ou coletiva, enquanto envolvem imagens e categorizações do universo cultural (COSTA, 2008).

Em suma, a identidade cultural é um conjunto de valores, forma geral de viver a vida, a representação da realidade e a valorização desses aspectos em um determinado grupo de sujeitos que vivem sob os mesmos preceitos identitários, no sentido antropológico e social da questão. “Neste sentido, portanto, pode dizer-se, a título de síntese, que os processos identitários incluem, em articulação complexa e variável, dimensões afectivas e valorativas, de representação cognitiva e de prática social” (COSTA, 2008, p. 95).

3. 1 IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Quando uma ou mais características constroem no sujeito o sentimento de pertença e a alguma especificidade de determinados grupos da sociedade, características que o considerem pertencente àquela questão identitária, o entendemos como integrante

desta identidade, parte da maneira como enxerga a sociedade e parte como a sociedade o enxerga.

Quando falamos em identidade, estamos tratando de um tema amplo e que conta com diversos olhares sobre o mesmo ponto. A identidade converge em uma gama de especificidades sociais sobre o sujeito e podem entender-se como raciais, de gênero, de sexualidade, culturais, entre outros. A identidade cultural, nesse contexto, está relacionada em como o sujeito de direitos enxerga o mundo em suas relações sociais, políticas e histórico-culturais, ao mesmo tempo em que a sociedade o enxerga em suas especificidades regionais, em um processo emancipatório de autoconhecimento.

Uma identidade não se superpõe a outra e, ao mesmo tempo, ambas podem constituir uma nova para a mesma pessoa. Entendendo: alguém homossexual e que pertença a alguma religião afro-brasileira, terá consigo duas identidades distintas, que ao mesmo tempo interagem entre si, mas não se sobrepõem. Uma característica pode ser mais relevante ao sujeito que outra, entretanto, independente do sujeito, as identidades não possuem grau de relevância social maior que a outra, no momento em que são questões sociais independentes.

O processo de construção identitária evolui com o crescimento e amadurecimento do sujeito. A maneira como enxerga o mundo vai se transformando enquanto cresce e vai se modificando ao longo da vida em um processo de formação e autoconhecimento; do entender-se como pessoa, como pertencente – ou não – a uma determinada série de especificidades. E neste processo construtivo, o sujeito se relaciona e interage com o meio e adota essas características como suas ou não, moldando uma teia do que é ser a própria personalidade, podendo a adquirir permanentemente como suas ou as rejeitando.

A ideia de construção identitária está ligada ao conceito sobre o que é cultura. Na evolução histórica do termo, vemos o conceito sobre a Cultura com o “c” maiúsculo e o aspecto mais amplo da palavra cultura, com o “c” minúsculo.

A Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 3).

Nessa percepção histórica, observamos que as especificidades identitárias aparecem como um processo de exclusão do sujeito, enquanto suas particularidades pessoais são rejeitadas para que ele possa estar enquadrado no padrão da sociedade. Assim, atentando negativamente para a forma como ele se insere e atua no mundo a partir de sua realidade.

A sociedade interfere no processo de autoconhecimento e construção da autoimagem. O que pode ser determinante na interiorização do que se deve ser ou o que se objetiva ser. A compreender: o sujeito pode ter a identidade racial negra, mas a sociedade o pressiona e interfere de tal maneira no seu modo de ser e agir, o recitando diversas vezes dizeres preconceituosos, que o sujeito passa a tentar assumir outra identidade, que não essa, por medo de ser rejeitado socialmente.

No processo de construção de preconceitos vemos que a existência de um padrão que rejeita a qualquer outro tipo de característica pessoal, interfere na construção do saber-se como indivíduo. E nesta perspectiva, também rejeita grupos de indivíduos que possuem as mesmas especificidades, ou seja, adversas àquelas supervalorizadas pelo padrão social.

Na busca pela inclusão social, os aspectos que caracterizam o indivíduo não podem ser menosprezados. Para que haja igualdade social, a busca dos direitos civis se cruza com a história dos movimentos sociais que prezam pela visibilidade das divergências sociais existentes e tem sua identidade como foco de reivindicações.

Aqui no Brasil, com o fim da Ditadura Militar, a partir da década de 1990, os movimentos sociais passam a assumir um perfil de luta voltado para as questões afirmativas, dessa maneira buscando minimizar as cicatrizes deixadas pela sociedade extremamente excludente.

A ligação entre a inclusão social e a identidade cultural se situa no entender de como o sujeito compreende a sua realidade e a partir da conscientização de seu contexto social, como ele pode influenciar nela.

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes (GOMES, 2007, p. 20).

Portanto, as questões inerentes a igualdade social e a identidade cultural são ligadas à educação, sendo as metodologias pedagógicas assumidas pela escola, problematizadora dos conflitos sociais existentes, resultantes da sociedade pouco inclusiva.

3.2 DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Quando observamos a identidade cultural da população campesina nos deparamos com um leque de características, que mesmo que contribuam para a formação da identidade de um grupo social, ainda consegue obter nuances próprias advindas da realidade local onde a população está concentrada.

A exemplo dessas características podemos comparar a população caiçara do litoral e a população da zona rural; enquanto uma vê a sua fonte de renda e/ou subsistência na pesca em mares e agricultura familiar, a outra, vê sua subsistência advir da agricultura familiar e pesca dos rios e açudes.

Dentro dessas questões de realidade, também existe a discussão acerca da educação oferecida a estes sujeitos e como novas metodologias podem ajudar em como a comunidade se enxerga e em como a comunidade pode preservar seus traços identitários a fim de que a cultura seja vivenciada e a realidade problematizada para melhorar a qualidade de vida na região, sem que para isso a essência cultural da localidade seja perdida.

Quando nos deparamos com a realidade da comunidade residente em Odilândia, nos deparamos com uma região que vive sob a perspectiva agrícola, principalmente a produção de abacaxi e cana-de-açúcar, onde os poucos trabalhadores da indústria pertencem a um grande grupo empresarial que explora os recursos hídricos da localidade.

Uma comunidade pequena, que dispõe de posto de saúde, posto policial, creche-escola e escola de ensino fundamental e médio localizados próximos um do outro, todos circundam a região central da comunidade.

Traçar uma metodologia educativa que explore a identidade cultural da região é manter viva a cultura da localidade, afinal garantir o acesso e a permanência do educando na escola é direito do educando e dever do Estado. Entender que ambos os aspectos devem andar juntos é reconhecer a necessidade de uma educação inovadora, que pense no sujeito como alguém que possui um histórico de vida e saberes vindos da experiência fora da sala de aula.

Quando observamos os relatos da gestão da creche em relação aos projetos de atenção à cultura e valorização do espaço social da região, entendemos que o cotidiano da vivência laboral dos pais dos educandos, vem impedindo que as crianças estejam em contato com a sua realidade. Uma vez que existe a necessidade de se trabalhar durante o dia, os pais deixam as crianças na creche e as buscam no fim da tarde. Se o local não possuir um projeto pedagógico que vise a valorização da cultura, o contato das crianças com a própria realidade será mínimo.

Segundo a gestão, em atividades realizadas em sítios da comunidade, em que as crianças têm o contato com plantações diversas, o entusiasmo delas é de quem não conhece as plantações. Se pensarmos que são filhos de agricultores e que moram em uma região da zona rural, entendemos a distância entre estar inserido e vivenciar a cultura local. Deixar de vivenciar a realidade cultural em que se está inserido é negar a si próprio sua cultura.

Estaremos, então, diante de uma nova identidade para a região? São dois caminhos diferentes: ou se aproxima a criança do contexto sociocultural que a cerca ou se forma outra identidade cultural, que mescla um pouco da realidade antiga com as novas características sociais.

Tendencialmente e entendendo a globalização, as duas formas são coerentes, quando pensamos nas grandes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas. Entretanto, é dever da escola que a identidade cultural seja valorizada em um resgate histórico da localidade, para entender o que ocorre na realidade encontrada hoje. Valorizar os traços característicos da localidade é necessário para a construção do sujeito consciente de sua atuação na comunidade.

3. 2. 1 Identidade cultural e diversidade do/no campo

Quando se remete ao tema identidade cultural associada ao campo e ao sujeito camponês, trata-se de algo inerente a esse sujeito, ou seja, o campesino valoriza essa identidade a qual é passada de geração em geração e mesmo ao se retirar do local o qual nasceu carrega com si a cultura e as raízes, ao menos em sua maioria. Por outro lado, existe uma minoria que supervaloriza outras culturas as quais não pertencem ao seu meio, por influência acham que a sua não é tão rica quanto as demais.

O respeito a essa cultura campesina deve ser estimulada na educação desde a mais tenra idade, pois os moradores das grandes zonas urbanas, por vezes, tratam com

preconceito os costumes do povo campesino, tendo em vista que durante muito tempo o homem do campo foi sinônimo de um sujeito sem instrução e até mesmo sem educação para se comportar em ambientes que não fosse o seu meio. É necessário romper com essa ideia errônea de que o camponês não tem instrução e nem cultura.

Essas observações acerca da forte identidade cultural do povo campesino e, por vezes, a valorização demasiada da cultura das zonas urbanas foi vivenciada ao longo das visitas que foram feitas em nossa pesquisa de campo. Nossa análise se deu desde a saída de João Pessoa até a chegada ao nosso local de pesquisa. Ao longo da viagem já pudemos observar a mudança da estrutura das casas, com muros mais baixos, não gradeadas e a paisagem com mais verde; o ônibus que faz o percurso de João Pessoa à Santa Rita possui uma estrutura também diferenciada, inclusive no valor da passagem. Ao chegarmos ao município de Santa Rita as pessoas tendem a nos tratar com certa diferença por notarem que não somos moradores de lá, e logo se interessam pelo motivo que nos levou até o local o qual eles moram e indagando o que fomos fazer em um local tão distante, assim mostrando certa valorização por sermos moradores da capital e termos ido até o meio deles.

A identidade do município de Santa Rita é fortemente ligada ao quesito religioso, notando-se pelo nome dos estabelecimentos, aonde em sua grande maioria possui o nome da figura que nomeia a cidade, além de possuir uma grande imagem da Santa Rita localizada na cidade em um ponto central. De fato, nosso local de pesquisa encontrava-se um pouco mais distante, na localidade rural do município de Santa Rita, Odilândia. O acesso até lá é complexo, pois, existe apenas um ônibus, que sai pontualmente da rodoviária de Santa Rita. As outras opções são transportes alternativos, alguns legalizados outros não, e também o município dispõe de táxis. Esse formato de transporte alternativo é também uma característica comum nas cidades camponesas tendo em vista a pouca opção de transportes públicos mais baratos unidos à necessidade de acesso as zonas rurais.

Ao embarcamos no ônibus com destino à Odilândia de imediato o cobrador do ônibus já indagou de onde éramos e para onde íamos, assim, foi possível notar que a grande parte dos que fazem uso do transporte são moradores do município de Santa Rita, ou sempre fazem uso do mesmo meio de transporte. Foi possível notar, também, que todos interagem e sabem qual o destino final dos passageiros. Esse diálogo mais próximo e intimista é algo bem inerente da população do campo, tendo em vista que o índice de violência em comparação as zonas urbanas possuem um diferencial gritante,

consequentemente fazendo com que as pessoas se sintam mais tranquilas, confiantes e a vontade de conversar mais intimamente com todos, levando em conta também que essa é uma das fortes características da identidade do povo do campo; gostam muito de conversar e interagir com todos em seu entorno.

Ao chegarmos ao nosso destino, a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, fomos recebidas com a típica simpatia do sujeito camponês na figura da Diretora da instituição que nos apresentou o espaço e nos falou do funcionamento e questões que necessitam ser melhoradas. Foi possível notarmos, ao longo das nossas visitas, a forte raiz cultural que as crianças da creche possuem, em suas brincadeiras, desenhos e diálogos. Por outro lado, por serem integrantes da mais nova geração de seu meio sofrem muitas influências vindas de outras regiões e também da mídia. A professora da sala onde fizemos nossas observações nos relatou que certa vez promoveu uma aula diferenciada os levando para uma fazenda com muitas plantações e mesmo a maioria dos alunos sendo filhos de agricultores, muitos deles não conheciam algumas frutas ou plantações. Assim, mesmo fazendo parte integrante daquele meio, não o conhecem como um todo.

A identidade cultural do/no campo vem sofrendo certa influência ao longo dos anos, por conta da mídia, de moradores que vão para outras cidades e por vez ou outra retornam, assim havendo uma grande mescla no que é identidade do povo do campo e o que são influências oriundas de outros locais. O que se faz de grande importância para preservação e respeito da identidade cultural do/no campo é compreender que o campo não é lugar apenas para se produzir alimento, é lugar também de se produzir cultura e valores. Quando se chama atenção para essa “Influência” que vem ocorrendo ao longo dos anos na cultura do sujeito do campo, trata-se da preocupação em preservar a história da população camponesa, suas lutas e experiências tão ricas. As sociedades atuais são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades passadas e as de hoje em dia. Acerca desse tema Anthony Giddens argumenta que:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p. 37-38.).

Portanto, em análise ocorrida na Creche de Odilândia foi possível observar que a

identidade cultural está passando por uma transformação contínua e que essa influência ocorre de forma mais natural nas crianças, as quais aderem às novidades com mais flexibilidade e facilidade, diferente de seus avós que nasceram e foram criados e educados com base naquela cultura, costumes e valores os quais dificilmente serão mudados a essa altura da vida. Nessa linha de pensamento, o que se faz necessário para que haja uma transformação natural nesse meio, é que haja o respeito mútuo de geração para geração, assim ficando claro que a sociedade tradicional e moderna, ambas têm muito que oferecer para a contribuição da construção desse meio que vive em constante transformação.

3. 2. 2 Educação Popular

A Educação Popular originou-se fora das paredes da escola, e dentro dos movimentos sociais, pois faz parte das dinâmicas que norteiam os movimentos de valorizar a cultura, a autonomia e a singularidade de cada sujeito, assim, tornando pessoas capazes de respeitar a diversidade e serem menos intolerantes perante a sociedade.

Nos anos de 1940, a Educação Popular era vista como algo à parte da educação formal e com o fim da II Guerra Mundial trouxe à tona toda uma problematização educacional, pois não há progresso social nem econômico sem pensar na educação de um povo, assim, pensou-se em uma educação voltada para os menos favorecidos aonde o foco maior seriam os membros da periferia e os camponeses. Visando que esses sujeitos fossem mais capacitados em lutar por seus ideais que se fazia tão importante uma educação voltada para fortalecer esses saberes. Nesse momento da história pode-se dizer que houve uma forma de democratização, já que a educação estava sendo disponibilizada às classes subalternas.

A Educação Popular como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, sendo expressas de diversas maneiras e até antagônicas. A Educação Popular passou por inúmeras fases desde 1940, nos anos 50 e 60 passou pela conscientização, a defesa da escola pública popular nos anos 70 e 80, até a escola cidadã. No contexto contemporâneo, o papel da Educação Popular vem ganhando seu espaço a cada dia, o contexto social da atualidade vem abrindo cada vez mais espaço para a pluralidade de classes e a valorização do senso crítico e reflexivo do sujeito entendendo que cada indivíduo é único e possui suas particularidades.

A Educação Popular e o seu conceito vêm mudando ao longo das décadas, não é mais meramente uma extensão do ensino formal e cabe a aplicação dos seus conceitos em qualquer esfera educacional. O foco principal na atualidade acerca da finalidade da formação por meio da Educação Popular é tornar o indivíduo capaz de saber quais os direitos como cidadão que ele possui. A Educação Popular valoriza a cultura do seu povo, sempre trazendo à tona as riquezas do seu povo e o quanto se faz necessário esse reavivamento da cultura, pois foi nela que se originou todo o histórico e identidade do seu povo.

Impossível se reportar e conhecer a origem e a finalidade da Educação Popular sem fazer uma conexão direta com o educador e militante Paulo Freire, que teve toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora capaz de contribuir para a politização fazendo com que as camadas populares estivessem preparadas para lutar contra a opressão do capitalismo.

Desde logo afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo pensávamos a alfabetização do homem brasileiro em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 1967, p. 103).

Paulo Freire, desde outrora, pensava em uma educação que remetesse significado ao sujeito o fazendo compreender o seu meio, assim, contribuindo para a formação do seu senso crítico e também seu senso de reflexão, mesmo na mais tenra idade. Com essa tomada de posição desde a educação infantil esse sujeito crescerá construindo posicionamentos sólidos e coerentes, pois desde muito cedo foi construído nesse indivíduo uma consciência de analisar as situações do seu entorno.

Para Freire, a Educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimento e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo, como acontecia com a “Educação Bancária” (FREIRE, 1987), mas, sim, “como uma ação capaz de libertação das pessoas” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 5).

Na afirmação de Freire fica clara a finalidade e luta que a Educação Popular busca: que o indivíduo seja conhecedor de seus direitos e na conquiste sua autonomia. Sendo assim, visto como indivíduo único com suas particularidades e então respeitado. A Educação Popular (que valoriza todos os saberes do educando e sua visão de mundo em

sua totalidade) é totalmente avessa a Educação Bancária (onde o professor é o detentor total do saber e que o educando nada tem a contribuir ou crescer na formação).

O conceito de Educação Popular está ligado diretamente com o de Identidade Cultural, tendo em vista que se entende por Identidade Cultural um conjunto de relações sociais que engloba costumes, crenças, valores, fala entre outros patrimônios simbólicos que durante as gerações são compartilhados. Assim como a Educação Popular a Identidade Cultural valoriza imensamente a preservação de certas práticas e tradições populares mantendo-as vivas nas comunidades.

É possível fazer uma ponte entre a luta da Educação Popular e a da Educação do Campo, entendendo a Educação do Campo como uma prática educativa que se propõem a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001). Tem a proposta que se assemelha e porque não dizer que se complementa com a da Educação do Campo, assim, percebe-se que a busca por uma educação voltada e comprometida com o campo é também uma das principais lutas da Educação Popular. Dessa forma, ao conciliar os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo proporciona aos envolvidos em suas ações a possibilidade de redirecionar sua vida social e, conseqüentemente, a de sua comunidade preservando suas raízes ao mesmo tempo em que há o progresso do seu povo.

3. 2. 3 Educação do/no campo

A Educação do Campo trata-se de uma concepção que emerge das contradições das lutas sociais e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Muitos estudos realizados evidenciam que a Educação do Campo no Brasil até a década de 1990, está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligada às oligarquias rurais.

Em resumo, desde a inserção da discussão acerca da problemática da Educação do Campo na legislação e na prática educacional de nosso país, as iniciativas que tomam partido dessa questão são, direta ou indiretamente, protagonizadas por representantes das minorias da questão agrária. Os verdadeiros interessados na questão (camponeses em todas as categorias, de sem-terras a pequenos produtores) ficaram à margem do debate, situação que tem que ser revista, pois tendo em vista que a finalidade da Educação do Campo é oferecer uma educação escolar específica, associada à produção da vida, do conhecimento

e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando sua cultura e capacitando-os a conhecer seu meio e fazer com que seja possível progredir em sua região sem se fazer necessário migrar para outros estados ou cidades para conquistar sua independência financeira. Ou seja, é uma educação que precisa ter como protagonistas seus próprios membros.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 68).

A Educação do Campo também tem o papel de desconstruir a ideia que vem sendo naturalizada no cotidiano dos camponeses e dos moradores das zonas urbanas durante décadas, que tem como parâmetros o atraso, falta de conhecimento, impossibilidade de progresso, entre outros adjetivos, o camponês e o campo.

Esse conceito de inferioridade que foi estigmatizado em relação aos camponeses vem sendo pouco a pouco desmistificado com o auxílio de uma educação que é voltada para essa população, que tem suas particularidades e que precisam ser atendidas, o que não significa dizer que todos os conhecimentos e culturas do seu entorno devam ser deixadas de lado para focarem apenas nos costumes, características e interesses do campo e dos camponeses.

Uma característica que vem desenhando essa Educação do Campo é a luta do povo camponês por políticas públicas que garantam seu direito a uma educação que seja no e do campo, ou seja, no campo, pois o educando tem o direito de ser educado aonde vive se assim o preferir, e do campo, porque o sujeito tem direito a uma educação pensada desde o lugar físico até suas necessidades humanas e sociais e que ela seja vinculada a sua cultura, costumes e necessidades.

As escolas do campo têm autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico, e a orientação é que não só valorizem o contexto cultural no qual estão inseridos seus estudantes, como também incluam os saberes rurais e as tradições locais nos conteúdos ensinados.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CALDART, 2004, p. 35).

A Educação do Campo tem como um de seus pilares prezar pela identidade de sua população e de seus educandos, vinculando seus saberes aos conteúdos ministrados em sala de aula; não é descartado os saberes prévios dos alunos muito menos suas visões e conceitos acerca de qualquer que seja a temática abordada no espaço educacional, seja ele a sala de aula, uma horta ou até uma fazenda.

Isto nos ajuda a perceber que não basta ter uma escola, mas esta escola precisa garantir a sua contribuição no processo de formação humana e, nesse contexto, para pensarmos a Educação do Campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo e o “vínculo de origem da educação”, respeitando sua identidade, seus valores, princípios e toda bagagem que essa população tão rica, desde seus antepassados que construíram uma identidade cheia de sabedoria e informações necessárias para a construção dos mais jovens e renovar o conhecimento dos mais velhos, deixaram como legado para gerações futuras.

A identidade cultural tão forte e característica dos camponeses necessita ser extremamente valorizada nesse conceito de Educação do Campo, pois as raízes e tradições desses sujeitos são a chave para mobilizar esses educandos por uma educação diferenciada e voltada para os interesses de cada membro dessa comunidade. A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e símbolos historicamente compartilhados que estabelece a conexão de determinados valores entre os membros de uma mesma sociedade, pode envolver um vasto número de situações que vão desde a fala até a participação em eventos.

Com a modernidade e desenvolvimento das sociedades muito se teme que o avanço das transformações tecnológicas, econômicas e políticas possam oferecer “perigo” a preservação da cultura e da identidade cultural de certos grupos sociais, é nessa perspectiva que se faz tão necessária à preservação da identidade cultural na Educação do Campo, porém, acredita-se que não se deve haver o “isolamento cultural” aonde os grupos se fecham com seus costumes e crenças e não são receptíveis ao novo, o indivíduo deve conhecer e experimentar as outras culturas como forma de valorizar a diversidade cultural dos povos e como enriquecimento cultural. No caso da Educação Infantil é interessante essa abrangência maior da cultura de outros povos, pois reflete diretamente na construção

de sujeitos mais tolerantes, assim sendo capaz de respeitar a cultura de outros povos sem as desmerecer por ser diferente da sua.

Um povo que conhece a sua própria cultura compreenderá a importância de mantê-la viva na memória, protegê-la e valorizá-la como forma de preservar a identidade de sua comunidade.

Pedroso (1999, p.32) afirma que. “Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação”. Percebe-se a importância de se conhecer as raízes da própria cultura para que haja a formação de identidade, no propósito de se definir enquanto cidadão sabendo situar-se na sociedade. Portanto, uma educação fomentada em valorizar a cultura e raízes do seu povo e simultaneamente estando aberta a conhecer novos costumes formará indivíduos com uma forte identidade cultural, tolerantes e respeitando as demais formas de pensar e fazer cultura, mantendo a sua fortemente viva, que assim será repassada entre as gerações perpetuando a característica desse povo.

3. 3 IDENTIDADE CULTURAL E DIVERSIDADE CULTURAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de formação da identidade cultural está situado na socialização do sujeito em relação à realidade social em que está inserido e a interferência de ambos na construção dos modos de ser, de agir e enxergar o mundo.

Hall afirma existirem três concepções sobre a identidade; o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2006). Enquanto que o primeiro, idealizaria o sujeito centrado e unificado, a segunda o entende como fruto das relações inerentes a ele e, por fim, aparece o sujeito pós-moderno situado numa ideologia marxista de entender-se enquanto ser social.

Quando observamos a criança ao nascer, ela já está inserida em um determinado grupo social, sendo cercada de cuidados necessários para a fazer sobreviver, satisfazendo suas necessidades básicas, transmitindo também durante este processo, as características culturais de valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino de linguagem e habilidades escolares; dessa maneira, a socialização é uma interação da criança com seu

meio, a partir de três processos: os processos mentais, os processos afetivos e os processos condutais de socialização (BORSA, 2007, p. 2).

A esses processos está atrelada a ideia de a criança adquirir os modos de agir pertinentes com a realidade em que está inserida, com a absorção do que se considera correto ou errado para aquele contexto, através da construção e interiorização de valores reguladores de conduta.

Na fase escolar, a criança passa a desenvolver as relações interpessoais, a partir das experiências familiares. A escola, juntamente com a família influencia no processo de socialização e individualização da criança (BORSA, 2007), a partir da experiência vinda dos conflitos pessoais em relação ao outro.

Segundo Schoen (et al, 2003), quando chega a fase da adolescência, a construção identitária passa por duas dimensões: uma de crise e exploração e outra de comprometimento ou compromisso. A primeira se refere a um período de tomada de decisão, quando os valores e escolhas são reavaliados em um processo tumultuado ou não; a segunda dimensão se refere ao aprofundamento e ligação à determinada escolha, estando ligada às questões que o sujeito mais valoriza, o que reflete no sentimento de identidade pessoal. Os compromissos, neste momento, se subdividem em três atitudes: atitudes ideológicas, atitudes educacionais e atitudes interpessoais.

Medindo as duas variáveis - crise e comprometimento - Marcia (1966) questionou os adolescentes sobre três temas: escolha profissional, religião e política. Como resultado de seu estudo, propôs quatro estados de identidade: execução, moratória, difusão e construção (SCHOEN, et al, 2003, p. 108).

Resumidamente, dentro das duas variáveis existem, primeiramente, na fase da crise: execução – o adolescente parte de valores infantis para a construção da identidade adulta; a moratória, o adolescente se defronta com temas profissionais e ideológicas – na construção de identidade, ele faz as escolhas e chega ao fim da crise; e a última difusão de identidade, é equivalente a uma segunda crise, em que o adolescente passa por um momento de aceitação de compromissos.

Entendendo, finalmente a interferência do mundo globalizado na construção da identidade, as culturas nacionais em que nascemos constitui uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 2006), acrescentando um aspecto de mudança estrutural nos aspectos identitários. A identidade cultural, está inserida nesse pensamento, ao diálogo entre identidades nacionais distintas, o que nos leva à diversidade cultural.

Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade (GOMES, 2007, p. 21).

Quando entendemos no outro as especificidades que nos diferenciam, enquanto sujeitos no nosso contexto social, conseguimos construir a nossa identidade a partir da singularidade que nos constrói como pessoas únicas no mundo.

A identidade cultural, dada pela socialização do sujeito com o seu meio, através da ação de relação inerente a esse processo, ocorre na infância pela interferência da família e, mais profundamente, pela escola, daí a relevância social do tema estar inserido no currículo das instituições educativas.

A escola deve estar receptiva a todas as identidades, as valorizando e estimulando o contato com o novo, por meio de práxis que não segreguem ou moldem estereótipos em relação ao sujeito.

Em um país continental como o Brasil, pensamos em uma cultura diversa, que se subdivide em várias outras, no momento em que somos entendidos regionalmente, ou seja, a identidade cultural do Rio Grande do Sul vai possuir diferenças em relação à identidade cultural de Pernambuco, ao tempo em que ambas identidades são brasileiras.

Ao observarmos o que descrevem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), podemos entender a necessidade de um olhar mais especial à questão identitária. Um processo educativo que possibilite e estimule a interação com diferentes culturas, enquanto valorizam e elevam as próprias especificidades regionais, em um processo autoavaliativo que pense na qualidade da educação ofertada como prioridade.

O respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 20).

É uma necessidade dos grupos sociais estarem representados no cotidiano escolar como forma de valorizar a sua identidade cultural. Mas também é essencial na formação

para o exercício da cidadania, que o sujeito se veja inserido em um contexto cultural maior. Que a sua cultura seja valorizada não apenas como o exótico ou aquilo que é diferente, antigo e morto, mas como algo próprio de sua história de vida, da história de vida de sua família, de suas gerações antepassadas e das pessoas que o cercam.

Não se nega, dessa forma, a influência da comunicação cada vez mais avançada nos dias atuais, fruto da tecnologia presente na globalização na construção identitária do sujeito, mas objetiva-se a valorização da sua identidade para que a cultura não se perca nos livros de história antiga, mas que seja vivenciada, assim como parte da realidade social em que o educando está inserido.

Faz-se necessário, então, que a escola trabalhe os temas da diversidade, tal como dispõem a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; bem como tratam o tema nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, nos volumes I e II.

Com o pensamento no que diz a educação popular, podemos construir uma metodologia educativa que englobe e valorize as características que diferenciam e singularizam o sujeito, pensando na criança como cidadão, como pessoa em fase de desenvolvimento psicossocial e física, enquanto a ajude a compreender o seu contexto social, em um processo que estimule a sua autonomia.

Pensar na identidade cultural na educação infantil nos remete a considerar o processo de desenvolvimento psicossocial no qual a criança está passando e as relações sociais que ela estabelece nesse período.

Entendendo que a identidade cultural está ligada à socialização da criança com o seu meio (família) e outras instituições sociais (escola) nas relações interpessoais inerentes a eles, compreendemos que a educação infantil precisa ser vivenciada a partir da diversidade, valorizando a cultura regional e integrando as diferenças individuais nas suas metodologias.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a diversidade cultural aparece repetidas vezes, de maneira explícita ou em sentido de valorização da singularidade do sujeito, em combate às formas de discriminação de qualquer natureza. No

seu artigo 7, por exemplo, o texto fala da função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil:

[...] Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 2).

Já no artigo 8 as Diretrizes novamente retomam para o tema, quando falam da “participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”, trazendo ainda neste artigo da “apropriação das crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” e “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, DECNEI, 2009, p. 2).

Ainda neste Artigo, o § 2º e o § 3º, falam da autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças a das 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.

A diversidade cultural encerra sua aparição nessa lei com o artigo 9, com a garantia de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” e o Parágrafo Único que atribui à escola traçar metodologias que estejam de acordo com as características institucionais. Ou seja, busca a valorização das características individuais na escola, como prática cotidiana, estão garantidas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 3).

Quando comparamos o texto das Diretrizes com o texto dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no que tratam sobre diversidade e identidade cultural, vemos que um completa o outro. Dessa maneira, as “propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem” (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 33).

De acordo com estas propostas, as(os) professoras(es), gestoras(es) devem ter atitudes de respeito à diversidade, valorizando, assim, as línguas indígenas, as histórias da cultura local e regional. Adiante no texto, afirma-se que é responsabilidade das(dos) professoras(es) da educação infantil valorizar

Atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente. (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 40)

Em suma, atentando para relevância de uma educação que valorize as características individuais, observamos que a legislação vigente busca, em práxis inovadoras, um olhar voltado para integrar as diferenças explorando as identidades pessoais e regionais.

3. 3. 1 Identidade cultural na educação infantil do/no campo

Quando pensamos numa educação infantil do campo, as especificidades culturais se mostram bastante evidentes, principalmente no que se diz respeito sobre organização curricular e do calendário escolar.

Após longo período de debates acerca do tema “Educação do Campo”, o Conselho Nacional de Educação aprova em 2002 a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assegurando assim, às escolas campesinas uma organização metodológica diferenciada das instituições da zona urbana; tendo em vista a sua identidade cultural específica e reconhecendo os saberes vindos da vivência do educando, extra sala de aula, na formação para o exercício da cidadania.

O texto das Diretrizes a todo momento busca valorizar as características da população do campo, por isso, logo após os primeiros artigos de cunho introdutório (Art. 1º e 2º), assim define a identidade campesina:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, CNE, 2002, p. 1).

Em concordância com esse pensamento da identidade campesina, no artigo 13, visa incluir na formação dos professores para a educação do campo estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças e propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, portanto, existe também a preocupação com a formação inicial e continuada dos educadores, com a finalidade de inclusão das especificidades campesinas acima citadas.

Vimos no tópico anterior a preocupação com a valorização da diversidade no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e fica entendido que a educação infantil do e no campo é garantida nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, logo no Art. 2º, que entre as outras modalidades de ensino, assegura a educação do campo na educação infantil, por meio de adequação, às DCNEI:

Como resultado de processo de escuta de diferentes segmentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009) incorporaram aspectos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), abrindo um diálogo produtivo entre os acúmulos da educação do campo e da educação infantil. (BRASIL, MEC, 2014, p. 7).

Aparecendo como parte da consolidação das DCNEI, a COEDI³ inclui no texto orientações para a educação infantil do campo, a partir; de reuniões técnicas regionais, do I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2014, p. 8), propondo a realização de uma pesquisa sobre as condições de oferta e demanda da educação infantil, dos diálogos com os movimentos sociais do campo e das mulheres⁴.

Mas quando falamos de educação infantil do e no campo, a produção científica ainda é bastante escassa, dada a recente preocupação com ambos os temas. Se na educação infantil os estudos são considerados recentes, a educação do campo não fica atrás; por muito tempo ao campo foi atribuído o modelo de educação da cidade. Enfim, a proposta das políticas de Educação Infantil “para essa população precisam ainda promover ações para melhor conhecimento dessa realidade, bem como investir na formulação e

³ Coordenação Geral de Educação Infantil.

⁴ Assim como as reivindicações da Marcha das Margaridas de 2011:

“122. Garantir a construção de escolas nas próprias comunidades rurais, principalmente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, evitando assim o incremento no transporte escolar para crianças pequenas. (...)”

123. Garantir a implementação pelo Estado de creches públicas de qualidade, em tempo integral, levando em conta os contextos e especificidades do campo e da floresta”.

implementação de projetos pedagógicos, tendo em consideração a diversidade do campo brasileiro” (BRASIL, 2014, p. 20).

O local onde está inserida a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, possui um histórico bastante interessante quanto a sua fundação e um contexto social campesino forte no seu processo de formação identitária. Como afirmamos, Odilândia nasceu a partir da ideia de Marcos Odilom, prefeito de Juarez Távora, durante a década de 1970, como solução para o êxodo rural. A ação consistia em distribuir propriedades para estimular o interesse de famílias em continuar no local. Dessa maneira, dividindo as terras em pontos estratégicos do município de Santa Rita, as chamando de Núcleo de Urbanização Rural.

Eram ao todo 350 lotes de terras, destinados a abrigar 1200 pessoas (LIMA-MOREIRA, 2002), para quais, foram abertas inscrições, sem nenhum processo seletivo, objetivando apenas que elas se fixassem na região, evitando o abandono da zona rural para a urbana em João Pessoa ou fora da Paraíba, formando, assim, os Núcleo de Urbanização Rural de Odilândia, o de Lerolândia e o de Emanuelândia.

Essa população era formada por trabalhadores rurais de agricultura familiar ou não. Deles, apenas algumas pessoas viriam a trabalhar na produção de uma indústria exploradora das minas de água de Santa Rita.

Hoje, Odilândia tem uma organização que conta com postos de saúde e de polícia e um gabinete de vereador. A sua economia conta com alguns estabelecimentos, de boa valia para a região devido à distância até o centro comercial da cidade. No setor alimentício, possui mercearia, padarias, bares e restaurantes. E ainda contando com algumas pequenas lojas de roupas. Outro ponto interessante são os estabelecimentos religiosos presentes no local; várias igrejas cristãs o que mostra a religiosidade de Odilândia.



Foto 1 e 2: posto de polícia e de saúde de Odilândia. Arquivo: pessoal. Ano: 2015.

Mas o que rege a economia do local é a agricultura, seja nas grandes propriedades produtoras de cana-de-açúcar e abacaxi (que empregam a maior parte da população) ou na agricultura familiar (que é facilmente observada nas propriedades que cercam as ruas centrais, nos sítios da região).

Desse modo, a identidade cultural da Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, é constituída pelas características da população de Odilândia, ou seja, de cunho rural bastante forte, com expressa religiosidade cristã, portanto, campesina.

A valorização dessas características é necessária na formação do sujeito, a partir da conscientização do seu contexto social. Como já foi falado no capítulo anterior, na educação infantil, o cotidiano da criança deve ser levado em consideração, com a finalidade na formação do sujeito de direitos para o exercício da cidadania.

Compreendendo o contexto social em que a escola ou creche está inserida, conhecendo a escola e, conseqüentemente, a sua identidade cultural e as demandas sociais inerentes aquela população atendida, é que é possível traçar metodologias que agreguem a realidade onde a instituição está situada e conscientizar o povo sobre suas próprias demandas. Então, se a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB é campesina, as suas metodologias devem ser voltadas para esse perfil populacional. Assim sendo, adiante entendemos como a instituição trabalha a questão de sua identidade cultural.

4. CAMINHOS PARA PESQUISA

Anteriormente, para produção científica na área, a infância não era produtora da ação-reflexão (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). A maior parte da produção era voltada para observar a criança, a utilizando como objeto de estudo. Mas, a partir da década de 1960, de acordo com Ariès, a infância passa a ser “essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais” (SIROTA, 2001, p. 9).

Há então um novo entendimento da infância, contrário ao colocado por Durkheim (aquele que não fala, “in-fans”), aqueles que ainda não estão prontos física e socialmente, dependendo da instrução externa para que seja introduzido no meio social. Ou seja, a criança está em um período evolutivo que resulta em ser adulto, esse pensamento que era aceito entre a Sociologia e a Psicologia.

Com os estudos da Sociologia da Infância e a construção social das relações intitucionalizadas da criança, que se modificaram essas concepções. “A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como actores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico“ (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54),

A alteridade da infância vem, então, distinguir as diferenças das crianças em relação ao mundo adulto ao tempo em que reconhece as culturas da infância, a partir de metodologias participativas, tendo como objetivo a construção de espaços de cidadania da infância.

A investigação participativa com crianças, enquadrada no paradigma participativo de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2000), propõe aos investigadores considerar o processo de investigação como uma realidade participada e partilhada. Num paradigma participativo de investigação, defende-se uma relação participada entre investigador e investigado (HERON, 1996), onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se entre os dois uma relação interactiva e aberta à mudança. Metodologicamente, a investigação é considerada como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 56-57).

A pesquisa participativa em suas especificidades etárias, socioculturais e de gênero trata “de considerar que a criança é parceira na investigação, partilha de todo o processo, integra um espaço intersubjectivo, de forma genuína, efectiva e ética”

(SOARES-SARMENTO-TOMÁS, 2005, p. 63), objetiva-se, dessa forma, dar voz, à infância.

4. 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir da pesquisa proposta, objetivando analisar como a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, trabalha o tema da diversidade e identidade cultural na educação infantil, buscamos investigar a creche de maneira a estabelecer uma relação entre o espaço físico, coordenação pedagógica, educadores, auxiliares de sala, direção e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, utilizando do disposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), além de nos pautarmos em autores que tratam da educação, diversidade e identidade cultural e demais referenciais para a elaboração de questionários qualitativos e roteiros de observação.

Foram utilizados dois questionários e dois roteiros para a observação e o diagnóstico escolar, com o enfoque para como a creche tem trabalhado a diversidade e identidade cultural na sua rotina.

Um roteiro (apêndice I) de caráter mais geral, foi destinado a situar a creche em seu contexto social e foi utilizado como base para localizar geograficamente a região onde está localizada. Um questionário (apêndice II) destinado à direção da creche a fim de entender como a instituição compreende e trabalha a educação do campo na sua rotina, assim como as especificidades da região.

O segundo questionário foi direcionado para as educadoras da escola, a fim de entender como elas tem inserido (apêndice III) os temas da diversidade cultural na educação infantil e como elas elaboram as atividades para as crianças, assim como é trabalhada a questão da identidade cultural e valorização da cultura local na sala de aula.

Por fim, o último instrumento (apêndice IV), serviu de roteiro de observação das atividades da creche, dividido em três eixos, o primeiro voltado para o aspecto de estímulos no ambiente escolar; o segundo, voltado para o planejamento escolar e o terceiro, voltado para o cotidiano na sala de aula.

Outras fontes de informação, foram os planos de aula utilizados e o projeto político da instituição, onde foram analisadas questões inerentes ao tema da identidade cultural na educação infantil.

No decorrer das visitas e ao final delas, as informações colhidas foram organizadas e sistematizadas para uma análise final sobre como é trabalhado o tema da diversidade e identidade cultural na educação infantil na creche Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, os resultados obtidos, estão descritos no capítulo a seguir.

4. 2 SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BAIRRO DE ODILÂNDIA

A Escola Campo na qual fizemos nossa pesquisa, foi a localizada no distrito de Odilândia, Santa Rita/PB. Quem vai de João Pessoa pode chegar à Odilândia por meio dos ônibus de linha intermunicipal, a melhor opção, passa pelo município de Bayeux e segue direto até a rodoviária de Santa Rita. Ao chegar à rodoviária, existe um ônibus que liga o centro da cidade até os bairros mais distantes, como é o caso da zona rural, que conta com uma linha de ônibus local até o bairro de Odilândia.

O acesso à Escola para quem vive na comunidade é excelente; a instituição está situada ao lado de uma praça central na rua principal do bairro, estando próxima a serviços básicos como: posto de saúde, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e delegacia de polícia. Estando perto, também, dos polos de trabalho mais comuns, que são as plantações, granjas e indústrias do setor alimentício. Ainda está localizado próximo também de casas e sítios privados, o que confere bastante comodidade aos pais.

A primeira impressão que se tem de quem trabalha na instituição é que o clima é bastante agradável e propício a uma conversação, existindo a abertura para sugestões e projetos para a melhoria do serviço oferecido à população. O acolhimento a este projeto de pesquisa foi ótimo, nos foi disponibilizado um bom tempo de diálogo, assim como a gestão apresentou os ambientes e as professoras e auxiliares presentes.

Em questão de ambientes, a instituição conta com diretoria, 3 salas de aula, um berçário (que se encontra temporariamente desativado), um banheiro para os adultos e outro para as crianças, cozinha, despensa para estoque de alimentos, refeitório, lavanderia e pátio (recém reformado).

As condições de infraestrutura são regulares, existindo alguns problemas causados pela falta de forro no teto (pássaros, insetos, mosquitos e poeira vindos do telhado) que poderiam se tornar algo mais grave, dada à sensibilidade das crianças pequenas, caso não houvesse a limpeza constante do local. Para solucionar este problema, a diretora afirma que já enviou projeto e solicitação para a Prefeitura reformar o local, ofertando futuramente um melhor local de trabalho e ambientes mais aconchegantes às crianças.

Ainda há o relato da pouca verba que chega às mãos da gestora da Creche para a reforma e pequenos reparos necessários, além do atraso da merenda e alimentos para o almoço. Sobre a questão de higiene e profilaxia, ao chegar na instituição no primeiro dia de visitas da pesquisa de campo, as auxiliares de sala estavam lavando o chão da entrada e higienizando todos os ambientes da escola, segundo a gestão, procedimento adotado todos os dias. Em questão de cartazes, a gestão falou sobre um projeto para pintar a instituição, sendo necessária a retirada temporária desse tipo de incentivo visual.

A Creche atende atualmente, crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos e 6 (seis) meses. Segundo a diretora, cerca de 80% dessas crianças, possuem pais trabalhadores na agricultura, seja ela familiar ou não (cultivo da cana-de-açúcar, abacaxi e outros) e os outros pais dos educandos, trabalham em indústrias do ramo alimentício (Águas Indaiá – pertencente ao Grupo Edson Queiroz; CNPJ 00.048.785/0032-79*). O perfil da população atendida e os projetos desenvolvidos na Creche-Escola compreendem, então, todos os requisitos para uma educação campesina na educação infantil, estando em contato direto com as questões da identidade e diversidade cultural, tema da pesquisa proposta.

4.3 ORGANIZAÇÃO DO PESSOAL DA CRECHE

Segundo o Projeto Político Curricular da Creche de Odilândia Santa Rita/PB, do ano de 2013, apenas o documento do ano citado nos foi disponibilizado, coletamos dados referentes aos professores e funcionários da escola a qual foi nosso campo de estudo. Em seu quadro de professores existem 3 professoras no turno da manhã, na turma do maternal a professora 1 possui 19 alunos, a professora 2 que assume o pré I possui 20 alunos enquanto a professora 3 responsável pelo pré II possui 19 alunos em sala de aula.

O documento ao qual tivemos acesso foi referente a 2013, nele foi possível observar que a demanda de alunos atendidos pela creche teve um aumento considerável, outrora possuía 58 alunos e no ano corrente atende a 94 alunos, em sua maior parte oriundos da região e proximidades, houve mudanças também na estrutura física da creche, tendo em vista que no ano de 2013 havia 3 salas e agora possuem 4 além de uma área de lazer que foi construída a pouco tempo.

O quadro dos funcionários da Creche de Odilândia, Santa Rita / PB também retirado do ano de 2013, possui 3 cozinheiras concursadas, 9 assistentes de sala aonde 5 são concursadas e as 4 demais prestadoras de serviço, 2 auxiliares de limpeza 1 concursada a

outra prestadora de serviço, 3 vigilantes concursados, 1 lavadeiras prestadora de serviço, 1 auxiliar administrativo, 1 auxiliar de cozinha, ambos concursadas, e 1 gestora prestadora de serviço.

Existem dados que divergem dos atuais, porém tem que ser levado em consideração que os dados encontrados no documento de 2013 faz referência aos funcionários do ano do documento, os números atuais fornecidos pela gestora atual nos mostram que a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, possui 1 gestora no turno da manhã e 1 no turno da tarde, 3 professores que atuam apenas no turno da manhã, 2 auxiliares pela manhã e 2 à tarde, 1 vigia para cada turno, totalizando 3 e 6 recreadores. A Creche funciona no turno da tarde apenas com caráter de reforço escolar e recreativo.

Fazendo uma breve análise da evolução do quadro referente à estrutura física pode-se constatar, juntamente com as informações apresentadas pela atual gestora, que a escola pouco cresceu na parte física, apenas tendo sido construída uma área de lazer, desde os dados do documento apresentado até os dias atuais. A parte de manutenção e pintura da Creche, em grande parte das vezes, é feita por conta própria da gestão, ou seja, não chega verba pública para tais reparos, assim, sendo arrecadado entre os funcionários o valor necessário para se fazer as melhorias necessárias e de mais urgência.

5. COMO A CRECHE DE ODILÂNDIA TRABALHA A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Alguns questionamentos podem surgir sobre como a educação infantil pode ser entendida e avaliada em uma escola e, posteriormente, dado o tema trabalhado aqui, como saber se os conteúdos e vivência da comunidade que circunda a creche são trabalhados.

A priori, pensamos no disposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e fizemos uma relação de como a creche vem atendendo a eles.

Assim sendo, nos primeiros capítulos o documento trata das competências dos sistemas de ensino na educação infantil, assim dividindo atribuições para os níveis de administração; federal, estadual e municipal. Seguindo o texto, o próximo capítulo se refere a caracterização da educação infantil no Brasil e por último estão os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, onde relacionamos o que dispõe o texto e aquilo que observamos na Creche de Odilândia, Santa Rita/PB.

Por fim, a partir de um roteiro de diagnóstico, que divide a pesquisa em três eixos: escola, planejamento e sala de aula; dos questionários realizados e das conversas com a gestão e demais funcionários da Creche de Odilândia, Santa Rita/PB; e o auxílio do texto descrito nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCGEB), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); conseguimos entender como a questão da identidade cultural é abordada na creche e chegamos, finalmente nas conclusões abaixo comentadas em três tópicos.

5.1 NOS PROJETOS DA ESCOLA

O primeiro tópico descrito nos Parâmetros, trata da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, que devam contemplar princípios éticos, políticos e estéticos:

1,1 Contemplam os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

1.2 Contemplam os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática.

1.3 Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 31.).

Neste sentido, a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, busca trazer a realidade da comunidade para a sala de aula por meio de projetos e ações culturais que visam uma interação da criança com os elementos que a rodeiam, conscientizando o educando do contexto social que o circunda e, dessa maneira, o formar para o exercício da cidadania.

Com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche ainda encontra-se em processo de reestruturação, como a gestora nos comunicou, pudemos observar que a elaboração do novo texto é bastante participativo e conta com reuniões periódicas com os funcionários onde são escutadas todas as sugestões e discutidas as necessidades estruturais e pedagógicas da creche.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 32.).

A gestão afirma utilizar Henri Wallon e Paulo Freire como filosofia, o que nos leva a acreditar em um fundo bastante marxista nos seus diálogos. Nas conversas sobre a escola, sempre nos referiu à questão identitária e da realidade no cotidiano escolar, o que nos remete ao discurso freireano. Mas, até o momento, o PPP apresenta apenas poucos dados, como o histórico, infraestrutura e recursos humanos, não sendo possível verificar estas informações.

Foi observada uma grande influência da creche na vida da comunidade que a circunda, a relação entre pais e professores é bastante positiva. De acordo com o PNQEI “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade” (PNQEI, 2006, p. 32.). Nota-se um sentido bastante assistencialista da creche, dada assim, também são ressignificadas as relações com as famílias, uma vez que a creche se mostra como um local seguro para acomodar os filhos durante o dia de labuta e uma solução para a busca de um emprego e certa estabilidade, afim de proporcionar melhores condições econômicas para a família. O lado negativo é que pouco se enxerga a questão pedagógica quando a face assistencialista é elevada, mas essa é

uma ressalva que se apresenta em todo o país, não apenas na educação infantil do/no campo.

Sobre a identidade cultural, o texto do PNQEI afirma que “a intenção de respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil” (PNQEI, 2006, p. 33). Neste quesito chave da pesquisa, é constatada uma defasagem em relação ao que se tenta alcançar e o que se aplica de fato. O ideal é que a escola viva a sua identidade cultural, de tal forma que a cultura do educando seja tão próxima a escola, que não se separem a cultura do currículo escolar, mas que o currículo seja vivenciado em práticas pedagógicas cotidianas.

Segundo o que está descrito nas Diretrizes para a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, no Art. 8º, nos § 2º e § 3º, que garantem a escolha dos modos de educação das crianças indígenas e mudanças e adaptações aos modos de vida de diversos povos brasileiros, como o foco aqui é a educação do campo, as propostas pedagógicas devem:

- I - reconhecer os modos próprios 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 a 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, DCNEI, 2009, p. 3)

Deste modo, percebemos que a Creche reconhece a sua comunidade como campesina e as crianças atendidas como sendo, em sua maior parte, filhos de camponesas. No quesito de flexibilizar o calendário, a direção nos informou não ser necessário e que até o momento, ainda não o fez. Sobre brinquedos e equipamentos, não foi observado nenhum que atenda a esses requisitos.

Ficam então duas questões a serem pensadas: a primeira é a valorização da identidade cultural nos incentivos visuais. Em primeiro lugar e pensando que a Creche toda passa por um momento de mudanças de infraestrutura, principalmente com a pintura faz com que as paredes não possuam muitos cartazes ou outros incentivos. O questionamento é: como serão esses incentivos posteriormente? Segundo o que foi constatado no período

das festas juninas, as paredes foram enfeitadas com bandeirolas e palha, o que nos leva a crer que nas datas comemorativas as tradições culturais são lembradas.

Mas chegamos em outra questão, se é de extrema importância que a identidade cultural não se desmembre da prática pedagógica, então a vivência da cultura no cotidiano escolar não deve estar limitada às datas comemorativas, mas deve ser trabalhada durante todo o ano letivo, estando inserida nas atividades escolares. Assim sendo, os incentivos visuais são o primeiro passo para a valorização da identidade na creche.

Sobre a questão da vinculação com a comunidade, a Creche busca a interação das crianças, famílias e creche por meio de ações pedagógicas diversas. Por assumir uma visão assistencialista por parte dos pais, a creche acaba ganhando um tom de cumplicidade entre as famílias e a gestão. Também pelo fato da direção residir na própria comunidade, numa distância consideravelmente pequena do local da Creche, faz com que a gestão compreenda as necessidades daquela região, estando consciente da identidade cultural da comunidade, o que faz com que a população seja participativa em relação às ações da creche.

Estando em concordância com o Art. 8º da DCNEI e os Parâmetros, “as propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem” (PNQEI, 2006, p. 33), observa-se ações no formato de projetos que objetivam o resgate e valorização da cultura no cotidiano da Creche.

Em relatórios da gestora, sobre algumas dessas atividades, nota-se que são realizados principalmente em ambiente exterior à sala de aula, e contam com temas como agricultura familiar, o que estimula o contato das crianças com as plantações e sítios dos arredores, promovendo uma valorização delas com seu meio sociocultural.

Ao ser questionada sobre os resultados desse tipo de ação, a gestora enfatiza o deslumbramento das crianças em relação à sua própria realidade. Como a maioria passa o dia na creche, quando retornam às suas casas, no fim da tarde, pouco têm de contato com o exterior. O que leva a um desconhecimento do meio onde residem. Assim, para surpresa da gestora, quando as crianças foram levadas para as atividades no sítio, tudo parecia muito novo aos pequenos.

É necessário, então, que a Creche não esteja distante da realidade, mas ligada nas transformações sociais e culturais que resultam em mudanças na identidade da localidade, valorizando o contexto social das crianças. Para tanto, nas atividades em sala de aula, a

realidade deve aparecer rotineira nas metodologias adotadas. As atividades observadas desenvolvidas serão descritas no tópico seguinte.

5. 2 NAS SALAS DE AULA

Neste tópico apresentamos as observações em campo que ocorrera na Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, na turma do Pré I com crianças com faixa etária entre 4 a 5 anos. Por conta da greve dos professores as nossas observações foram finalizadas apenas no início do mês de julho, assim, nós presenciamos a retomada dos assuntos ministrados anteriormente. No contato inicial com os alunos da Professora 1 responsável pelo Pré I, foi realizada uma revisão das figuras geométricas, com a exposição no quadro e sempre indagando as crianças qual nome de cada figura, nesse dia havia apenas 12 alunos presentes dos 17 matriculados na turma, na sequência a professora pediu para que um dos alunos mais inquietos da sala colaborasse na entrega do material da atividade proposta.

Após a exposição falada e escrita no quadro foram distribuídas folhas de papel ofício para as crianças e foi solicitado pela professora 1 que eles desenhassem as figuras que haviam sido revisadas. Um fato curioso aconteceu nesse primeiro dia de observação, no momento de distribuir os lápis de cor para concluir a atividade de revisão houve o questionamento por parte de algumas crianças acerca de que determinada cor era para meninas e outras para meninos e prontamente a professora expos que nada interfere em menino usar lápis cor de rosa e menina lápis azul, por exemplo, disse ainda que as crianças não mudariam de sexo por usar uma determinada cor. Ao final do primeiro dia de observação um dos alunos chamou atenção dentre os 12 presentes, uma das crianças mesmo muito pequena usava termos agressivos e palavras de grande grau de malícia.

No dia seguinte de observação a professora 1 fez uma ponte com a atividade de revisão realizada no dia anterior, assim, deu início a sua aula distribuindo blocos de madeira com formatos geométricos o que ajudou as crianças a associarem os desenhos feitos por eles e agora podendo unir o subjetivo ao concreto. Na sequência a Professora apresentou as crianças um vídeo o qual trabalhava as cores e mais uma vez fazendo uma revisão de toda a cartela de cores que já havia sido apresentada as crianças, porém muitas delas apresentavam muitas dificuldades em associar a cor ao seu nome. Na hora de recolher os blocos de madeira coloridos a professora pediu para que eles identificassem qual a cor deles assim, já realizando uma avaliação da aula ministrada nesse dia. Na

atividade seguinte foi orientado aos alunos que fizessem pinturas usando as cores primárias fazendo uma revisão.

Na atividade final dessa manhã de observação a professora fez uma atividade fazendo uso de elementos do cotidiano das crianças, pediram que elas colorissem uma maçã e um pato, elementos esses do convívio de todos e que prontamente mesmo sem saberem dizer quais os nomes das cores que queriam para colorir, mas visualmente identificaram por fazerem uma associação aos itens ilustrados.

No último dia de análise em sala de aula a professora titular da sala não estava presente e podemos analisar a falta de preparo da auxiliar que assumiu a turma nesse dia, mesmo nos informando que já havia assumido anteriormente uma sala de aula, parecia extremamente insegura. A professora substituta mostrou falta de preparo desde o início de aula, pois colocou um vídeo muito rico que fazia link com as atividades de toda a semana, mas não expos isso as crianças, e ao mesmo tempo em que o vídeo era reproduzido a professora passou uma atividade em folha para as crianças que não prestavam atenção em nenhuma das atividades propostas. Essa atividade em folha era referente aos meios de transportes, porém, não houve uma explicação prévia e as crianças fizeram apenas o que ela orientava algo bem mecânico e sem significado.

Ao término de nossas observações em sala de aula pudemos analisar que a professora titular valoriza a identidade e cultura dos alunos trazendo para a sala de aula elementos que auxiliam na redescoberta do seu meio, fazendo com que essas crianças se enxerguem dentro de sua comunidade, assim, conseqüentemente valorizando e respeitando suas origens.

Observando o comportamento da professora que substituiu a professora 1, titular da turma observada, fazemos um link aos pensamentos de Paulo Freire sobre a educação mecânica e sem significado. Paulo Freire chama atenção para uma educação que visa a valorização de uma pedagogia crítica-educativa. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1968, p. 34).

A educação, à luz das reflexões de Paulo Freire, apresenta a função de libertar e não domesticar de forma mecânica ou automática sem nenhum teor significativo e gerando assim uma mera reprodução daquilo que é apresentado ao aluno em sala de aula, como o modelo tradicional da educação e como foi observado em uma das aulas na creche escola de Santa Rita/PB. A função da educação, além da própria instrução, é ser capaz de libertar

o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra sujeito, através da libertação de sua consciência, tornando-o um sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva.

A ideia de uma educação libertadora proposta por Paulo Freire pode interferir de forma benéfica para a emancipação do homem diante da opressão, pois ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo aluno, propondo intervenção em seu meio escolar de forma transformadora e considerando a realidade singular de cada sujeito. Portanto, à luz de Paulo Freire pode-se chegar à conclusão que mesmo na tenra idade deve-se promover a autonomia do aluno fazendo com que ele se enxergue como sujeito do seu meio e que sua educação seja para promover sua liberdade e auxiliar em sua formação de sujeito crítico e reflexivo e não se colabore com o modelo tradicional, que promove uma educação mecânica, sem sentido ou significado que interfira na formação desse educando. É preciso que se tenha a dimensão do processo de educar como um processo da própria formação humana, assim, será capaz de tornar-se um sujeito que sabe seu papel e seu valor em seu meio e na sociedade como um todo.

5.3 SINTETIZANDO DIÁLOGOS

A síntese que se almeja chegar neste tópico é em relação às respostas presentes nos questionários direcionados à equipe pedagógica, juntamente com as observações realizadas no decorrer das visitas. Sendo assim, realizamos uma série de diálogos; sejam eles entre aqueles que fazem a creche e as pesquisadoras, e entre as pesquisadoras e os teóricos trazidos em capítulos anteriores.

Primeiramente, buscamos saber se os entrevistados trabalham em outra instituição. A maioria das pessoas entrevistadas responderam que não, o que é bastante positivo na questão da organização da escola e planejamento das aulas, mas esses pontos serão discutidos posteriormente.

O horário de funcionamento da creche é dividido em dois momentos maiores que seriam: um primeiro período, o da manhã, em que se realizam as atividades pedagógicas dentro da sala de aula e um segundo período, o da tarde que é destinado à recreação, e estímulos motores.

Sendo assim, a questão de carga horária, de quem é professor efetivo ou concursado na instituição, resulta em 20 horas semanais, enquanto que a gestão afirma trabalhar cerca de 8 horas diárias, ou seja, 40 horas semanais.

Um dado importante de ser lembrado e que chama bastante atenção, é o nível de formação dos profissionais da creche, tanto nos questionários, no PPP, em diálogos informais e em entrevista, as professoras e gestão afirmam possuir graduação e, alguns pós-graduação Lato Sensu. A gestora, por exemplo, possui graduação em pedagogia com aprofundamento em gestão e supervisão e pós-graduação, a nível de especialização em psicopedagogia clínica e institucional. Todos os profissionais da creche mostram interesse em estar se atualizando e buscando construir novos conhecimentos.

Quando questionamos sobre a formação continuada na creche, nos respondem:

Gestão: as vezes sim e as vezes não.

Professora 1: nessa última gestão, não. Mas sempre tem. É planejamento na secretaria. Tem formação na secretaria.

Professora 2: Já houve, hoje em dia não mais. Na verdade, era mais um planejamento coletivo, uma troca de ideias, chamado de formação.

Nas falas das professoras existe sempre um sentido de prontidão à novas metodologias, de estarem se renovando enquanto profissionais. Apesar de serem professoras há muito tempo, a exemplo dessa entrevistada, que está em exercício na sala de aula há mais de 20 anos, os profissionais não se mostram desestimulados neste aspecto.

Aqui, entretanto, abre-se um parêntese para acrescentar a questão de uma greve realizada pela classe da educação no município de Santa Rita/PB que teve início no dia 27 de abril e acabou no dia 18 de junho de 2015. Tanto a equipe de apoio pedagógico, no caso, as auxiliares de sala, as professoras, as cuidadoras e a equipe de limpeza afirmaram que estavam sem receber o salário há meses e que a merenda da creche muitas vezes saía do bolso delas.

Entre questões salariais e de infraestrutura, a gestão apresenta alguns documentos com projetos e solicitações de reforma do pátio e do berçário: de pintura de ambientes, de controle de pragas e mosquitos entre outros. Até o final da pesquisa, uma engenheira da prefeitura municipal havia realizado uma vistoria e analisado os pedidos, seguindo com a promessa de que as necessidades seriam atendidas.

Voltando para o questionário, quando perguntamos à gestão sobre a supervisão e o planejamento das atividades pedagógicas, a resposta foi assinalada que existem reuniões de supervisão e planejamento mensalmente.

Ao indagarmos sobre como as professoras planejam suas aulas, elas explicam:

Professora 1: a gente faz um planejamento quinzenal e tem um plano anual, que a gente faz no início do ano. E a gente faz um plano quinzenal. A gente trabalha com projetos, quando é na data específica, uma data comemorativa. Eu tenho coletânea de educação infantil, faço pesquisa nela, na internet.

Professora 2: fazendo pesquisa em vários livros, na internet e de acordo com o desenvolvimento da turma.

Segundo a gestora, a creche realiza reuniões para a elaboração de um novo PPP. No que foi observado, pode-se notar que a gestão é bastante participativa e a gestora muito aberta a sugestões o que faz das relações pessoais muito amistosas. Segundo o que orientam as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCGEB), a gestão deve ser democrática, assim também participativa na elaboração do PPP, de acordo com o texto:

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. (BRASIL, 2013, p. 86).

Pensando na existência de algum processo seletivo para preencher as vagas ofertadas, indagamos sobre como é realizada a seleção de crianças para a creche:

Gestora: a prioridade é para crianças que os pais são agricultores e trabalha no campo e a faixa etária, de baixa renda.

Como já foi dito anteriormente, a economia da região é voltada para o cultivo de cana-de-açúcar e abacaxi, os poucos trabalhadores da indústria são empregados de uma empresa exploradora de água da região. Quando perguntamos o perfil social da turma, e da creche em geral, as professoras e gestão responderam:

Professora 1: é uma turma mista, por que tem de tudo. (...). A maioria deles (crianças) não mora com os pais, mora com a mãe, com avô, são poucos os que mora com a família, assim, pai e mãe. Mas todos trabalham por aqui mesmo. Ou na água mineral, outros não trabalha. Tem dois que os pais são presidiários. Ou na água mineral ou (trabalham) na plantação de abacaxi.

Professora 2: classe baixa, todos filhos de agricultores e domésticas.

Gestora: classe baixa, todos filhos de agricultores e domésticas.

Apesar disso, e como já explicitamos no tópico anterior, quando realizadas atividades exteriores à sala de aula, geralmente em sítios dos arredores, as crianças entram em deslumbre em relação à aspectos que deveriam ser do cotidiano delas. Quando questionamos sobre a identidade das crianças, em diálogo informal, a professora 1, diz que na sua turma não possui crianças com identidade campesina e a professora 2 afirma que sim, que possuem.

Se analisarmos o pensamento da identidade campesina que a professora 1 e da professora 2, chegamos em um ponto divergente. Em diálogos, a professora 1 afirma que as crianças possuem uma identidade pouco campesina e mais urbana. O que, dada a realidade agrícola da região e a questão religiosa da região é pouco provável.

Quando questionamos as professoras se a educação do campo é vivenciada na sala de aula, nos respondem:

Professora 1: sim, porque é a realidade deles, eles trazem na sua bagagem, aí a gente só faz explorar aquilo que eles tem. Aí a gente usa isso pra encaixar a interdisciplinaridade.

Professora 2: é vivenciada a partir das aulas de campo, que os mesmos se encantam, apesar de morar na zona rural, mas não tem a comunicação do dia a dia.

Gestora: a partir de aulas com os alunos no campo.

Sobre essa particularidade, descrita pela professora 1, ela acredita ser resultado da vida laboral dos pais das crianças, que as levam para a creche o dia inteiro. Ou seja, os pais passam pouco tempo com os filhos geralmente no final do dia, o que restringiria o contato das crianças com a própria comunidade.

Mas, entendendo que a criança da educação infantil está em um processo de descoberta do mundo, vemos que as crianças da creche realmente possuem pouco contato com a própria cultura no decorrer do dia. Quando estão em atividades que não são de seu cotidiano, a criança dessa fase tende a manifestar emoções diferentes a novas situações, no caso da creche, o “deslumbre” se dá em relação ao campo.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. (BRASIL, 2003, p. 86).

Mas, observando as bases da educação popular, em que a escola reconhece e vivencia a realidade em que está inserida, entendemos que o contato da criança com a sua cultura deve ser constante dentro da sala de aula. Portanto, o resultado do contato que não consegue alcançar todas especificidades da educação do campo, seria o deslumbre das crianças em relação ao próprio meio.

Seguindo com as perguntas, questionamos sobre como a identidade cultural é trabalhada na creche, a resposta foi a mesma para todos os entrevistados: “através de eventos e das datas comemorativas”.

Professora 1: (trabalhamos) com festas, trabalhamos a identidade mais com projetos.

Professora 2: através de eventos e das datas comemorativas.

Gestora: através de eventos e das datas comemorativas.

Contrariamente a essa prática, quando remontamos os pilares da educação do campo fincadas na educação popular (descritos em tópicos anteriores deste trabalho), vemos com Caldart (2004) que a escola do campo está vinculada com as questões inerentes à sua realidade. Dessa maneira, a escola deve trazer a identidade cultural para dentro de sua vivência, assim sendo, para a sala de aula, porque, retomando a fala de Pedroso (1999, p.32), “um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação”.

Ao questionarmos a mesma professora se ela possui formação na educação do campo, as respostas são:

Professora 1: tenho em salas multisseriadas.

Professora 2: não.

Gestora: não.

Portanto, podemos observar a necessidade de formação continuada para quem está em atividade nas zonas rurais.

Então, finalmente, estamos diante de duas questões principais: primeira, a educação do campo é vivenciada em aulas exteriores à sala, mas as práticas interiores à sala podem não estar sendo suficientes para atender à toda especificidade campesina;

segunda, a comunicação das crianças com o meio em que vivem se dá, em maior parte do tempo, na creche e se elas não estão tendo o contato suficiente com a própria identidade campesina, elas passam a assumir uma nova identidade e assim, é comum o estranhamento ou deslumbre aos eventos novos, que no caso, seriam as aulas exteriores à sala e das datas comemorativas.

Entretanto, nas práticas observadas em sala de aula e descritas no tópico anterior, existe a preocupação de trazer a vivência das crianças dentro do cotidiano escola, ou seja, existe sim a valorização da identidade cultural das crianças, mas que pode em determinados momentos melhorar em algumas questões. Concomitante a isso, comprovadamente, nem toda a equipe pedagógica possui formação específica na educação do campo, o que seria determinante no que diz respeito a abarcar todas as características necessárias para que a identidade seja trabalhada de uma maneira ainda mais completa no contexto da creche.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade pode ser entendida como a forma como o sujeito se enxerga e se coloca diante do mundo, a partir de suas características pessoais, estando ligado a uma ou mais questões identitárias, que podem ser culturais, sociais, religiosas, entre outros.

Entendendo dessa maneira, a identidade cultural é a forma como o sujeito se apresenta valorizando e contextualizando socialmente as suas características sociais, étnicas e regionais. Sendo assim, quando se busca contextualizar a identidade cultural em alguma escola no Brasil, também se busca entender como a educação brasileira trabalha a ampla matriz cultural que está ligada à formação dos povos nacionais.

O conhecimento e a valorização da identidade cultural na educação infantil não pode se ater a uma data específica, mas deve permanecer ao longo do ano letivo no cotidiano da criança, como finalidade dela se reconhecer enquanto parte daquele meio, descobrindo o mundo através da realidade vivenciada na creche. Ao observarmos as bases da educação popular, vimos que este pensamento está de acordo com o discurso freireano.

Pensando na população do distrito de Odilândia como campesina e as crianças da creche como filhos de agricultores, observamos a identidade da creche desta localidade como campesina. Portanto, as metodologias adotadas deveriam estar de acordo com a educação do/no campo, que tem seus pilares na educação popular.

Assim sendo, neste trabalho buscamos analisar como a Creche de Odilândia, Santa Rita/PB, trabalha o tema da diversidade e identidade cultural na educação infantil, desmembrando essa análise em observar se ocorre o estímulo à valorização cultural, identificar a presença do tema da identidade cultural na educação infantil nos documentos da instituição de ensino e analisar a relação entre os documentos da instituição e a prática em sala de aula.

Para tanto, utilizamos os textos da legislação ligada à educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCGEB), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), contextualizando, também, as bases da educação do campo e fazendo uma comparação com os questionários e diálogos direcionados para a equipe pedagógica da creche e observações durante oito visitas realizadas.

Desmembrando as visitas, foram quatro durante o período da greve, citada no quinto capítulo do trabalho e quatro visitas no período posterior a greve. Enquanto o

período grevista se estendia, a gestão continuava presente na creche e, vez ou outra, apareciam professoras e assistentes, por morarem próximo, que vinham para saber notícias sobre as negociações. Então, no decorrer destas visitas os questionários e entrevistas foram realizados. No período posterior à greve realizamos as observações em sala de aula, que totalizaram quatro.

Ao final das visitas concluímos que a creche busca estar integrada com as novas metodologias, que relacionam a vivência dos educandos na realidade do distrito de Odilândia. Estando em concordância com o pensamento freireano de contextualização da realidade da comunidade na creche.

Entretanto, ao analisarmos como a creche trabalha a identidade campesina com as crianças na educação infantil, percebemos que esse tema não está sendo devidamente trabalhado. Isso pode ser observado nas falas das professoras que afirmam que existe um deslumbre das crianças em relação à própria realidade. Assim, podemos entender que algumas especificidades da educação do campo podem não estar sendo compreendidas por completo e, em determinados momentos, as questões identitárias daquela população poderiam ser melhor exploradas nas atividades com as crianças em sala de aula.

Quando a creche afirma que trabalha com a identidade em datas comemorativas, esse é mais um indício de que a temática está sendo apresentada de forma fragmentada. Pensamos que se desmembrassem essas questões em atividades durante todo o ano letivo, os temas da identidade cultural poderiam ser melhor trabalhados. Várias áreas hoje se utilizam da identidade cultural nas suas metodologias, como a etnomatemática, por exemplo, que busca relacionar especificidades culturais na matemática. É dever do professor, portanto, estar atento às novas metodologias e adotá-las nas práticas em sala de aula.

Analisando como a identidade cultural foi trabalhada na creche de Odilândia, temos uma noção da necessidade do diálogo entre as comunidades e a sala de aula. Percebemos uma preocupação de estar contextualizando a realidade das crianças na creche, mas a questão era como essa realidade estava sendo contextualizada, perante os problemas sociais e estruturais enfrentados pela creche.

Outra questão que chamou a atenção foi a formação continuada das professoras da creche de Odilândia, Santa Rita/PB, que dizem não possuir formação na educação do campo voltada para a educação infantil. Isto pode ter ocorrido em função de esta ser uma área ainda pouco estudada e existem poucos cursos voltados para essa especificidade.

Entretanto, o fato de elas estarem em exercício há mais de cinco anos exigiria um aprofundamento nas especificidades do trabalho com a educação infantil do campo.

Não desconsiderando a questão de formação continuada dos professores, mas os problemas mais básicos para quem está em sala de aula como valorização do profissional da educação, espaço físico da creche e falta de materiais didáticos também influenciam na qualidade da educação ofertada às crianças. Cabe, portanto, ao Estado, estar atento a essas necessidades, campesinas ou não, de cada distrito ou comunidade e buscar soluções para os problemas estruturais enfrentados. Por fim, enfatizamos a necessidade de formação continuada para os educadores da creche que contemple a especificidade da educação infantil do/no campo, garantindo, assim, o direito básico das crianças ao acesso à uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Naiara Ferraz bandeira; SANTANA, Martha Falcão de Carvalho e Morais. **Uma História de Santa Rita**. ANAIS: ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Psicologia. Pt. 2007. Acessado em 25 de julho de 2015.

BRASIL, FAFE. **Programa Ética e Cidadania : construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, MEC. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, MEC. **Educação infantil do campo: Proposta para a expansão da política**. BRASÍLIA - DF. 2014.

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. In: Cadernos de Pesquisa. N° 1. p. 135-149. Dezembro/2000.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

COSTA, António Firmino da. **Sociedade de Bairro Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural 2.ª Edição**. Editora: Celta Editora. Lisboa. 2008.

COSTA, Maria Conceição O.; BIGRAS, Marc. **Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência**. Ciência & Saúde Coletiva, 12(5):1101-1109, 2007.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **A contribuição dos estudos culturais para compreender o conceito de identidade**. ANAIS: V Fórum Identidades e Alteridades. I Congresso Nacional Educação e Diversidade. UFS – Itabaiana/SE, Brasil. 2011.

ESPÍNDULA, Daniel Henrique Pereira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino da história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2003. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 26 de julho de 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos esteriótipos da prática educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006 495 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 24 de julho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1997.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cervev. **Evolução da Infância no Brasil: do anonimato ao consumismo**. In: Revista Eletrônica de Educação. Ano IV. No. 08, jan./jul. 2011.

LIMA, Eduardo Rodrigues Viana; MOREIRA, Emília de Rodat Fernandes. **Expansão canavieira e transformações no espaço agrário do município de Santa Rita: o caso do Núcleo de Urbanização Rural de Lerolândia**. Cadernos do Logepa Série Monografia, João Pessoa/PB, v. 01, p. 02-34, 2002.

LOPES, Sirleide Dantas. **Comércio e propriedade escrava, na Freguesia de Santa Rita**. ANAIS: II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. 2011.

MIRANDA, Antonio. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos**. In: Ciência da Informação., Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. In: **Revista Contextos e Educação**. vol 23 • nº 79. jan./jun. 2008.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Campo. 2001.

PINTO, José Madureira. Considerações sobre a produção social de identidade. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32. Porto, jun./1991.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 361 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 24 de julho de 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As encruzilhadas da infância na 2ª modernidade**. 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acessado em 24 de julho de 2015.

SILVA, Chris Giselle Pegas. **Pereira da. Código Mello Mattos: um olhar sobre a assistência e a proteção aos “menores”**. PUC – Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14406/14406.PDFXXvmi=6mkx7G0aFM7OxvzhmzafTlf2RxxTSiBZGVxNDxZjL68jCqS004fTqvWjtUdneOmVLkJpJlJ6PSpsjskoJfQgdbK9o8nevk0R4qcNaiD3J7n4AItkx1CcwmlVvJb35bUaD8xOqCSaJgek0JGZ5ibCGwzdhKhmWdwAlvoM9ixTzdfzWVz2fKFWhebAZsWVGuw21WPafN4O2koZgx2wJHu2VGCVazRQ4pT6mKhCxmR BHRAZQCvAk2CgIecTO5KTvF1>> Acessado em 9 de novembro de 2015

SILVA, Erivaldo Vicente da. **Caverna dos índios: importante patrimônio natural no município de Santa Rita/PB**. Centro de Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2008.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/ 2001.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Portugal.

TORRES, Luiz Henrique. **A casa da roda dos expostos na cidade de Rio Grande do Norte**. Biblos, Rio Grande, 20: 103-116, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista brasileira de educação**. n. 3, São Paulo, mai./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE. 2008.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 21-39, jan./jun. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO**1º Identificação da Creche Campo**

Nome da Creche

Direção

Endereço

Fácil localização?

 sim não

Vínculo administrativo

6º Problemas de funcionamento relatados pelos educadores

7º Problemas de funcionamento identificados nas visitas

APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO**

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO – GESTÃO

A – DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Função: _____ Carga-horária: _____

Vínculo empregatício: () Concursado () Contratado () Efetivo () Outro.

Especificar: _____

Trabalha em outra instituição?

Sim () Não ()

Caso sim, onde

Caso trabalhe em outra instituição, qual função você exerce nesta instituição

Qual a sua formação?

Pós-graduação () área _____

Ensino Superior Completo () curso _____

Ensino Superior Incompleto () curso _____

Ensino Técnico de Nível Médio () curso _____

Ensino Médio Completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Médio, modalidade Normal (Pedagógico) Completo ()

Ensino Médio, modalidade Normal (Pedagógico) Incompleto ()

Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Fundamental Incompleto ()

Qual ano de conclusão? _____

B – DADOS DA CRECHE

1º Nome da Instituição

2º Origem do nome e significado

3° Endereço

3° Breve histórico da creche

4° Ambientes

Quantidade de salas de aula _____

Secretaria _____

Diretoria _____

Sala de Reuniões ____ e/ou sala de professores _____

Quadra poliesportiva _____

Banheiros _____

Dormitórios _____

Outros _____

6° Quadro de funcionários:

| Função | Turno | | |
|---------------------------|-------|-------|-------|
| | Manhã | Tarde | Noite |
| Diretores | | | |
| Professores | | | |
| Auxiliares | | | |
| Téc. Administ. | | | |
| Vigias | | | |
| Inspetores | | | |
| Recreadores | | | |

7° Formação de educadores da Creche-Escola

Pedagogia – Superior completo _____

Pedagogia – Superior incompleto _____

Pedagógico ou curso médio técnico afim _____

Ensino médio completo _____
 Ensino médio incompleto _____
 Ensino fundamental _____

8° Existem cursos de formação para os educadores da creche

9° Supervisão escolar
 Supervisão semanal ()
 Supervisão quinzenal () Supervisão mensal ()

Reuniões de planejamento
 Reunião semanal ()
 Reunião quinzenal () Reunião mensal ()

10° Perfil da população atendida pela Creche-Escola:

11° Número de crianças matriculadas: _____

12° Existe algum tipo de seleção para preencher as vagas?

() sim () não

13° Caso sim, qual tipo?

14° O livro didático atende as especificidades da educação do campo para o uso da creche ?

15° Elementos e/ou incentivos observados que valorizam a ancestralidade indígena na construção da identidade brasileira

15° Elementos e/ou incentivos observados que valorizam a ancestralidade negra na construção da identidade brasileira

16º Elementos culturais que foram identificados nas atividades da creche

17º Elementos culturais que poderiam ser utilizados pela creche

APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO**

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO - PROFESSOR

A – DADOS PESSOAIS:

Professor: _____

Turma: _____ Faixa etária da turma _____

Carga-horária: _____

Vínculo empregatício: () Concursado () Contratado () Efetivo ()

Outro. Especificar:

Trabalha em outra instituição?

Sim () Não ()

Caso sim, onde?

Caso trabalhe em outra instituição, qual função você exerce nesta instituição?

Qual a sua formação?

Pós-graduação () área _____

Ensino Superior Completo () curso _____

Ensino Superior Incompleto () curso _____

Ensino Técnico de Nível Médio () curso _____

Ensino Médio Completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Fundamental Incompleto ()

Qual ano de conclusão? _____

B – SALA DE AULA

1º Como é o perfil social da sua turma?

2º Como você planeja suas aulas?

3º Como é vivenciada a educação do campo na sua sala?

4º Existem adaptações curriculares para atender as especificidades das crianças ou pais das crianças? Caso sim, quais?

5º Como você trabalha a diversidade cultural e identidade cultural na sua sala?

6º Existem cursos de formação para os educadores da Creche-Escola? Caso sim, quais?

APÊNDICE IV**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO – PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO****ROTEIRO OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO****EIXO I: A ESCOLA**

1º Estímulos visuais sobre diversidade e cultura local:

Cartazes ()

Panfletos ()

Outros

2º Palestras, projetos ou culminâncias sobre identidade cultural ou temas que valorizem a cultura local na creche no dia-a-dia da instituição.

Data _____

Tema

3º Palestras, projetos ou culminâncias sobre identidade cultural ou temas que valorizem a cultura local na creche relacionadas a datas comemorativas:

Data _____

Tema

4º Outras atividades que valorizam a cultura da localidade:

5º Ações para a comunidade (ex: campanhas de vacinação)

6º Ações para dialogar sobre aspectos sociais e culturais da comunidade (diálogo com representações e lideranças da localidade, festividades locais,

EIXO II – OBSERVAÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

7º Organização do PPP

8º Organização do planejamento escolar

9º Especificidades da educação do campo nas atividades da creche

10º Identidade cultural no PPP na creche

11º Identidade cultural nos planos de atividades/planos de aula da creche

12º Identidade cultural na vivência da creche

EIXO III – A SALA DE AULA

13º Planos de atividades e a relação com a identidade da criança

- Atividades lúdicas com incentivo e/ou elementos da produção literária nordestina

Quando _____

Quais

Se usa de estereótipos para tratar o tema? Caso sim, quais.

- Atividades lúdicas com incentivo e/ou elementos da produção musical nordestina

Quando _____

Quais

Se usa de estereótipos para tratar o tema? Caso sim, quais.

- Atividades lúdicas com incentivo e/ou elementos do folclore nordestino

Quando _____

Quais

Se usa de estereótipos para tratar o tema? Caso sim, quais.

- Atividades lúdicas com incentivo e/ou elementos da produção cultural local

Quando _____

Quais

Se usa de estereótipos para tratar o tema? Caso sim, quais.

14° O livro didático atende as especificidades da educação do campo para o uso da creche ?

15° Elementos e/ou incentivos observados que valorizam a ancestralidade indígena na construção da identidade brasileira

15° Elementos e/ou incentivos observados que valorizam a ancestralidade negra na construção da identidade brasileira

16° Elementos culturais que foram identificados nas atividades da creche

17° Elementos culturais que poderiam ser utilizados pela creche

APÊNDICE V**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - ÁREA DE
APROFUNDAMENTO EDUCAÇÃO DO CAMPO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Prezado(a) Diretor(a),

As estudantes Amanda da Rocha Moura e Pâmela Maria Oliveira de Castro, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim estão realizando uma pesquisa para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, solicitamos a autorização para a realização da pesquisa neste estabelecimento educacional.

AUTORIZAÇÃO:

Nome da Instituição: _____

Endereço: _____

Município: _____

Telefone: _____

Gestor(a): _____

Autorizo a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assinatura do(a) Gestor(a) da Instituição

Carimbo da Instituição

_____/_____/_____
Local e data