

Educação infantil no meio rural de Itaberaba (Bahia)

Contexto, formação e práticas educativas

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO*

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA**

RESUMO: O artigo discute questões relacionadas às trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba (BA), ao destacar aspectos sobre formação e práticas educativas, objetivando apreender, através das narrativas docentes, dificuldades existentes nesse contexto para a materialização de uma prática educativa articulada às proposições legais para essa etapa inicial da educação básica. Busca-se, também, apresentar concepções de infância, relacionando-as à realidade da educação infantil em espaços rurais e às questões concernentes à profissionalização docente, mediante a análise de dispositivos legais que regulam o trabalho das professoras no cotidiano das classes de educação infantil.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Educação rural. Formação docente. Práticas educativas. Educação infantil.

Introdução

Considerando as discussões empreendidas nas últimas décadas sobre a formação de professoras, percebe-se uma linha de pensamento que incentiva a construção da autonomia docente através de práticas formativas substanciadas na reflexão e na investigação. Diante dessa perspectiva e comungando

* Mestre em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Professora da Uneb. E-mail: <pjs.coelho@hotmail.com>.

** Doutor em Educação. Coordenador da pesquisa Ruralidades diversas-diversas ruralidades (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb; CNPq). Secretário-geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – 2011/2013. E-mail: <esclementino@uol.com.br>.

com a concepção de que a formação docente constitui-se a partir das histórias de vida e do cotidiano das instituições educativas, desenvolvemos com as professoras¹ que atuam em creches e pré-escolas públicas localizadas nos povoados pertencentes à zona rural do município de Itaberaba (Bahia) um projeto de investigação-formação, centrado na escrita de memoriais de formação (PASSEGGI, 2008) e na realização de entrevistas narrativas (BAUER; GASKELL, 2002).

O projeto de investigação-formação construído com as professoras vincula-se à pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como ação do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), constituindo um dos subprojetos da pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo – Bahia-Brasil*² (COELHO, 2010). No contexto do estudo, foram consideradas questões sobre as histórias de vida, os saberes e as experiências pessoais e profissionais das professoras, através das notas e escritas de narrativas diversas sobre o trabalho docente de professoras de educação infantil no território rural; registradas através de filmagens dos encontros, das entrevistas realizadas com as docentes e da escrita do memorial de formação. As diferentes atividades empreendidas no projeto de investigação-formação configuraram-se procedimentos para recolha das fontes da referida pesquisa (escrita de memoriais de formação, entrevistas narrativas e filmagem dos encontros), objetivando compreender as experiências de vida-formação das professoras de educação infantil, na medida em que possibilitaram às docentes a reflexão e a análise dos próprios percursos formativos e profissionais, mediante a interlocução entre as participantes sobre o cotidiano das escolas rurais e as práticas educativas desenvolvidas em seus espaços de atuação.

A opção de visibilizar, na formação docente, as histórias de vida das professoras consiste na concepção de que são capazes de compreender e ressignificar o seu campo de atuação e, assim, promover as transformações necessárias para uma educação pública de qualidade, a partir das suas implicações sociopolíticas. Nesse sentido, a formação das professoras e, mais especialmente, das professoras de educação infantil deve desvincular-se da abordagem que reduz o exercício da docência à operacionalização dos conhecimentos técnico-científicos, desconsiderando, na maioria das vezes, as narrativas e trajetórias docentes, que tanto contribuem para a construção da identidade e autonomia docentes. Sobre essas questões, Souza (2006, p. 35) explica que, no contexto da formação, a dimensão pessoal “demarca a construção e (re)construção de uma identidade pessoal e profissional”, reafirmando que a imbricação existente entre o desenvolvimento pessoal e o profissional fomenta o projeto de investigação-formação, no qual as trajetórias percorridas ao longo da vida das professoras são retomadas em suas narrativas, tornando-as, assim, autoras e atrizes de suas próprias histórias de vida-formação.

Nossa opção pela utilização da abordagem (auto)biográfica e suas interfaces na formação de professoras consiste numa opção teórico-metodológica, por possibilitar que o passado ressignificado, através da análise das trajetórias pessoais e profissionais, contribua para a constituição de novos significados sobre as experiências com que os diferentes sujeitos estão implicados ao longo da vida. Nesse contexto, o presente trabalho toma como referências as narrativas das professoras de instituições públicas de educação infantil localizadas no território rural de Itaberaba, tendo como objetivo conhecer a realidade de atuação profissional das professoras colaboradoras³ da pesquisa e as concepções que têm sobre a infância, apreendendo sentidos e significados que atribuem à profissão.

A intenção do texto consiste em apresentar concepções de infância, relacionando-as à realidade da educação infantil em espaços rurais e às questões concernentes à profissionalização docente. A partir das narrativas das professoras colaboradoras, empreenderam-se análises referentes à primeira etapa da educação básica e ao modo como são forjados dispositivos legais que regulam o trabalho das professoras no cotidiano das classes de educação infantil.

Concepções de infância e educação infantil: narrativas e reflexões teóricas como dispositivos de regulação

As concepções de atendimento e de educação destinadas às crianças, após a promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 1996) e de outros documentos oficiais, buscam superar a polarização do papel das creches e das pré-escolas. A dicotomização entre o cuidar, numa perspectiva assistencialista, e o educar, numa abordagem de escolarizar a criança antes de ela ingressar no ensino fundamental, presente na história da educação infantil, vem sendo debatida no âmbito acadêmico e político. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2007), ao discutir sobre os avanços legais implementados no Brasil, no final do século XX, destaca pontos sobre a polaridade entre a assistência e a educação, visto que “permite às propostas inaugurarem o *novo* e implantarem o *pedagógico*, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.” (p. 53, grifos do autor).

A partir da promulgação da LDBEN, as creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas ao sistema educacional, de forma a constituir modalidades da educação infantil. No entanto, a análise de Kuhlmann Jr. (2007) sinaliza que as desigualdades sociais no atendimento das crianças não desapareceram com essa transposição, nem com a definição de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Por sua vez, Aquino (2002) adverte que, apesar de esse

documento apresentar a concepção de criança cidadã, esta se configura mais no plano ideal, projetivo, não sendo considerada a sua materialização no momento presente da criança. A análise desse documento, realizada pela referida autora, explicita que o RCNEI está pautado no “modelo educacional para a preparação de aprendizagens futuras, visando domínios específicos e privilegiados.” (AQUINO, 2002, p. 116).

Considerando que as crianças interagem socialmente, a aprendizagem não pode ser vista somente como um processo psicológico, mas também deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica. Sendo assim, educação, segundo Bujes (2001), não deve representar um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. Desse modo, a concepção de criança passa a ser resignificada, como explicita a narrativa da professora a seguir:

[...] educação infantil para mim era cuidar, criança era coisa do pequenino que precisa ser cuidado, que precisa de mais atenção do que os outros porque ele pode cair, ele pode se machucar, a gente até lembra de fazer uma ponte com a professora que pegava na mão. Hoje eu sei que educação infantil são grandes possibilidades em sala de aula e fora dela, porque a gente vê a criança hoje como um ser social, um ser que produz cultura. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Aquino (2002) enfatiza que as crianças da educação infantil não são obrigadas a dominar conhecimentos e habilidades especificados no currículo, porém a expectativa de que saiam dessa etapa da educação básica dominando conhecimentos relacionados à leitura e escrita, a fim de atenderem às demandas do ensino fundamental, encontrou-se presente em algumas narrativas docentes.

Eu não sei se é pelo fato de eu ter experiência com o Jardim, já tem criança fazendo o nome e as crianças da alfabetização ainda não estão neste processo [...] os alunos que estão atrasados, infelizmente, vamos tirar o recreio para dar certo reforço, porque para o ano eles vão ser primeira série [...]. (Excerto da fala da professora auxiliar de Ipoeira, no encontro de investigação-formação).

A entrada da escola foi... veio muito da minha irmã que era professora de educação infantil [...]. Foi ela que me alfabetizou na escola chamada Cantinho Feliz [...]. E ela conseguia mesclar muita, muita alegria, mas ela também era muito durona. A gente tinha que sair da alfabetização ir para a primeira série sabendo ler e escrever. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

A partir dos pressupostos apresentados, é importante refletir sobre a prática educativa das professoras de educação infantil, salientando que o papel delas esteve historicamente, no Brasil, articulado principalmente a duas concepções de educação: a assistencialista, caracterizada pelo cuidado da criança, e a de caráter compensatório, que concebia as crianças da camada social menos privilegiada como pessoas culturalmente privadas. Dessa forma, o principal objetivo das intervenções pedagógicas

das professoras de educação infantil consistia em favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, visando ao processo de alfabetização e escolarização. A reflexão que segue de uma professora questiona essa concepção:

A escola só vai ser só para ler e escrever? A criança não vai ter o direito de dizer como ela está sentido naquele dia? Ela não vai ter o direito de ficar triste, ficar feliz? E a gente vai está lá, só *né*, de cima para baixo, hoje eu quero isso e a criança tem que fazer isso que eu estou esperando tudo dela, *né*? Aquele objetivo sem muita flexibilidade. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Já o contexto legal referente ao atendimento e educação das crianças no Brasil explicita as especificidades da educação infantil, que demandam ressignificações sobre o conceito de infância, sobre o papel das professoras e sobre os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as práticas educativas. Nesse contexto, muitas narrativas docentes revelaram a falta de investimento na formação das professoras de educação infantil, tendo em vista uma maior qualidade nas práticas educativas propostas às crianças de 0 a 5 anos do município:

Não tem formação continuada para ver a sua prática [...] então tudo aquilo que trazem que vai contribuir para minha formação, a gente precisa estar estudando. Então, você fica meio sozinho, mesmo, correndo atrás, porque não tem apoio de nada para você desenvolver a sua prática. (Excerto da fala do professor de Testa Branca no encontro de investigação-formação).

[...] *pra* educação infantil a gente, nós tivemos vários problemas, lá essa formação chegava de uma maneira... muito superficial, a gente participava de um projeto [...]. Esse projeto [...] não tinha nada específico, como havia dito, para a educação infantil [...]. Só que essa formação continuada não trouxe muita coisa para o professor de educação infantil, então, eu acho uma deficiência essa formação continuada. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

A mediação da professora na construção do conhecimento, na perspectiva sociointeracionista, busca validar a interação da criança com os contextos social e cultural, e a utilização das mais diferentes linguagens, nas quais a criança explicita suas ideias e hipóteses originais sobre determinado foco de interesse. Dessa forma, a estruturação curricular não pode considerar somente as teorias que explicitam como cada criança age e modifica a sua forma de sentir, pensar, falar e construir o mundo, mas também deve considerar os valores dessa experiência enquanto recursos necessários para que as crianças apropriem-se de conhecimentos básicos que garantam a elas uma inserção satisfatória na sociedade. Essa compreensão da importância da articulação curricular com os contextos social e cultural das crianças do meio rural esteve presente nas narrativas docentes:

[...] eu acho que tem que ter um currículo voltado para a zona rural por vários motivos. Agora mesmo a gente está passando por situação meio complicada, porque têm alunos que moram distantes e devido às chuvas as estradas estão praticamente intransitáveis, o carro não vem, não leva os alunos. (Excerto da fala do professor de Testa Branca no encontro de investigação-formação).

Eu lembro também que no estágio tinha uma questão: como a água chegava em sua casa? Tinha uma questão, estava esperando que ele ia responder a água da Embasa e o aluno colocou que a água chegava na casa dele através de um balde e na hora de corrigir a professora chegou para mim e disse: 'Temos que conhecer a realidade do aluno, essa questão não está errada, é a realidade' [...]. (Excerto da fala da professora de Santa Quitéria no encontro de investigação-formação).

Essas narrativas convergem para a ideia de que uma proposta curricular significativa necessita considerar questões referentes à cultura local, a fim de possibilitar às crianças dos espaços rurais a construção de identidade e a consolidação do sentimento de pertencimento. De fato, a proposta curricular da educação infantil, construída numa perspectiva histórica e cultural, vai além de uma proposta que circunscreve nos aspectos biológicos e psicológicos, e considera a criança como sujeito que, além de apreender a sua cultura, é também capaz de produzir cultura. Nessa mesma direção, Sodré (2002) afirma que a criança precisa ser concebida como um ser "biológico e social" capaz de construir conhecimentos a partir da mediação com os seus pares. Sendo assim, a autora afirma que

[...] a importância de se analisar o conceito histórico construído sobre o papel deste período da vida do ser humano e o contexto político e social de cada indivíduo, deixando explícito que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas, e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana. (SODRÉ, 2002, p. 71).

A análise de algumas implicações das concepções sobre o desenvolvimento infantil precisa apresentar, como intencionalidade, a orientação para políticas sociais que reconheçam as diferenças culturais e econômicas entre as pessoas, que, muitas vezes, são invisibilizadas no processo educativo das crianças, principalmente quando se trata do contexto rural e da educação ofertada para as crianças de educação infantil ou, ainda, da inexistência dessa oferta.

Diante da discussão apresentada, compreendemos a infância e a reconhecemos como uma categoria social e cultural. Nessa perspectiva, as crianças precisam ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias, sendo crucial repensar os cursos de formação de professoras para a educação infantil e as suas práticas docentes, para que se possa romper com a concepção naturalizada ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas

ações educativas. Tal questão ganha mais destaque quando nos referimos à ausência de formação de professoras para exercer a profissão na educação infantil em escolas rurais, prevalecendo a lógica da transposição de um currículo e cultura urbanocêntricos para o espaço rural.

Ser professora de educação infantil: desafios no contexto rural pesquisado

As narrativas docentes explicitam desafios de ser professora de educação infantil no meio rural de Itaberaba, especialmente no que se refere à falta de uma formação inicial articulada ao seu contexto de atuação. Destacam-se, também, a ausência de material para o desenvolvimento pedagógico com as crianças; aspectos relativos à estrutura física inadequada das instituições, que não favorecem o desenvolvimento integral das crianças e do trabalho pedagógico; as condições do transporte escolar; e a proposição curricular descontextualizada à realidade das crianças do meio rural, bem como aspectos relacionados ao trabalho, remuneração e reconhecimento do fazer docente.

A partir das narrativas das professoras apresentadas nos memoriais e nas entrevistas, foi possível apreender que muitas delas ingressam na educação infantil como condição obrigatória de vinculação à rede ou mesmo pela falta de opção na formação inicial. Essa convergência sobre a inserção na profissão, presente na maioria das narrativas socializadas pelas professoras, revela que elas não tinham, inicialmente, muita identificação com a profissão e que desejavam obter outra formação profissional, além de não reconhecerem os desafios de ser professora de educação infantil. No decorrer da formação e na trajetória profissional, esses desafios foram sendo apresentados a elas e algumas passaram a ter maior identificação com a profissão, a partir do contato que tiveram com o cotidiano educativo das crianças.

[...] me matriculei no magistério, justificando, minha mãe disse: 'Filha de pobre faz magistério para ter uma profissão e um emprego'. Nesta época alimentava um sonho de ser jornalista, fazer comunicação social. Mas filha de pobre não podia. [...] Não demorou muito e me encantei, ou me apaixonei pelo curso de magistério, curso muito produtivo para quem desejava lecionar. E assim que terminou foi a primeira coisa que fiz. [...] Então, a escolha da profissão está atrelada aos estudos que pude fazer na época que cursei segundo grau. Sonhava em ser jornalista, quando na verdade não tive como alimentar tal desejo. Mesmo no início do curso que pude me matricular, o magistério, consegui me envolver e até hoje é uma das coisas que me faz sentir ser humano. (Excerto do memorial escrito pela professora da Vila São Vicente).

As histórias narradas pelas professoras sobre as trajetórias de vida-formação revelaram também que, no exercício da profissão, muitos desafios foram encontrados e

estão sendo superados e ressignificados, a partir do compromisso com a profissão assumido por esses sujeitos como condição pessoal, mas marcado pela ausência de formação específica para tal fim. Em suas narrativas, percebemos o desejo das professoras de continuar na profissão, apesar de todas as dificuldades, e de investir na formação para melhorar a prática pedagógica, reconhecendo que atuar na educação infantil não é algo tão fácil como parecia ser, especialmente na zona rural.

Nesse sentido, ser professora na educação infantil demanda das docentes uma formação específica e um acompanhamento pedagógico mais sistematizado, a fim de que tenham um maior suporte para o desenvolvimento da prática educativa e possam superar os desafios encontrados no exercício da profissão, como explicitam as narrativas a seguir:

[...] todo educador deve estar sujeito a passar por desafios difíceis, ele não pode desistir, ele tem que estar em busca para solucionar os desafios, para que seus anseios, suas dificuldades sejam superadas. Sendo assim, hoje, estou fazendo o curso de pedagogia, ou seja, estou me graduando, até porque é fundamental para que se possa compreender os paradoxos que ocorrem tanto na educação de nossos alunos, como em geral e como também na nossa forma de trabalho. (Excerto do memorial escrito pela professora de Guaribas).

[...] eu tenho também uma recordação de uma coordenadora já, tem seis anos, ela foi uma ótima coordenadora, ótima mesmo tenho muito que falar dela, aprendi muito com ela. Ela estava sempre ali, tinha o suporte para dar ao professor, no que o professor precisava, ela estava ali buscando ajudar, tanto ela exigia como ela também trazia. [...] ela trazia todo o suporte, assim, como trabalhar, olhava o plano de aula o que precisava melhorar, ela colocava: 'Nei-de precisa melhorar'. Falava sempre com carinho sempre com amor e aquela dedicação mesmo pelo trabalho e ela queria mesmo ver no final o resultado. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Guaribas).

Essa última narrativa revela a importância do coordenador pedagógico no acompanhamento sistematizado do trabalho desenvolvido pelas docentes em sua prática educativa. Infelizmente, essa realidade, no meio rural de Itaberaba, não se efetivava como deveria, pois as coordenadoras fazem visitas esporádicas às escolas, com o intuito de passar alguns informes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e de socializar algumas orientações pedagógicas muito pontuais, não ocorrendo com frequência uma discussão mais aprofundada sobre as questões específicas do processo de ensino-aprendizagem das crianças no meio rural.

Sobre a falta de um espaço adequado para o desenvolvimento integral das crianças, o professor do distrito de Testa Branca suscita a seguinte reflexão e análise:

A escola não é responsabilidade só do professor, eu vejo no trabalho que fazemos o espaço é meio complicado, as crianças tiram as cadeiras, não tem um espaço pra elas brincarem porque não tem espaço adequado para aquele momento, tem um no fundo, tem um espaço onde tem os livros as crianças perguntam: 'Posso ler?' 'Pode. Depois me devolva pra eu guardar.' [...] As

próprias crianças sentem essa necessidade, tem carência desse espaço, um espaço livre, até mesmo de um espaço para elas brincarem, até mesmo um parquinho para desenvolver as brincadeiras. (Excerto da narrativa oral do professor de Testa Branca).

Infelizmente, esse contexto, perceptível em outras instituições, também foi citado por outras professoras.

[...] aqui mesmo na escola não tem energia, não tem água, então tudo isso contribui para ser uma coisa não muito legal, porque a gente tem vontade de desenvolver um bom trabalho, mas infelizmente têm muitas... como se fala, pontos negativos, que não tem como a gente, não tem como a gente realizar um bom trabalho com as dificuldades, a falta de água, a falta de luz. E às vezes falta de material didático também, que falta muito para trabalhar com educação infantil, falta muito, então, tudo isso, acho, traz um pouco de dificuldade [...]. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Barro Duro).

[...] a escola que eu trabalho mesmo, oh, meu Deus! Eu acho que só construindo outra, nem reformando [...] só reformando mesmo, nem reforma adianta, só construindo em outro espaço para que pelo menos o espaço para a gente trabalhar seja diferente, porque os alunos não têm espaço para, para fazer um recreio dirigido, a gente não tem esse espaço, as salas são pequenas, mal suportam vinte e cinco alunos. Mal suportam quinze, só que como a demanda é muito grande, a diretora tem que matricular os vinte e cinco como manda a SMEC, então fica muito difícil o trabalho na sala apertada com vinte e cinco crianças e o recreio então é, é insuportável. A estrutura física da escola, o banheiro, a gente tem que dividir a sala com o banheiro, o banheiro é na sala. É muito difícil. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora de Itaberaba).

Outra questão bastante problematizada pelas docentes foi a proposição curricular para educação infantil articulada ao contexto rural. As professoras, em suas narrativas, falaram da insatisfação em desenvolver um trabalho pedagógico pautado em um currículo urbanocêntrico, que se baseia exclusivamente no RCNEI (BRASIL, 1998) e desconsidera a realidade dos sujeitos que vivem no meio rural.

[...] eu acho que tem que ter um currículo voltado pra zona rural, por vários motivos. Agora mesmo a gente está passando por uma situação meio complicada, porque têm alunos que moram distantes e devido às chuvas as estradas estão praticamente intransitáveis, o carro não vem, não leva os alunos. Então eu acho, assim, se houvesse um currículo adequado para o campo, diferenciado para a zona rural. Tem o perigo, o perigo da chuva, tudo isso tem que se levar em consideração, nesse contexto rural. É claro que é uma longa discussão, é outro assunto, mas é uma opinião que eu tenho, deve ser levado em consideração, deve ser diferente esse currículo. (Excerto da narrativa oral do professor de Testa Branca).

[...] quando eu cheguei no município não tinha nada pensado para a educação infantil e principalmente para a zona rural, não tem nada que se pense, não tem proposta de maneira específica para educação infantil na zona rural. A gente pega um gancho de primeira a quarta série, o coordenador que vem

traz um pouco daquela experiência de sala de aula, mas ainda não vi nada, nada estudado nada projetado no município de Itaberaba para a educação infantil, em especial para a educação infantil para o meio rural. Porque a gente pensa quem está no meio rural vai estudar para sair dali, a gente não pensa que quem está no meio rural vai estudar para melhorar aquilo ali, para viver naquela comunidade, então você está preparando menino sempre para o centro urbano, é tudo pensado o que vem da cidade, eles não sabem o que tem de bom ali no meio rural, eles não valorizam aquilo dali porque eles já estudam para um dia ter que sair dali. Isso incomoda um pouco, não tenho ainda perspectiva, porque eu acho que as coisas precisam melhorar muito, ali a condição de trabalho do professor é terrível. (Excerto da entrevista narrativa realizada com a professora da Vila São Vicente).

Para a efetivação de um currículo mais contextualizado ao meio rural, questões como um calendário mais específico e vinculado à pedagogia da alternância, conteúdos e formação docente precisam ser consideradas, tendo em vista subsidiar as professoras para a construção de um trabalho contextualizado, crítico e vinculado ao território rural. Entretanto, de acordo com Almeida (2005), os estudos empreendidos sobre a educação rural no contexto brasileiro ainda encontram-se na invisibilidade. A autora afirma que

[...] as pesquisas educacionais [...] deixam a sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância da do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação'. (NÓVOA, 1994 apud ALMEIDA, 2005, p. 278).

Por outro lado, tais questões são evidenciadas no currículo proposto pela SMEC de Itaberaba, fundamentando-se no RCNEI (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a análise empreendida por Aquino e Vasconcellos (2005) em relação a esse documento é bastante pertinente, por entender que as especificidades da realidade da educação infantil no meio rural não são consideradas em sua proposta curricular, limitando-se a uma concepção homogênea de trabalho pedagógico, que deve apresentar, no final do ano letivo, resultados referentes à aprendizagem das crianças.

Na versão final, a preponderância de valores de uma única região do país foi evitada, pois as análises críticas anteriores demonstram que a hegemonia regional foi obstáculo à compreensão de um dos objetivos centrais do trabalho, isto é, o respeito e a valorização da pluralidade e multiculturalidade de nossa sociedade. Entretanto, tais objetivos restringem-se mais aos enunciados, pois a linguagem adotada, assim como a estrutura e organização curricular revelam a marca da educação formal, tradicional, a qual visa, em última instância, a aquisição de conteúdos. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 104).

Nessa direção, a narrativa que segue suscita uma reflexão significativa sobre o contexto da educação infantil no meio rural de Itaberaba:

[...] o contexto é diferente mesmo, na mesma região os alunos têm um contexto diferente de uma região e de outra, né? Então até que ponto vai essa prática? [...] as pessoas falam da educação do campo, dizem que todo mundo tem que estar alfabetizado, todo mundo tem que estar estudando, tem que ter isso, tem que ter aquilo, não dão a mesma estrutura. Eu vejo na educação infantil, não é só no campo, porque, se for olhar no contexto de globalização de Itaberaba para onde vão os alunos que saem da quarta série da escola rural? Vão pra onde? Só têm duas escolas que recebem eles, uma é o Instituto e o João XIII. Vão para duas escolas direcionadas, porque não tem inclusão desses alunos nas outras escolas? (Excerto fala da professora de Guaribas no encontro de investigação-formação).

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da Educação Infantil de Itaberaba (2007), verificamos que não houve a participação das profissionais que atuam no meio rural na elaboração do documento; as profissionais que participaram na estruturação dessas propostas curriculares e pedagógicas atuam em instituições na sede do município. Nessa direção, percebe-se que as construções referentes à educação não estabelecem articulações com o contexto rural nem com as particularidades dos sujeitos que se inserem nessa realidade, pois as determinações dos órgãos públicos pautam-se em modelos educacionais na perspectiva urbanocêntrica.

A proposta curricular vigente para a educação infantil em Itaberaba encontra conformidade com a análise realizada por Ferreira (2010), focalizando as dissonâncias existentes nos conteúdos curriculares colocados em prática nos espaços rurais (de caráter eminentemente urbano), que não expressam as singularidades, demandas e anseios desses contextos:

Fica difícil para um professor pensar os conteúdos do currículo num determinado lugar, quando muitos dos conhecimentos que são considerados válidos pela cultura dominante, são, na verdade, e em certa medida, sem utilidade para a população que irá absorver tais conhecimentos. Em contrapartida, muitos conteúdos 'ocultos', que seriam úteis à população rural, não são legitimados no currículo. Vemos hoje instalados nas escolas do meio rural um currículo urbano que silencia a cultura do lugar. É preciso pensar a escola e os conteúdos curriculares de forma que estes atendam às diferenças socioculturais. (p. 125).

Dessa forma, o currículo proposto precisa valorizar o patrimônio natural e cultural de cada localidade rural, assim como o modo de produção dos sujeitos que estão inseridos nesses contextos. Nessa perspectiva, Teixeira (2006, p. 98) afirma que “[...] a cidade e o campo, o rural e o urbano são categorias operatórias que se fundam sobre uma discriminação espacial e que a discriminação espacial é um fator de constituição de identidade e de construção da alteridade.” A pesquisa desenvolvida, nesse sentido, buscou explicitar, a partir da escuta das professoras que atuam no meio rural, a necessidade de investimentos vinculados à formação docente, especialmente no que concerne ao trabalho com crianças e ao conceito de infância vinculado à

educação infantil. Tais narrativas mostram modos próprios de as professoras dizerem sobre si mesmas e sobre a atuação nesse contexto, reconhecendo que, apesar das especificidades de cada localidade, há uma vinculação entre o urbano e o rural, especialmente quando se consideram políticas forjadas sobre a organização e desenvolvimento curricular.

Considerações finais

As narrativas docentes apresentadas nos memoriais, nas entrevistas narrativas e nos encontros ocorridos durante o desenvolvimento do projeto de investigação-formação com as professoras do meio rural de Itaberaba suscitaram reflexões pertinentes sobre as concepções de infância que as docentes possuem, sobre a educação e o atendimento das crianças, e sobre a formação e o papel das professoras de educação infantil, de forma contextualizada às suas histórias de vida.

O diálogo estabelecido com as docentes foi bastante fecundo, no sentido de ter fomentado discussões e reflexões sobre as dificuldades encontradas por essas profissionais em seu contexto de atuação profissional. Ao narrarem as suas histórias de vida-formação, as colaboradoras da pesquisa analisaram sistematicamente as experiências vivenciadas, identificando as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo de suas vidas. Ainda, as histórias individuais das professoras apresentaram articulações com questões mais globais da educação, ampliando, assim, o conhecimento das docentes e favorecendo uma análise mais crítica sobre as questões educacionais e profissionais, conforme expressadas em suas narrativas.

A partir das narrativas analisadas, ficou evidente a falta de um investimento na formação das professoras de educação infantil do município de Itaberaba que atuam no espaço rural, que considere, nesse processo, a reflexão, a construção significativa de conhecimentos, a autonomia, a interação das docentes e a vinculação à cultura local. Apesar disso, as professoras, reconhecendo o seu papel social, buscam soluções para resolver os problemas inerentes ao seu cotidiano profissional, a fim de contribuir com a educação das crianças dos povoados pesquisados, porém ressaltam que as dificuldades concernentes ao trabalho docente na educação infantil inviabilizam práticas educativas de qualidade, como propõem os documentos legais para essa etapa da educação básica.

Assim, com as narrativas docentes presentes neste trabalho, esperamos ampliar o debate sobre o contexto da educação infantil, considerando, no bojo dessa discussão, as práticas educativas e a formação das profissionais que atuam em creches e pré-escolas públicas localizadas no meio rural.

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

- 1 Apesar de um professor ter participado da pesquisa, por considerarmos as questões pertinentes à feminização do magistério de educação infantil, optamos pela utilização do termo 'professoras' quando nos referimos aos colaboradores do estudo, uma vez que entendemos que o quadro docente na educação infantil é composto, em sua maioria, pelo gênero feminino.
- 2 Conforme Souza (2010), a referida pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), através do Edital Fapesb nº 004, de 2007 – Temático Educação, e, também, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Edital MCT/CNPq nº 03, de 2008 – Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas; atualmente, conta com o apoio do CNPq (Edital Universal nº 014, de 2010).
- 3 Os excertos que serão utilizados ao longo do texto correspondem às narrativas construídas no seminário de investigação-formação com professoras dos distritos de Ipoeira, Guaribas, Testa Branca, Barro Duro e Vila São Vicente. As referências serão feitas com a identificação da narrativa dos memoriais, das filmagens e das entrevistas orais realizadas com as professoras colaboradoras de cada território rural.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.
- AQUINO, Lígia Maria Leão de. **O lugar do erro na educação infantil**: a construção do conhecimento das professoras. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.
- AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Ramos de. Orientação curricular para educação infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-115.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas das professoras do meio rural de Itaberaba – Bahia**: formação e práticas educativas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e

Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e prática. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

ITABERABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Gerência de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas**. Itaberaba: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2007. Mimeografado.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-61.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. (Coord.). **Ruralidades diversas-diversas ruralidades**: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil. Relatório técnico de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010.

TEIXEIRA, Maria do Carmo Couto. Por que é de infância que o mundo tem precisão: uma contribuição ao debate sobre o espaço da criança nos projetos de desenvolvimento sócio-ambiental. In: AMODEO, Nora Beatriz Presno; ALIMONDA, Héctor (Orgs.). **Ruralidades, capacitação e desenvolvimento**. Viçosa: UFV, 2006. p. 91-98.

Early childhood education in rural Itaberaba (Bahia) *Context, formation and educational practices*

ABSTRACT: This paper discusses issues related to the journeys and narratives of preschool teachers in rural Itaberaba (Bahia). It highlights aspects of formation and educational practices, with a view to discovering, through the teachers' narratives, the difficulties in this area which hinder the realization of an educational practice in consonance with the legal proposals for this initial stage of basic education. It also aims to present conceptions of childhood and relate them to the reality of early childhood education in rural areas as well as to issues in teachers' professionalization, through an analysis of the legal mechanisms which govern the work of teachers in the day-to-day teaching of young children.

Keywords: Autobiographical narratives. Rural education. Teacher formation. Educational practices. Early childhood education.

Education infantile dans le milieu rural d'Itaberaba (Bahia) *Contexte, formation et pratiques éducatives*

RÉSUMÉ: L'article discute des questions liées aux trajectoires et aux récits de professeurs d'éducation infantile dans le milieu rural d'Itaberaba (Bahia), en mettant en avant les aspects de formation et de pratiques éducatives, afin d'apprendre, à travers les récits des professeurs, les difficultés existant dans ce contexte pour la concrétisation d'une pratique éducative articulée aux propositions légales dans cette phase initiale de l'éducation basique. On cherche aussi à présenter des conceptions de l'enfance, en les mettant en relation avec la réalité du travail d'éducation infantile en milieu rural mais aussi avec les questions relatives à la professionnalisation des professeurs, à travers l'analyse des dispositifs légaux qui régissent le travail des professeurs des classes d'éducation infantile au quotidien.

Mots-clés: Récits autobiographiques. Education rurale. Formation des professeurs. Education infantile.

Educación infantil en el medio rural de Itaberaba (Bahía) *Contexto, formación y prácticas educativas*

RESUMEN: El artículo discute cuestiones relacionadas a las trayectorias e narrativas de profesoras de educación infantil del medio rural de Itaberaba (Bahía), al destacar aspectos sobre formación y prácticas educativas, objetivando aprehender, a través de las narrativas docentes, dificultades existentes en ese contexto para la materialización de una práctica educativa articulada a las propuestas legales para esa etapa inicial de la educación básica. También se busca presentar concepciones de infancia, relacionándolas a la realidad de la educación infantil en espacios rurales y a las cuestiones concernientes a la profesionalización docente, mediante el análisis de dispositivos legales, que regulan el trabajo cotidiano de las profesoras con los grupos de alumnos de la educación infantil.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas. Educación rural. Formación docente. Prácticas educativas. Educación infantil.