

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA
RURAL DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ DO PONTAL

WANESSA DE SOUZA BENATI

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA RURAL
DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ DO PONTAL**

WANESSA DE SOUZA BENATI

Sob a Orientação do Professor

Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B142e BENATI, WANEISSA DE SOUZA , 1977-
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA RURAL
DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ DO PONTAL / WANEISSA DE SOUZA
BENATI. - Seropédica, 2024.
105 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Educação do Campo. 3.
Práticas Politico-Pedagógicas. 4. Culturas Infantis. I.
Santos, Ramofly Bicalho dos , 1970-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

DEDICATÓRIA

A minha família, aos meus amigos, aos
estudantes e profissionais da educação do
campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos que me acompanharam, acolheram e apoiaram nessa trajetória de estudo e pesquisa. Aos meus familiares, especialmente, aos meus pais por terem me educado com tão puro amor. Ao meu filho Daniel que ofereceu todo suporte nas longas viagens para assistir às aulas. Ao meu filho Gabriel que na pureza dos melhores dias de sua infância ter possuído compreensão para aguardar as minhas ausências. Com carinho especial, agradeço ao competente, sábio e amigo professor pós Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, que me orientou nesse percurso de pesquisa, com zelo, atenção, seriedade e amizade. Sou grato por acreditar em mim e pela maravilhosa experiência! Dirijo-me com gratidão também especial aos professores Dr. Bruno Cardozo de Menezes Bahia e Dr. Fabiano Guimarães Silva, por aceitarem o convite para constituir a banca examinadora desse trabalho de dissertação. Agradeço às crianças e pais que participaram da pesquisa, pelo acolhimento e participação de todas. Sem vocês esse trabalho não seria possível. Agradeço às professoras, a diretora escolar e a coordenadora pedagógica que atuam na instituição educacional onde essa pesquisa foi realizada e ainda a toda equipe do PPGEA da UFRRJ. Um agradecimento também especial a professor Fabiano Guimarães, pelo importante incentivo que me deu quando decidi buscar realizar o desejo de ingressar no Mestrado em Educação.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

BENATI, Wanessa de Souza. **Educação Infantil do Campo: o Caso da Escola Rural Do Assentamento São José Do Pontal**. 2022. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar as práticas político pedagógicas dos professores de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José do Pontal e refletir juntamente com a equipe gestora e com os professores perspectivas de constituir outras propostas que respeitem as infâncias do campo buscando compreender como a Educação Infantil do Campo vê e vive as culturas infantis das crianças que residem na zona rural. Conheceremos as práticas pedagógicas, sociais e culturais desenvolvidas com as crianças que integram a Educação Infantil IV e V de uma instituição educacional localizada no Assentamento Pontal dos Buritis, na zona rural do município de Rio Verde - GO. Além disso, o estudo forneceu contexto histórico para compreender a evolução da Educação Infantil do Campo ao longo dos anos. Pretende-se também compreender os principais aspectos que envolvem a Educação Infantil dentro de uma Escola Municipal Rural, com base no Projeto Político- Pedagógico (PPP) e pesquisas bibliográficas em livros, teses, dissertações e artigos científicos, a fim de fundamentar os elementos teóricos e históricos, bem como a legislação em vigor. O suporte teórico fundamentou-se em autores como Arenhart (2007), Arroyo (2004), Barbosa (2007, 2012, 2013 e 2014), Bicalho (2017), Caldart (2002, 2008, 2012), Corsaro (2011), Freire (2001), Paludo (2011), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, incluindo-se também análise documental e pesquisa bibliográfica. O tratamento dos dados produzidos deu-se por meio do procedimento metodológico da Triangulação (YIN, 2015) e para fins de seleção e organização dos materiais recolhidos, serão utilizadas as contribuições da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Essa dissertação buscou contribuir para a compreensão da Educação Infantil do Campo sempre considerando as práticas pedagógicas desta etapa e as culturas infantis únicas das crianças que não são apenas geográficas, considerando a oportunidade que oferecem na construção de identidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. Práticas Político-Pedagógicas. Culturas Infantis,

ABSTRACT

BENATI, Wanessa de Souza. **Rural Early Childhood Education: the case of the Rural School of the São José Do Pontal Settlement.** 2022. 105p. Research project (Master's in Agricultural Education) - Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022

This research was carried out with the aim of investigating the political pedagogical practices of Early Childhood Education teachers at Escola Municipal de Ensino Fundamental São José do Pontal and reflecting together with the management team and teachers on the perspectives of constituting other proposals that respect rural childhoods. and seeking to understand how Rural Early Childhood Education sees and lives the childhood cultures of children who live in rural areas. We will learn about the pedagogical, social and cultural practices developed with children who are part of early childhood education IV and V at an educational institution located in the Pontal dos Buritis Settlement, in the rural area of the municipality of Rio Verde-GO. Furthermore, the study provided historical context to understand the evolution of Rural Early Childhood Education over the years. It is also intended to understand the main aspects involving Early Childhood Education within a Rural Municipal School, based on the Political-Pedagogical Project (PPP) and bibliographical research in books, theses, dissertations and scientific articles, in order to substantiate the theoretical elements and historical records, as well as current legislation. The theoretical support was based on authors such as Arenhart (2007), Arroyo (2004), Barbosa (2007, 2012, 2013 and 2014), Bicalho (2017), Caldart (2002, 2008, 2012), Corsaro (2011), Freire (2001), Paludo (2011), among others. This is field research with a qualitative approach of an exploratory-descriptive nature, also including documentary analysis and bibliographical research. The data produced was processed using the Triangulation methodological procedure (YIN, 2015) and for the purposes of selecting and organizing the materials collected, the contributions from the Content Analysis proposed by Laurence Bardin will be used. This dissertation sought to contribute to the understanding of Early Childhood Education in the countryside, always considering the pedagogical practices of this stage and the children's unique childhood cultures. that are not just geographic, considering the opportunity they offer in the construction of identities.

Keywords: Early Childhood Education. Rural Education. Political-Pedagogical Practices. Children's Cultures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado de Goiás	3
Figura 2 - Cidade de Rio Verde/GO	4
Figura 3 - Localização do Assentamento Pontal dos Buritis	4
Figura 4 - Projeto e assentamento Pontal dos Buritis com a divisão das parcelas em anexo....	5
Figura 5 - Áreas Externas da Instituição Educacional.....	7
Figura 6 - Construção Da Quadra Coberta	8
Figura 7 - Desenhos da crianças	20
Figura 8 - Crianças desenhando durante a pesquisa	20
Figura 9 - Desenho elaborado por uma criança	21
Figura 10 - Diagrama - Método da Triangulação	24
Figura 11 - Criança 1 – Próxima ao maquinário do pai.	28
Figura 12 - Primeira escola do Assentamento São José do Pontal. Abril 1997.....	41
Figura 13 - EMEF São José do Pontal atualmente	42
Figura 14 - Placa de entrada no assentamento Pontal dos Buritis.	43
Figura 15 - Parquinho da Escola São José do Pontal. Ao fundo, atrás da cerca e do ônibus escolar fica a plantação de milho onde ocorreu a chuva de veneno.	44
Figura 16 - Imagem de pulverização agrícola.	45
Figura 17 - Crianças chegando na escola	66
Figura 18 - Professora realizando uma contação de história para as crianças durante a acolhida.....	66
Figura 19 - Crianças brincando com a professora	67
Figura 20 - Crianças durante o período da merenda.....	67
Figura 21 - Brincadeiras em sala de aula.....	68
Figura 22 - Professora auxiliando crianças a subirem no ônibus escolar.....	68
Figura 23 - Desenho infantil da criança 1	70
Figura 24 - Desenho Infantil da Criança 2	71
Figura 25 - Entrevistadora e CRIANÇA 3 brincando com seu filhote de jabuti que vive na parcela de sua família	72
Figura 26 - Criança 3 com um de seus animais de estimação	73
Figura 27 - Crianças pintando desenhos a pedido da professora.....	77
Figura 28 - Criança 4, brincando de amarelinha.....	81
Figura 29 - Criança 3 - brincando com um de seus animais domésticos.....	84

LISTA ABREVIACÕES SIGLAS OU SÍMBOLOS

BNCC	Nacional Comum Curricular
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COMERV	Conselho Municipal de Educação de Rio Verde
CDH	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT-GO	Comissão Pastoral da Terra
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INCA	Instituto Nacional de Câncer
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde
SMERV	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJGO	Tribunal de Justiça de Goiás

UNIDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PERCURSO METODOLÓGICO.....	2
Local da Pesquisa e os sujeitos participantes.....	3
Pesquisa bibliográfica e documental	12
Pesquisa de Campo – Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	13
Análise dos dados: desafios e procedimentos.....	23
Especificidades da pesquisa com crianças.....	25
1 CAPÍTULO I HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO (1996-2023)	30
1.1 A Escola Municipal Rural São José do Pontal	39
1.2 Fotos da E.M.R.E.F São José do Pontal.	41
1.3 O Assentamento Pontal dos Buritis	42
1.4 Breve Relato da Chuva de Veneno com Uso de Agrotóxico.....	43
2 CAPÍTULO II AS CULTURAS INFANTIS DO CAMPO.....	47
2.1 Crianças, Infâncias e Infâncias do Campo.....	49
2.2 Educação Infantil do Campo: reflexões sobre a relação entre Educação Infantil e Educação do Campo	55
3 CAPÍTULO III CULTURAS INFANTIS DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: impressões e vivências	63
3.1 Subjetividades e singularidades das crianças do campo: quando o singular eo genérico se cruzam	64
3.2 Rotina do grupo de crianças da pré-escola no contexto da instituição investigada	65
3.3 A natureza no cotidiano das crianças do campo	69
3.4 Brincar no cotidiano das crianças do/no campo: brincadeiras, tempos e espaços ..	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
5 REFERÊNCIAS	89
6 ANEXOS	101
Anexo A – termo de consentimento livre e esclarecido	102
Anexo B – Instrumento de coleta de dados: Entrevista semi-estruturada	104

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática central a Educação Infantil do Campo e objetiva investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José do Pontal, localizada no Assentamento Pontal dos Buritis, no município de Rio Verde-GO. Considerando que a Educação Infantil no contexto urbano é um desafio para os sistemas municipais de ensino, uma vez que em suas práticas pedagógicas ainda encontra-se enraizado o modelo arcaico do Ensino Fundamental, com práticas pedagógicas ultrapassadas que cooperam para a alfabetização e memorização em espaços cerceados, a Educação Infantil do Campo é um desafio ainda maior, devido as suas especificidades geográficas e ambientais.

Expor temas da infância em um contexto educacional é uma tarefa complexa visto que envolve outras proporções, quais sejam: a dicotomia cuidado e educação; desafios e dilemas existentes nesta etapa de ensino. Para melhor entender a Educação Infantil no espaço campesino, essa pesquisa se propõe a refletir e considerar as peculiaridades referentes a esta modalidade de aprendizagem. Esse estudo busca também compreender os principais aspectos que envolvem a Educação Infantil dentro de uma Escola Municipal do campo, com base nas práticas pedagógicas e nas suas Culturas Infantis.

Sendo filha de professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, sempre vivenciei o universo da educação. E o meu interesse em contribuir para a educação pulsou mais forte quando cursei licenciatura em Pedagogia, me espelhando no meu maior exemplo, Sra. Ruth (minha amada mãe), e também motivada pelo meu trabalho como servidora técnico administrativa do Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde. E foi nesta instituição de ensino, que possui um forte compromisso com a educação do campo, ofertando cursos técnicos, de extensão, bacharelados, licenciaturas, mestrados e doutorados, que nasceu o meu desejo de pesquisar sobre a Educação do Campo.

A E.M.E.F São José do Pontal, que oferece Ensino Fundamental I e II, foi escolhida como o *locus* da pesquisa, por ser uma escola popular na região em que se localiza e por ter taxas elevadas de rendimento escolar. A escola também foi escolhida por estar localizada em uma das regiões mais ricas do Estado de Goiás, cuja economia é toda voltada para o agronegócio, e que em 2013, foi atingida por irregular pulverização de agrotóxico de uso proibido, que contaminou cerca de 92 pessoas dentre alunos, professores e funcionários.

Partindo do pressuposto da Educação do Campo, buscaremos compreender as especificidades do relacionamento entre a escola e o assentamento, suas culturas, a infância do/no campo, bem como a relação entre Educação Infantil e o paradigma da Educação do Campo. Neste estudo, reafirmaremos o quão legítima é a luta por políticas públicas específicas do campo e por um projeto educativo próprio.

No território campesino residem inúmeras famílias que vivem direta ou indiretamente da produção rural, e por meio desse trabalho relataremos os problemas da Educação do Campo, tais como: falta de infraestrutura; de qualificação docente; de currículos adequados às questões do campo e dos seus sujeitos; de apoio às iniciativas de mudanças pedagógicas e de política de valorização dos profissionais da educação.

O trabalho será estruturado em três capítulos, além da Introdução e Considerações Finais. O primeiro capítulo elencará a História da Educação Infantil do Campo (1996-2023), e os caminhos que a Educação Infantil do Campo percorreu descrevendo sua construção histórica, seus avanços, retrocessos e desafios, e quais Políticas Públicas são destinadas à infância do campo. O segundo capítulo, intitulado “Culturas Infantis do Campo”, descreverá uma breve discussão acerca da formação da Infância do/no campo e suas especificidades. O terceiro capítulo, denominado “Culturas Infantis do Campo e Pré-Escola do/no Campo:

percepções e vivências”, descreverá o cotidiano e das crianças do campo, as brincadeiras e suas singularidades. Os resultados da pesquisa, tal como a discussão serão descritos no terceiro capítulo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo parte do embasamento teórico apoiado por escritores que abordam prioritariamente a Educação do Campo, a história da Educação do Campo, a Educação Infantil, as ações político-pedagógicas e sua relação com os movimentos sociais, como Arenhart (2007), Bicalho (2017). Freire (2001), Lima (2015), Munarim (2010), Paludo (2011), Prodanov (2013) e Caldart (2012), dentre outros utilizados em nossa pesquisa. No tocante ao local da pesquisa, temos a produção do campo teórico da Educação do Campo e o papel que os movimentos sociais do campo vêm desempenhando na direção de produzir outros sentidos para esse espaço, que não é apenas geográfico, mas é lugar de vida e de construção de identidades.

A Educação do Campo, tomada aqui como paradigma (CALDART, 2012; SILVA, 2002), tem contribuído como uma possibilidade de se repensar o campo e suas especificidades, objetivando um projeto de educação respeitoso para com esse espaço e suas culturas. Nesse sentido, tem-se refletido sobre a necessidade de um processo educativo contextualizado, que seja capaz de entender e produzir sentido para os sujeitos do campo. Considerando a afirmação de Lima (2015, p. 102), destacamos que, desde o início, tivemos o cuidado de demonstrar nosso respeito aos sujeitos do campo de pesquisa que, inicialmente, foi resumido a diretora escolar e coordenadora, posteriormente ampliado para o contato com as crianças e seus pais, professores e funcionários da instituição educacional.

O cuidado metodológico evita incertezas, dicotomias banais, evidências empíricas, leituras apressadas, tomadas parciais de autores e teorias, e toda forma de superficialidade na produção científica (DEMO, 2002, p. 351). Malheiros (2011, p. 206) nos ensina que “As pesquisas qualitativas partem do princípio de que a realidade não existe por si só, mas na interpretação que as pessoas fazem parte da realidade”. No que diz respeito à pesquisa científica com abordagem qualitativa, entendemos que essa se faz a partir de perspectivas de caráter subjetivos que são fornecidos pelos sujeitos envolvidos nesses lugares, de modo que pode ser definida como um tipo de pesquisa que se apoia essencialmente em análises qualitativas, caracterizando-se, principalmente, pela não utilização de técnicas estatísticas durante a análise dos dados gerados (BARDIN, 2011).

O contexto no qual realizamos nossa investigação foi uma instituição educacional localizada no Assentamento Pontal dos Buritis, especificamente na E.M.E.F São José do Pontal, em Rio Verde GO. Essa instituição oferta Educação Infantil a crianças de 4 e 5 anos, que residem em parcelas do assentamento PA Pontal dos Buritis e sítios situados nessa comunidade. Já no início da pesquisa, estabelecemos um diálogo com a diretora da escola rural localizada nesse assentamento. A partir desse diálogo, do objeto de pesquisa e dos objetivos do nosso estudo, elegemos a citada escola como objeto de estudo, uma vez que se configurou como estando mais próxima dos nossos objetivos.

A escola investigada localiza-se em Rio Verde, como outrora já mencionado e possui uma área rural de 8.379,661 km² de extensão territorial que são constituídos por espaços com características rurais, nos quais vivem muitas comunidades campesinas, compostas por chácaras e assentamentos, conforme site oficial da prefeitura de Rio Verde - GO. Nosso foco foi a turma Educação Infantil IV e V, desta instituição. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, que é um sistema do Governo Federal para recebimento de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos. Após a apreciação, a Assessoria Técnica da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS enviou um e-mail à pesquisadora com a informação de que o projeto seria apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano. Para que o projeto fosse aceito foi preciso cumprimento de requisitos burocráticos e de proteção aos participantes.

Entre os requisitos constam o planejamento de execução da pesquisa, o termo de

consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), este para o caso de menores ou legalmente incapazes. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de ética da Fundação Educacional Rosemar Pimentel - Centro Universitário Geraldo Di Biasi - Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão – PROPPEX, comitê de ética em pesquisa com seres humanos – CEP/UGB. Contamos ainda, com a colaboração da professora da Educação Infantil que selecionou três famílias e dessa forma apresentei meu projeto de pesquisa e obtive as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (vide Apêndice).

A reunião para apresentação da pesquisa e autorização da mesma pelos pais das crianças ocorreu poucos dias após nossa primeira visita em campo. Todos os servidores da escola e pais assinaram o TCLE - Termos de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (vide Apêndice). Registramos que recebemos o consentimento da diretora da E.M.E.F São José do Pontal, dos agentes da escola que entrevistamos e das famílias para realização da pesquisa, bem como o assentimento das crianças que participaram da pesquisa.

Local da Pesquisa e os sujeitos participantes

A escola onde realizamos nosso estudo está situada numa localidade pertencente à região Ponte de Pedra, no município de Rio Verde - GO, há cerca de 120 km desta cidade e também está bem próxima da região da cidade de Montividiu, que fica a 55 km do campo de pesquisa, o que contribui para que a comunidade possua características físicas e econômicas dessas duas regiões - Rio Verde e Montividiu - GO, tendo visivelmente maior influência rioverdense. O Assentamento Pontal do Buriti completou 23 anos de história em 2023 e possui 103 lotes de famílias assentadas pelo INCRA que sobrevivem da agricultura familiar com a plantação de soja, milho e leite. São cerca de 500 moradores conforme dados do INCRA

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. O Assentamento pesquisado está imbuído e cercado por plantações de soja e milho. Nas ilustrações a seguir, é possível visualizar, no mapa do estado de Goiás, onde fica localizado o município de Rio Verde (Figura 1), bem como o mapa de Rio Verde (Figura 2), área onde localiza-se o Assentamento Pontal dos Buritis (Figura 3) e Projeto de Assentamento Pontal dos Buritis com a divisão das Parcelas e (Figura 4.)



Figura 1 - Estado de Goiás

Fonte: Google - Mapa de Goiás- GO



Figura 2 - Cidade de Rio Verde/GO

Fonte: Google - Mapa de Rio Verde- GO

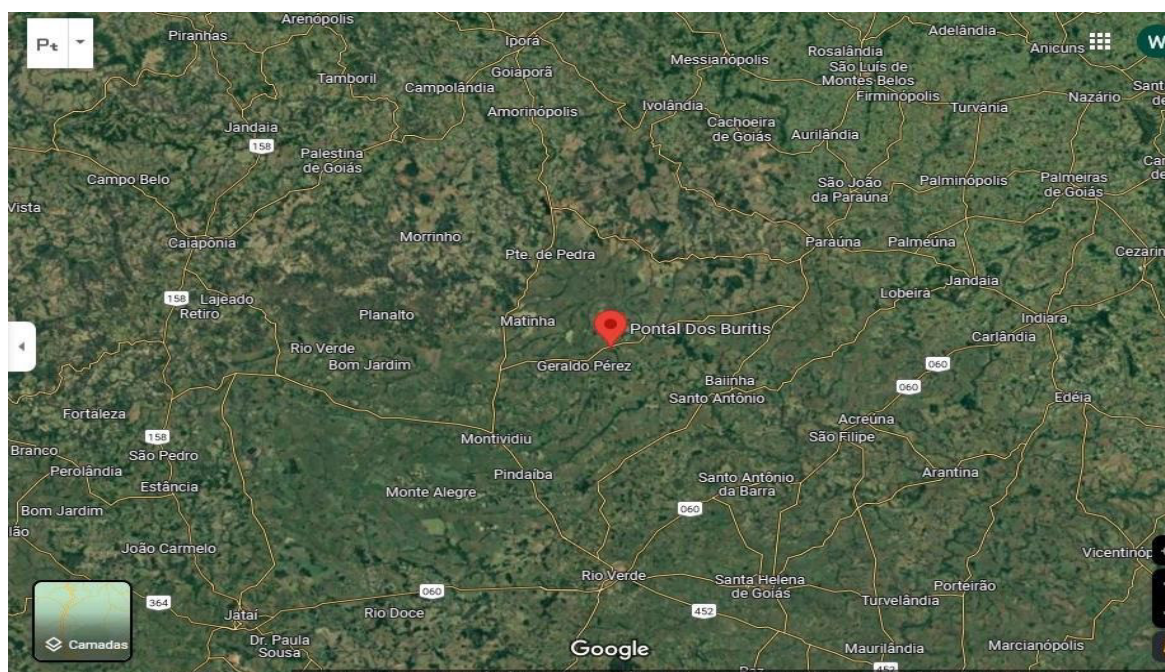


Figura 3 - Localização do Assentamento Pontal dos Buritis

Fonte: Google - Mapa do Assentamento Pontal dos Buritis- GO

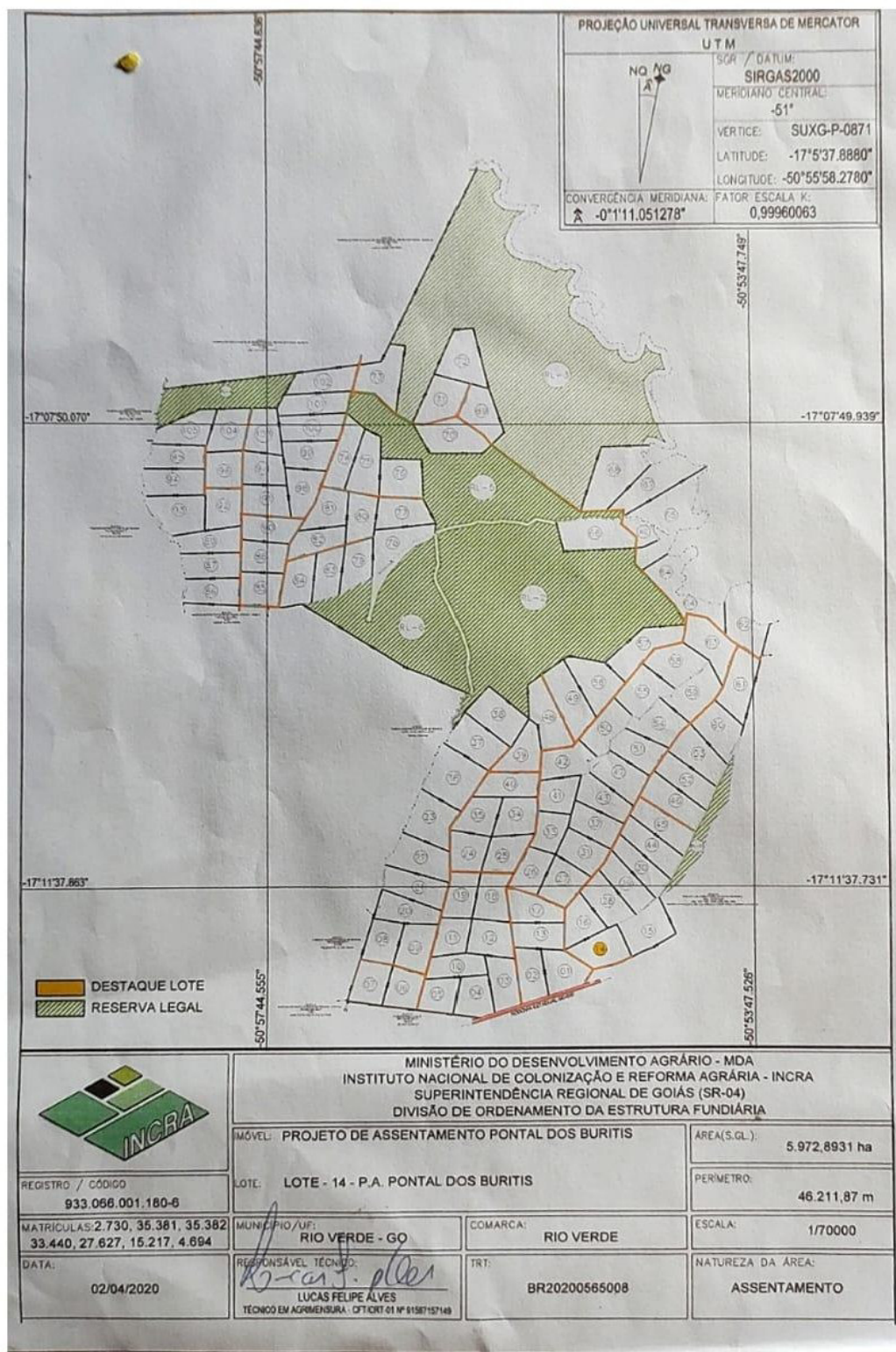


Figura 4 – Projeto e assentamento Pontal dos Buritis com a divisão das parcelas em anexo
Fonte: Arquivo pessoal do vice- presidente do Assentamento Pontal dos Buritis

Vista disso, entendemos que a localidade na qual a instituição educacional está inserida situa-se como um entre-lugar (BABHA, 1998), vez que está fixada em um território que recebe influências naturais e econômicas de dois lugares distintos. Ademais, a escola onde realizamos essa pesquisa faz parte do município de Rio Verde, que é um município de porte médio, com fortes características urbanas e que exerce significativa influência do

agronegócio sobre as comunidades rurais que ficam no seu entorno. Essa influência também contribui para considerarmos a comunidade pesquisada como um entre-lugar entre urbano e rural.

Babha (1998) afirma que os sujeitos se formam nos entre-lugares a partir da soma das diferenças que se fazem presentes na pluralidade dos contextos, de maneira que o entre-lugar é um local intersticial, ou seja, é uma passagem de características advindas de mais de uma cultura ou lugar, que repercute na formação dos sujeitos por meio da transformação, em um movimento integrado e coletivo. O assentamento onde fica localizado a instituição educacional em que realizamos nossa pesquisa possui características geográficas que são típicas do cerrado goiano, com geografia ideal para pastagens e plantações devido a superfície plana e solo fértil, sobretudo esta localização influencia a realidade econômica da localidade.

Os percursos que realizamos durante o período da pesquisa de campo apresentaram retratos da realidade local. Esses retratos nos vieram em forma de reconhecimento do campo de pesquisa com novas informações e conhecimentos específicos que compõem esse assentamento da Reforma Agrária, aonde a instituição educacional que é local da pesquisa está inserida e onde vivem as crianças que fazem parte dessa escola e que fizeram parte da nossa pesquisa. Durante o período de três meses de idas e vindas ao local da pesquisa, pude observar algumas transformações pelos caminhos por onde percorri. Apesar do cerrado ser conhecido por apresentar extensos períodos de seca, outrora períodos de alta precipitação e alta ocorrência de incêndios, é também conhecido como um dos biomas com maior biodiversidade do mundo, sendo o segundo maior bioma do Brasil, ocupando cerca de dois milhões de km, abrangendo os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, o Distrito Federal e partes de São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Piauí e Bahia, representando em torno de 25% do território nacional, conforme (Linhares, 1998) nos ensina.

O deslocamento até o campo de pesquisa foi realizado por meio de vários meios de transportes, carona com um colega que pesquisa a mesma região, ônibus escolar e carro próprio, mas o percurso mais emocionante foi no meu próprio veículo.

Ao adentrar meu carro, meu olhar sempre esteve atento para aquilo que passava diante de mim através dos vidros das janelas. Esse olhar diário que atravessava seja a janela do meu veículo, seja a do veículo de outro pesquisador, nos fizeram perceber as a geografia paisagística dos caminhos por onde passava. Enfim, novas informações e conhecimentos associadas aos sentidos, começavam a fazer parte do nosso percurso de pesquisadores. Nessas viagens encontrei uma paisagem repleta de plantações de milho e criações de gado. Esses cenários nos delinearão as formas de uma área campestre que possui características próprias. Em nossa primeira visita à escola rural, buscamos conversar com a diretora e a supervisora escolar para começarmos a conhecer as características e especificidades da instituição.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A diretora nos informou da existência de duas turmas de Educação Infantil que seria com crianças de 4 e 5 anos, o que caracteriza uma turma “multi-idade”. De acordo com Löffler, Goelzer, Pires e Honnef (2017) as turmas multi-idade têm se configurado como uma forma de organização na Educação Infantil que “permite um maior acolhimento, valorização e respeito às diferenças e especificidades de cada criança, apostando nas suas singularidades e potencialidades”. Segundo as autoras, essa forma de organização é complexa, uma vez que causam dificuldades envolvendo o planejamento, o uso de materiais didáticos que, no prisma dos professores podem se tornar a única fonte de organização dos conteúdos, muitas vezes estão desatualizados e não atendem a realidade das populações campestres.

As classes multisseriadas é uma presença viva no contexto educacional brasileiro, sofrendo com o descaso das políticas públicas no decorrer do seu processo histórico. Segundo, Hage (2011), a grande parcela das escolas do campo atende o seu público em salas multisseriadas, estas por sua vez, estão localizadas em áreas de difícil acesso e distanciadas

das sedes do seu município. Em resumo, estudos mostram que os docentes das classes multisseriadas dispõe de pouco preparo para trabalhar com a heterogeneidade e as políticas públicas não são implementadas. Sendo assim, as salas compõem alunos de diferentes sexos, idades e níveis de conhecimento.

Nesse contexto, a grande maioria dos professores têm dificuldades em trabalhar com salas completamente heterogêneas, contemplando todos os alunos independente do conhecimento de cada um. Ao visitarmos essa instituição escolar, deparei-me com uma escola bem estruturada (figura 1), mas, ao mesmo tempo, com poucas características próximas do contexto rural. A escola possui sete salas de aula, um pátio amplo, também chamado de terreiro, uma cozinha chamada de cantina, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala para secretaria, uma sala para a diretora, parque infantil, quadra poliesportiva coberta em construção (figura 2), cinco banheiros, sendo dois destinados às crianças: masculino e feminino, um banheiro para portadores de necessidades especiais e dois banheiros no alojamento dos professores e demais servidores e alojamento com três quartos, sala e cozinha para professores residentes que somam 11 pessoas.

Quanto ao mobiliário da sala de Educação Infantil, observamos que há 35 cadeiras, além de uma TV e um ar-condicionado, um armário, onde são guardados materiais didáticos e um quadro negro. A escola rural ainda possui uma sala que serve de apoio quando há reuniões. Como a escola se localiza numa região rural, utiliza-se água de poço artesiano e caixas d'água, que ajudam a suprir a demanda hídrica da escola.



Figura 5 - Áreas Externas da Instituição Educacional

Fonte: Registro da pesquisadora (2023).



Figura 6 - Construção Da Quadra Coberta

Fonte: Registro da pesquisadora (2023).

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, constituíam-se de 22 crianças, sendo que, com três dessas, fizemos um estudo mais profundo, ao pesquisarmos no âmbito de suas residências e junto a suas famílias, familiares dessas três crianças, a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora, que atuava na Educação Infantil e a merendeira. A diretora tomou a iniciativa de iniciar nossa interação com as crianças, apresentando-as a mim e esclarecendo meu papel como pesquisadora. Com base na introdução da diretora, expressamos nosso entusiasmo por estarmos presentes no meio deles. De braços abertos e curiosidade genuína, as crianças e a sua professora cumprimentaram-nos calorosamente, demonstrando a sua vontade de interagir conosco.

Ao longo de nossa apresentação, expressamos nosso interesse em aprender com eles sobre sua comunidade e a escola. Enfatizamos o significado de suas experiências e enfatizamos nosso desejo de nos aprofundarmos em seu mundo. No entanto, reconhecemos que, para embarcar nesta jornada, precisávamos do seu consentimento e apoio. Por isso, colocamos a questão em sala de aula, perguntando se eles estariam dispostos a aceitar a nossa proposta e a ajudar-nos no nosso trabalho. Todas levantaram a mão e concordaram, disseram que sim, que queriam nos ajudar.

Ao considerar os espaços utilizados para a Educação Infantil, é importante ressaltar que as salas de aula estão situadas em um ambiente amplo. No entanto, há abundância de carteiras escolares e ventilação insuficiente.

As janelas permanecem fechadas e o ar condicionado raramente é utilizado devido as frequentes quedas de energia. A disposição da sala de Educação Infantil suscita a reflexão sobre o significado atribuído a esta etapa educativa. A decisão de organizar a sala neste espaço específico foi tomada com a intenção de proporcionar um ambiente propício ou reflete a percepção de que a educação das crianças rurais é de menor importância? Em relação ao processo de entrada no local da pesquisa, meus primeiros contatos deram-se com a diretora da escola e posteriormente com a coordenadora, professora, as crianças e seus pais.

Para a escolha das três crianças que teriam seus pais convidados a participarem da pesquisa, observamos três critérios: o primeiro, foi analisar, durante a primeira roda de

conversa que tivemos com as vinte e duas crianças, quais expressavam maior ligação com o campo; o segundo critério foi considerar crianças que morassem em locais diferentes nesse assentamento, mas que compõem aquela comunidade maior onde a instituição de educação está situada; e, o terceiro, foi ouvir a professora que, por ter uma relação de mais tempo e de maior vinculação com os pais das crianças, ajudou-nos a definir quais famílias poderiam participar desse momento da pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento e interesse das mesmas com a escola. Apresentamos, a seguir, um quadro com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 - Demonstrativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Sujeitos participantes	Quantidade
Crianças pré-escola	22
Pai de crianças	3
Professora	2
Diretora	1
Servidores da escola	26
Total	54

Elaboração: Criação própria (2023)

Apresentando os sujeitos participantes da pesquisa, destacamos que, dentre as 22 (vinte e duas) crianças que participaram da pesquisa, 15 (quinze) dessas crianças possuem 5 (cinco) anos de idade e 7 (sete) delas possuem 4 (quatro) anos de idade. Esclarecemos que todas as vezes que nos referirmos às crianças envolvidas nessa pesquisa, faremos uso do termo “criança 1, 2, 3” e assim por diante, com o intuito de não expor suas identidades. Realizei visitas às residências de três dessas crianças, identificamos que seus pais trabalham na agricultura, realizando pequenos plantios, e desenvolvendo o trabalho de criação de animais. Apontamos ainda que todas as crianças moram no assentamento onde a escola funciona, algumas em parcelas mais próximas à unidade educacional, outras em parcelas mais distantes, porém no mesmo assentamento.

Em relação às crianças, destacamos que a maioria se mostrou bastante receptiva, gostava de conversar, contar histórias de suas vidas e demonstraram serem felizes com a vida campesina durante o período em que estivemos juntos nessa investigação. Destacamos que aquelas crianças que tivemos um contato um pouco maior em suas residências, nos receberam com bastante entusiasmo, apresentando suas residências, que tinham estrutura física simples, mas com áreas externas com muitas plantas, árvores, frutas, com animais de estimação como um cachorro ou até mais de um, com a exceção de uma criança, cujo animal de estimação era uma mini tartaruga.

Nesse momento iremos fazer uma breve descrição da professora da turma de Educação Infantil participante da pesquisa que possui formação Normal Superior e atua na área da Educação há 21 anos, sendo 11 anos na Educação Infantil. A referida professora trabalha no período vespertino na instituição educacional onde realizamos a pesquisa atuando como professora de Educação Infantil, seu vínculo empregatício deu-se via concurso público municipal, ou seja, a mesma é concursada. Ela nos informou que se identifica com o trabalho na Educação Infantil. A diretora da instituição educacional é formada em Licenciada em Letras Vernáculas, pós- graduada em Literatura Infantil e atua na área da Educação há 14

anos como professora efetiva e agora diretora na Prefeitura Municipal de Rio Verde, sendo 7 anos na direção escolar.

Também, participaram dessa pesquisa a merendeira escolar. Destacamos que a merendeira nasceu e cresceu neste assentamento, o que a possibilitou conhecer com maior ou menor proximidade todas as crianças que moram naquela localidade e suas famílias. No tocante, ao tipo de investigação que subsidia a escrita dessa dissertação, destacamos que se trata de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e com caráter exploratório. A investigação qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). Para formação dos dados e descrição dos sujeitos, foram utilizados entrevistas, observações e interação por meio de desenhos, brincadeiras e bate papo, afim de efetivar esse estudo com abordagem metodológica qualitativa.

A investigação realizou a análise do planejamento escrito e pensado pela educadora e a sua aplicação em sala de aula. Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José do Pontal e refletir juntamente com a equipe gestora e com os professores perspectivas de constituir outras propostas que respeitem as infâncias do campo, este estudo será desenvolvido sob a abordagem qualitativa, do tipo exploratória, pois pretende-se obter respostas para o seguinte questionamento: Em que proporção as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil resguardam as infâncias do campo? Nesse sentido, com relação à pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, Minayo (2001, p. 21) diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Gil, (2022), a pesquisa qualitativa “[...] é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2022, p. 28), e é exatamente a este tipo de pesquisa que este estudo foi proposto. Dando continuidade, destacamos as considerações de Demo (2002, p. 300), que explicita a necessidade de sermos cautelosos na ação investigativa e analítica, uma vez que esta deverá ser profunda, responsável e respeitosa, visto que será nessa perspectiva que conduziremos o nosso estudo. Levando em conta que a nossa pesquisa apoia -se na abordagem qualitativa, vejamos o que aponta Minayo (1994): [...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.

Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22). A partir das considerações de Minayo (1994), entendemos que a pesquisa com abordagem qualitativa é essencial no campo das ciências, sobretudo as ciências humanas pois, ao mesmo tempo que é rigorosa, busca olhar e se debruçar sobre fatores particulares e minuciosos presentes na sociedade. São aspectos com detalhes subjetivos que não são possíveis de serem computados, uma vez que suas análises se dão a partir de contatos, significações, anseios, dentre outros detalhes que estão presentes nas relações sociais dos mais diversos grupos da sociedade.

Diante disso, percebemos que a pesquisa qualitativa nasce de uma necessidade metodológica do campo científico mais extensa, quando essa precisa entender fatos que não podem ser mensurados quantitativamente. Destacamos, ainda, o que afirma Teixeira (2006.

p.137), ao frisar que, nesse tipo de pesquisa [...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Ao refletirmos sobre o que Teixeira (2006) indica, ponderamos seu posicionamento no que se refere ao que ele diz sobre a importância das experiências pessoais do pesquisador, enquanto elementos importantes durante o processo de análise e interpretação dos dados gerados ou dos episódios constatados durante o percurso investigativo. Apesar de concordarmos com sua perspectiva, gostaríamos de destacar que, em nossa concepção, essas experiências pessoais referem-se necessariamente a experiências relacionadas à atividade de pesquisador, como, por exemplo, o contato com os estudos e as práticas referentes à ação pesquisadora qualitativa, que indica a necessidade de respeito às especificidades do contexto pesquisado, bem como dos seus sujeitos, dentre outras características.

A partir desses apontamentos, reforçamos nossa compreensão de que a pesquisa qualitativa é aquela que faz referência a um tipo de metodologia de investigação que considera aspectos subjetivos concernentes a relações entre pessoas, lugares, dentre outros aspectos. Nesse sentido, entendemos que o foco investigativo não circunda apenas um resultado concreto, embora não o prescindia, mas visualiza todo o processo referente a pesquisa durante todo o seu percurso até resultados finais. Com base nessa linha de pesquisa, estabelecemos como princípio de nossa pesquisa considerar os detalhes que surgiram no caminho percorrido durante a pesquisa como forma de identificar, detalhes que, ao fazer parte de um conjunto maior de tantos outros detalhes, poderiam responder aos questionamentos que norteiam nossa pesquisa.

Nesse sentido, não olhamos para o resultado como algo que se dá ao final do pesquisa, mas como um movimento contínuo que começa a ter forma desde o início do processo. Nessa pesquisa, desenvolvemos um processo metodológico que se enquadra na pesquisa qualitativa, ou seja, buscamos durante todo o nosso estudo, direcionarmos nossas ações, reflexões, considerações e análises aos sujeitos crianças, ao lugar onde vivem, no caso, o campo (área rural), bem como à vinculação criança e campo.

Portanto, mesmo não atuando diretamente no assentamento a escola foi pesquisada em um bom período de tempo e tivemos o cuidado de estar junto às crianças durante mais de quarenta dias em dias alternados, acompanhando-as em sala, como também nas residências de de três crianças que visitamos durante contra-turno escolar, buscando nos inserir na realidade vivida por elas, por suas famílias e pelos servidores da instituição educacional. Nossa pesquisa também possui traços de uma investigação do tipo exploratória, uma vez que de forma específica, busca averiguar o fato de como se dá o processo da relação entre a Educação Infantil do Campo e as Culturas Infantis desse contexto. Salientamos que muitos estudos discorrem sobre as Culturas Infantis, outros sobre a Educação do Campo, entretanto, a partir dessa pesquisa e estudo, percebi que ainda são poucos os estudos que olham para essas culturas infantis voltadas para as especificidades do campo, considerando as práticas pedagógicas realizadas em instituições de Educação Infantil do Campo.

A respeito da pesquisa exploratória, Moreira e Caleffe (2008, p. 69) explicam que “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação”. No caso de nossa pesquisa, não se trata de tema comum, mas parco de investigação, pois notamos certo desconhecimento nos estudos relacionados ao tema da Educação Infantil no contexto do campo, eixo principal de nosso estudo. Sobre isso, Silva, Pasuch e Silva (2012, p.50), afirmam que [...] as discussões que predominantemente circulam na área da Educação Infantil, marcadas pela vinculação originária com ascidades, não

repercutem a problemática do campo.

Diante disso, resta claro que não existem estudos específicos referentes à área da educação infantil do campo que referenciem as condições socioculturais e econômicas que entrelacem o campo e as infâncias do campo; ou seja, desconhece a criança do campo, suas vivências, brincadeiras, seus emblemas, interesses, participação social e enfim, seus sonhos de um futuro melhor. Incompreende como organizar as atividades e espaços a partir da realidade desses infantes, assim como produzir materiais didático-pedagógicos que contribuam e façam sentido na vida da criança do campo. Desse modo, contribuimos para os pensamentos, reflexões e descobertas que se apresentaram no decorrer dessa pesquisa científica.

No sentido de descobrir e interpretar essa realidade optou-se pelo estudo de caso. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60) “O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”. Em outro prisma, Yin (2015, p. 2) nos informa que “o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em seu contexto de mundo real”. Para esse autor, numa situação de comparação com outros métodos de pesquisa, o estudo de caso seria o preferencial em situações em que se pergunta ‘como’ e ‘por que’.

Esse conhecimento decorrente do estudo é “fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 2). Uma pesquisa com estudo de caso tem como objetivo a descoberta, e para compreensão da realidade do objeto estudado é preciso considerar o contexto onde está inserido. Existe uma multiplicidade de 5 prismas num determinado problema, mesmo que ele pareça análogo a outros se diferenciará pelo interesse particular que incide no caso, naquilo que ele tem de único (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). “A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 23).

O interesse particular, o recorte escolhido, a complexidade das situações, o ponto de vista, são elementos que diferenciam uma pesquisa da outra, por isso o estudo de caso “pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 25). Ludke e André (1986) apontam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental. A entrevista será utilizada nesta pesquisa como principal método empregado na coleta de dados. Discorre Godoy (2005) que a entrevista é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um *continuum* que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas e entrevistas não estruturadas. Triviños (2008) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões. Conforme reza Trivinos nos ensinamentos em epígrafe, a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado ter liberdade em responder e ao entrevistador a liberdade de reformular e criar outras questões.

Pesquisa bibliográfica e documental

Nesse estudo foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica por meio da revisão de literatura, para associação de ideias, consultas às legislações que normatizam a pesquisa e as considerações do orientador. Ela permitirá explorar a diversidade de espaços e referências bibliográficas vinculadas aos movimentos sociais, além de legislações, decretos e portarias que tratam das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, formação docente, projetos político-pedagógicos emancipadores, agricultura familiar, orgânica e agroecológica,

permitindo uma inserção social mais profunda na realidade. Utilizaremos ainda, a análise documental, por ser considerada “uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Malheiros (2011, p. 86) destaca que “A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos”. Para isso é preciso coletar os dados, organizar e analisar. Silva (2015, p.58) explica a análise documental da seguinte forma: corresponde à investigação em documentos internos ou externos de instituições e é utilizada tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa. Normalmente, os documentos internos referem-se a manuais, normas, regulamentos, estatutos, relatórios, dentre outros, enquanto os documentos externos são de órgãos governamentais (municipais, estaduais e federais), ou não governamentais.

Podem ser leis, decretos, portarias, publicações parlamentares, documentos jurídicos, enfim, documentos oficiais que podem ser utilizados na pesquisa (SILVA, 2015). A pesquisa documental também pode ser utilizada como elemento que corrobora e/ou aumenta a evidência de outras fontes (YIN, 2015). Observando sistematicamente, o autor destaca uma investigação apurada que precisa ser escrita e alinhada conforme as normas técnicas vigentes, haja vista ser um processo complexo, onde o pesquisador precisa cumprir etapas como: definição da linha de pesquisa, definição da metodologia, apuração do assunto, busca por informações em fontes fidedignas, definição e leitura de bibliografia com obras e autores considerados referência no assunto.

Pesquisa de Campo – Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Em relação ao tipo de investigação que subsidia a escrita deste projeto, destacamos que se trata de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa-investigativa e caráter exploratório- descritivo, ou seja, a análise de uma escola rural, especificamente da Educação Infantil, dentro de um assentamento. A respeito da pesquisa de campo, destacamos aquilo que

Gonçalves (2001, p. 67) explicita: [...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Compreendemos que esse tipo de pesquisa possui uma característica fundamental, que é o encontro que se dá no contato direto entre o(a) pesquisador(a) e o campo de pesquisa a ser investigado. Considerando isso, fomos a uma comunidade situada em uma área rural, com o intuito de nos encontrarmos com a realidade local, com os sujeitos, com as vivências e práticas culturais das crianças, especialmente, bem como com as práticas pedagógicas vividas no contexto da Educação Infantil da escola, olhando especificamente para a pré-escola.

Em relação ao processo de construção do encontro com o campo de pesquisa, destacamos o que Lima (2015, p. 101) considera quando afirma que a “experiência de *estar com*, pressupõe abandonarmos algumas roupas feitas com “tecidos adultocêntricos” para, então, conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades”. Por isso, entendemos o quão importante é para o processo de pesquisa que, nós, pesquisadores busquemos nos despir de preconceitos e pensamentos enviesados, de maneira que seja possível haver uma entrega real ao campo de pesquisa para que, assim, o conhecimento sobre o lugar investigado seja o mais próximo da realidade.

Considerando a afirmação de Lima (2015), gostaríamos de expor um pouco de como aconteceu nossa entrada em campo. Destacamos que, desde o início, tivemos o cuidado de

demonstrar nosso respeito aos sujeitos do campo de pesquisa que, inicialmente, resumiu-se a diretora escolar e, posteriormente, ampliou-se para o contato com as crianças e seus pais, professores e funcionários da instituição educacional. Inicialmente, apresentamo-nos como pesquisadores, mas também como pessoas comuns e deixamos claro que buscávamos aprender e contribuir com aqueles sujeitos. Apontamos os benefícios e possíveis riscos da pesquisa, bem como comunicamos e explicamos a importância da autorização e do envolvimento espontâneo de todos durante o trabalho de campo.

Ação que exigiu bastante diálogo, sensibilidade, escuta e zelo de nossa parte. Conforme José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. A aproximação na ação de pesquisar é aspecto central e essencial. Sem se aproximar do campo e dos sujeitos que nele estão de maneira adequada, respeitosa e dialógica, dificilmente uma pesquisa que é intitulada como sendo de campo, de fato, será. Concordamos com José Filho (2006), pois durante nossa pesquisa um dos momentos mais delicados e importantes foi o período de aproximação com os sujeitos participantes. Esse primeiro período durou uma semana, tempo em que buscamos nos vincular a todos, o que, de fato, aconteceu, desde as crianças e seus pais, até os professores e demais funcionários da instituição educacional.

Passamos a sentir que não havia mais tanto estranhamento entre eles e nós e percebemos que, ao final dessa semana de aproximação, as próprias crianças referiam-se a nós como parte da rotina deles, inclusive perguntando se iríamos trabalhar na escola. De acordo com Gil (2022, p. 41), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido e explorado. Sendo assim, constituiu-se um tipo de pesquisa muito específica, sendo apropriado assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa que será utilizado, haverá sempre alguma entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão.

Para Trivinos (2008, p. 110), as pesquisas descritivas, por sua vez, têm por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado. Ressalta-se ainda que a diferença em relação à pesquisa exploratória é que o assunto da pesquisa já é conhecido. A contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida e nada impede que uma pesquisa descritiva assuma a forma de um estudo de caso, apesar de essa possibilidade ser mais comum nas pesquisas exploratórias (GIL, 2022).

No decorrer da pesquisa foram realizados trabalhos de campo no cotidiano escolar, em vários encontros com funcionários, educadores, estudantes e pais, o primeiro para apresentação da proposta de pesquisa, requerendo a autorização da direção, o segundo encontro para conversas e levantamento de dados da escola, e o terceiro para uma roda de conversa com as crianças e familiares responsáveis. Esse conceito indica que os direitos éticos das crianças são semelhantes aos direitos dos adultos, precisando ser observados de maneira cautelosa e reflexiva. Ainda assim, devemos deixar claro que isso não significa que as crianças devam ser tratadas iguais aos adultos, mas que podem usufruir dos mesmos direitos éticos que esses usufruem, haja vista que ambos são sujeitos de direitos. Entre os métodos de análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, destacam-se o de análise de conteúdo e o de análise de discurso.

Conforme esclarece Bardin (2004, p.38), a análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção

(variáveis inferidas) das mensagens. Segundo discorre Richardson (1999, p.22), a análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases e quanto ao seu fundo, que tenta verificar as tendências dos textos e a adequação do conteúdo.

Desta forma entende-se ser um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Ainda sobre a pesquisa de campo, destacamos o que Ruiz (1976, p. 50) aponta ao afirmar que esse tipo de pesquisa “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. Sendo assim, compreendemos que, em campo, podemos construir vínculos com o local de pesquisa, o que nos possibilita, em determinados momentos, visualizar fatos e eventos que ocorrem de maneira espontânea, sem serem “maquiados” pelos atores sociais daquele local.

Corroboramos com Ruiz (1976) a esse respeito pois, durante nosso trabalho de campo, foi possível constatar e registrar ações e expressões habituais dos sujeitos participantes. Pudemos perceber, por exemplo, parte significativa da realidade cotidiana das crianças infantis do campo. Observamos suas brincadeiras, seus gostos alimentares e musicais, dentre outros aspectos. Ressaltamos o exemplo de uma das crianças da turma de Educação Infantil que tivemos a alegria de conhecer na instituição educacional, mas também de ir até sua casa e, a partir daquele ambiente e da entrevista a sua mãe, confirmar muito do que aquela criança expressava verbalmente e corporalmente durante o período de aproximação e observação que realizamos em sala.

Percebemos que é comum, durante o período que essa criança está na escola, comentar sobre animais (jabutis, cachorros, bois, galinha, cobras e outros) e a respeito de plantações de milho e soja. Ao realizarmos nossas visitas à casa dessas crianças, no contra-turno escolar, passamos a entender com mais clareza o porquê dos assuntos diários daquelas crianças serem esses. Trata-se de um menino que mora em um sítio que é repleto de animais e plantio, em uma das comunidades que se situa próximo da instituição educacional onde a pesquisa se iniciou. Descrevemos uma das falas de seu pai, durante nossa entrevista, ao afirmar que: [...] *o dia a dia dele é brincar com sua tartaruga e cachorro...ele também gosta de correr atrás das galinhas e brincar com os pintinhos e estava ansioso pela minha chegada para me contar sobre os animais de estimação dele as brincadeiras dele na parcela em que vivem.* (Registros de campo, 08/09/2023).

Esse exemplo coaduna com a afirmação de Ruiz (1976) ao apontar ser a pesquisa de campo uma maneira de encontrar situações corriqueiras que se passam no cotidiano da pesquisa, por meio da observação e constatação de fatos e eventos que são comuns nesse contexto. Esse fator nos possibilitou enxergar muitos aspectos em relação a essa criança que citamos, sobretudo, no que diz respeito à cultura na qual está imersa e nas culturas produzidas por ela, simultaneamente. Estar no campo de pesquisa foi fundamental para nossa apreensão e percepção de alguns aspectos que compõem as realidades ali vividas. Diante disso, reiteramos nossa compreensão da importância que possui a pesquisa de campo, por ser, na verdade, uma maneira investigativa peculiar para os pesquisadores qualitativos produzirem dados a partir dos detalhes cotidianos dos contextos, sujeitos e momentos.

Como ferramentas de geração de dados durante o processo de pesquisa, além da participação e observação de aulas, rodas de conversas, brincadeiras e desenhos infantis, também utilizamos conversas informais, entrevistas com os pais das crianças, entrevistas com a diretora da escola, professores e merendeiras. Os recursos que utilizamos para aquisição e registro de dados, recorremos a notas de campo, desenhos das crianças, gravações de áudios de crianças e pais durante suas interações em casa e na escola. Iniciaremos este tópico com a observação, essa é uma ferramenta confiável no sentido de que registra as diversas dinâmicas que ocorrem no campo pesquisado, inclusive em momentos nos quais as práticas dos sujeitos

que compõem o campo de pesquisa no nosso caso, professores, crianças e suas famílias, além de outros funcionários da escola.

No que diz respeito à observação, é uma ferramenta que registra as diversas dinâmicas que ocorrem no campo de estudo, incluindo os momentos de prática dos sujeitos que constituem o espaço do estudo (no nosso caso, professores, crianças) e as suas famílias. Segundo Lakatos (1996, p.79), é de suma importância “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p.79) . Porém, para conseguir enxergar certos detalhes, os pesquisadores precisam considerar alguns comportamentos e ações. De acordo com Triviños (1995, p.153),

[...] observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc .”

Ainda com Trivinos, as observações podem ser padronizadas ou gratuitas. Neste estudo, utilizamos um segundo tipo de procedimento de observação. Segundo Triviños (1995, p. 153), “a observação livre, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito”, tornando assim a compreensão da realidade parte da vida do sujeito, de seu lugar de residência e suas relações neste contexto específico são caracterizadas somente após a coleta de dados e não dependem de categorias pré-existentes. A observação é um ato complexo porque cada contexto possui uma realidade específica e o pesquisador desenvolve a sua posição de observador em relação a cada realidade estudada. Contudo, existem alguns aspectos que podem ser comuns nos procedimentos de observação livre, entre os quais destacamos que alguns pesquisadores são por muitas vezes vistos como pessoas fechadas, pertencentes a outra realidade o que causa um certo bloqueio nas observações. Pesquisa como assunto de armadura, como explica Triviños (1995, p. 142):

[...] às vezes pode ocorrer que o pesquisador, por pertencer a uma instituição tida como conservadora, ao chegar a uma comunidade notadamente constituída por elementos da classe operária, com pensamento social avançado, seja, só pelo fato de sua origem, caracterizado como tradicionalista. E ser duplamente suspeito: porque é um estranho para o grupo e por vir desse meio tão diferente e alheio aos interesses vitais da comunidade.

Por este prisma, o ato de ingressar em um grupo social único constitui em si um comportamento desafiador. A complexidade torna-se ainda maior quando tentamos exercer o papel de pesquisador nessa situação, exigindo dos sujeitos da pesquisa sensibilidade e empatia para que possam se colocar no lugar dos sujeitos da pesquisa, aproximando-se cada vez mais da sua realidade, mas ao mesmo tempo sabendo que guarda sempre um certo grau de distanciamento relativamente aos sujeitos estudados e à realidade que vivenciam. Nesse sentido, simplesmente ingressar em um grupo social diferente do seu, constitui um comportamento estimulante.

A complexidade torna-se ainda maior ao tentar assumir o papel de pesquisador nessa situação, o que exige sensibilidade e empatia do sujeito da pesquisa para que ele possa se colocar no lugar do sujeito da pesquisa, aproximando-se cada vez mais da sua realidade, mas tendo sempre em mente que não podemos influenciar a pesquisa e sempre manter uma certa distância da matéria que estudam e da realidade que vivem. Em relação à

entrevista semiestruturada, destacamos que se trata de uma ferramenta que consiste em uma forma de diálogo a partir de um roteiro organizado com questões previamente selecionadas, que, no entanto, é flexível permite que caiba ao entrevistador e ao entrevistado ir além dessas questões complexas, trazendo até mesmo temas relacionados ao tema da pesquisa, mas ainda não conhecidos e que podem surgir durante a conversação.

Durante o nosso trabalho de campo, especialmente na realização de entrevistas com os pais das crianças, tivemos o cuidado de organizar uma perspectiva sobre temas relacionados com o tema objeto da nossa investigação, para compreender a realidade quotidiana das crianças, bem como para identificar, nesta base, aspectos de sua cultura. Porém, após a primeira entrevista, sentimos a necessidade de definir com mais clareza a nossa situação, introduzindo questões mais específicas para que a entrevista continuasse a abrir os entrevistados à possibilidade de resolução de problemas que buscam conhecer aspectos específicos da vida das crianças. Manzini (1991, p. 154) declara que “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Segundo Triviños (1995, p. 146),

[...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de considerar os colaboradores da pesquisa, na maioria das vezes entrevistados, como participantes efetivos no processo de construção do conteúdo desse estudo. Esse pensamento, faz parte da nossa concepção de trabalho investigativo, como deixamos claro no início desta pesquisa. Nossa pesquisa se dá com sujeitos, neste caso crianças, essa perspectiva faz parte da nossa concepção de trabalho investigativo, como enfatizamos na primeira parte deste estudo. Ainda relacionado com às entrevistas, Duarte (2002, p. 139) esclarece o processo de transcrição das mesmas: “ao transcrever entrevistas e ouvir sua própria voz, o pesquisador pode avaliar criticamente seu desempenho e melhorá-lo gradativamente”.

No nosso caso, esta autoavaliação foi importante, porque, a partir da nossa forma de trabalhar nesta área, procuramos encontrar nos nossos “desencontros” a possibilidade de nos tornarmos mais sensíveis, ponderados, respeitosos, éticos e rigorosos. Ressaltamos que nas primeiras entrevistas que realizamos, não elaboramos um roteiro detalhado para isso, apenas organizamos um roteiro mais flexível e amplo que incluía questões relacionadas ao tema do nosso estudo, mas que não foram determinadas de forma consistente. Após essas entrevistas, nós avaliamos e tomamos consciência da necessidade de desenvolver um novo roteiro de entrevista, desta vez com um tema que fosse sequencial e frequente, mesmo quando os entrevistados têm liberdade para sugerir novo tópico.

Em relação à ferramenta denominada roda de conversa que fizemos com as crianças, destacamos que foi um dos momentos mais importantes de nossa pesquisa, pois ali percebemos oportunidades de ouvir e permitir encontros entre seus pares, a partir de uma relação dialógica. Nessa direção, Afonso e Abade (2015) identificam que as rodas de conversa visam essencialmente estimular a participação e a reflexão. Portanto, entendemos a roda de conversa como uma ferramenta que trata a criança como sujeito ativo, por meio das expressões verbais e não-verbais, expressões corporais e tantas outras formas de linguagem que a criança possui, as crianças conseguem se comunicar expressando sua leitura do mundo

e suas perspectivas por meio do diálogo, compartilhando suas experiências, significados e modos de vida cotidiana, ao mesmo tempo em que destacam a cultura de sua infância.

A roda de conversa pode ser uma ferramenta educativa presente no espaço-tempo da Educação Infantil (SILVA; LIMA; FERRANDES, 2017, p. 1002) e cumpre legitimamente diversos princípios conceituais. sociologia da infância porque, além de levar em conta a importância do respeito, da escuta, do debate e da clareza no diálogo com as crianças, também foca diretamente na criança, para que, ao dar-lhes simultaneamente a oportunidade de falar, lhes permita agir positivamente nas suas relações com os seus pares e com os seus educadores. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1002). Esta ferramenta de pesquisa exige certas condições, uma das quais é a constituição das personalidades dos sujeitos que a compõem, ou seja, como se sentam e onde se sentam, deve ser uma personalidade que procure unir todas as pessoas igual, é claro que não podemos negar as peculiaridades de cada assunto.

Ao prestar atenção a estes conceitos, procuramos organizar conversas democráticas onde todos possam falar, serem ouvidos e promover o seu discurso. Nosso objetivo é promover um momento de cooperação na busca pela igualdade e no surgimento das diferenças. Oriolo (2015, p. 126) ressalta que, “[...] tem o centro como organizador e ponto de conexão; não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, que pode ser de estranhamento, de alteridade, de equidade ou de pertencimento”. Vemos que com esse arranjo, em que os sujeitos são organizados em círculo, abre-se uma oportunidade para permitir que cada sujeito se sinta em condições de falar e se envolver intimamente com os outros de ser ouvido e observado com a mesma atenção que é ouvido. A propósito, segundo, Silva, Lima e Fernandes (2017, p. 1004),

[...] a roda apresenta princípios democráticos, permitindo, portanto, ao permitir relações horizontalizadas, distribuição do poder entre os participantes, autonomia, liberdade de expressão e de escuta. Deste modo, é utilizada como estratégia pedagógica nos espaços-tempos da escola, inclusive da Educação Infantil, em pedagogias participativas e ativas, que se contrapõem à pedagogia tradicional, transmissiva.

Com base na citação acima, percebemos que o aspecto processual subjetivo do momento educativo é tão importante quanto a conclusão do processo, uma vez que as experiências não são apenas resultados finais, mas, ao contrário, elas se revelam ao longo do processo de investigação. Ainda na conversa, gostaríamos de destacar a seguinte definição de Horn (2007, p.11), quando aponta que: *[...] roda é a denominação dada a um dos momentos da rotina das classes de Educação Infantil, onde, sentadas em círculos, juntamente com o educador, as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam atividades, etc.*

Assim, entendemos que a horizontalidade entre os sujeitos integrantes da roda de conversa oferece à criança condições de se colocar oralmente com maior liberdade, e, desse modo, de participar sem amarras ou verticalidades que não atentariam para suas expressões como instrumento aprendente e ensinante. Por isso, durante a utilização desse instrumento produtores de dados junto às crianças, formamos um círculo com elas, sentamos na mesma altura, deixando claro que suas falas são muito importantes para elas e para nós. Nesse sentido,

Siste (2003, p.91) declara que

[...] a roda de conversa vai além de estabelecer simplesmente um momento de bate-papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também. [...] a roda de conversa é um instrumento fundamental na gestão de conflitos, pois se estimulamos todo o diálogo, a troca de experiências e sabers.

Na verdade, incentivar o exercício da cidadania e da democracia é uma ação metodológica, parte da perspectiva teórico-metodológica do campo da teoria sociológica da infância, porque o campo. Este setor considera e reconhece as crianças como sujeitos de direitos, como cidadãos no presente, e não apenas no futuro, quando se tornar adulto. A potencialidade da roda de conversa surge como um processo em que o educador de adultos se deixa levar pelos movimentos das crianças, garantindo um espaço para o evento ou para o futuro. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1008).

Outra ferramenta que utilizamos são os gráficos infantis baseados em desenhos infantis. Sendo o ato de desenhar um comportamento comum entre as crianças, desenhar faz parte do processo de construção pessoal cognitiva e subjetiva da criança. Por meio do desenho, as crianças expressam-se, fazem escolhas, criam e representam a sua perspectiva única sobre o mundo e as coisas que nele existem. A respeito disso, Sarmento (2011 p. 29) afirma que “[...]”

o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo”. Com base nessa compreensão, vemos nos desenhos uma importante fonte de conceitos e expressão emocional infantil. Em outras palavras, o sujeito expressa mais do que apenas uma descrição, mas uma interpretação pessoal do mundo e da história mundial por meio de imagens.

Conforme Sarmento (2011, p. 40), os desenhos infantis são “[...] formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” do mundo que rodeia os infantes. Nessa linha de raciocínio, entendemos que os desenhos apresentam o modo como as crianças veem, leem e descrevem o contexto onde vivem, suas relações e seus significados. Portanto, entendemos ser o desenho um instrumento de produção de dados pelo fato do mesmo ser coerente com nossa base teórico-metodológica, que concebe a criança como um sujeito capaz de viver, ler e interpretar o mundo. Além disso, Cunha e Carvalho (2017, p.81) nos ensina que,

[...] os desenhos das crianças revelam seus traços culturais e pontos de vista distintos. A reflexão e a observação atenta, durante o percurso criador, possibilitam ao professor o acesso a elementos que influenciam a constituição do desenho, levando-o a refletir mais profundamente sobre a criança.

Analisando essas considerações, destacamos que, a partir de análises cuidadosas e respeitadas dos contornos dos desenhos infantis realizadas durante nosso trabalho de campo, é possível identificar que as singularidades das crianças são aqueles aspectos de sua cultura infantil que estão diretamente relacionados com a cultura contexto da terra/ruralidade em que vivem. Observar os desenhos das crianças permitiu vivenciar a experiência que Gobbi (2004, p.6) relata quando afirma que

[...] entre tantas possibilidades, [...] colocar-se no plano das crianças, vendo o mundo com seus olhos, não ditando o que elas têm que fazer, mas aprendendo com elas, sobretudo a evitar a tentação de interpretar somente com olhos adultos o universo infantil.

Relatamos um dos momentos em que foi possível observar crianças se expressando por meio de seus desenhos. Na roda de bate-papo conversamos com temas escolhidos pelas crianças sobre diversos assuntos, como brincadeiras, comidas, festas, músicas, cores e animais.

Após esta conversa, pedimos às crianças que desenhassem livremente e percebemos que a maioria das crianças desenhou elementos que são mais comuns ao contexto em que vivem, como animais da pecuária, a escola, família, insetos e flores. Ato contínuo,

apresentaremos algumas fotografias desse momento da pesquisa.



Figura 7 - Desenhos da crianças
Fonte: Registro da pesquisadora (2023)

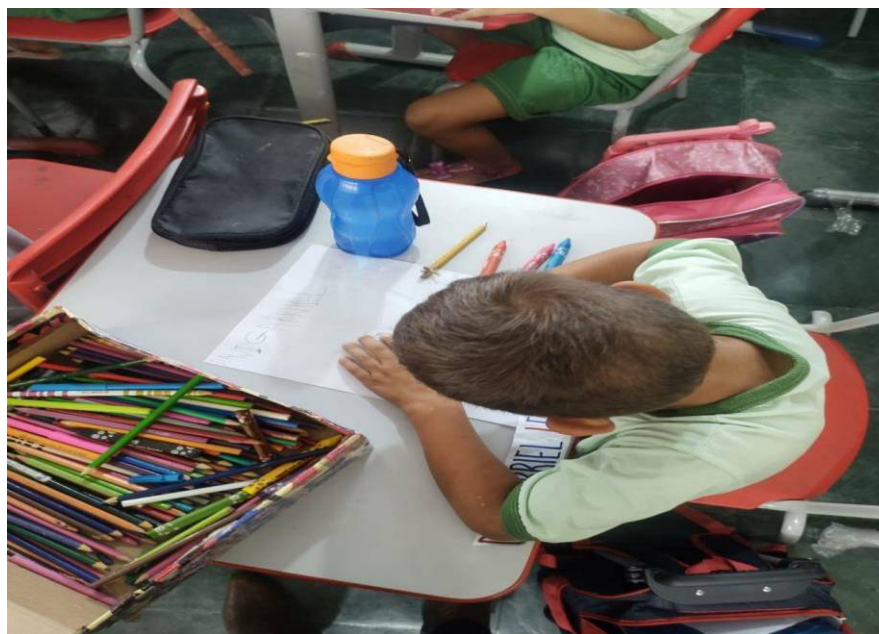


Figura 8- Crianças desenhando durante a pesquisa
Fonte: Registro da pesquisadora (2023).

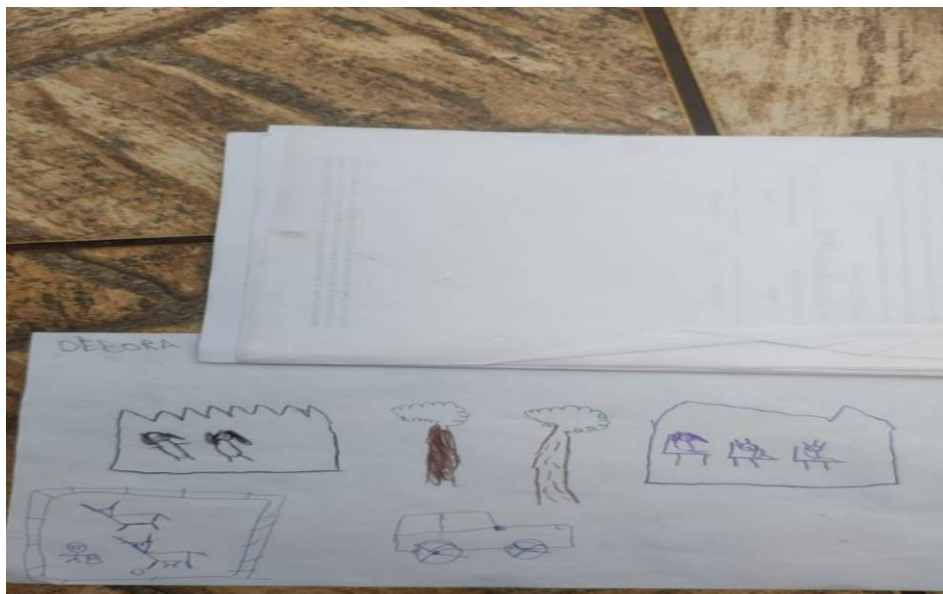


Figura 9 - Desenho elaborado por uma criança

Fonte: Registro da pesquisadora (2023)

A fotografia 6, desenho elaborado por Débora, uma das crianças participantes da pesquisa, apresenta-nos uma forte relação da criança com elementos da natureza, presentes no contexto onde ela vive. Em seu desenho, Débora nos informou que desenhou árvores da sua casa, sua escola com colegas e sua casa com sua família, o cercado dos bois, trator grande e seu pai tirando leite das vacas. Esses desenhos, lidos aqui como expressão do pensamento da criança (MARTINS FILHO 1998, 2011; GOBBI, 2013; SARMENTO, 2011), indicam relação com a natureza, objetos e situações características do universo familiar e campesino. Débora, nos disse que seu desenho era da “sua casa e da sua escola” (Anotações de campo, 2023). Mostramos também que desenhos infantis podem ser feitos como uma fonte poderosa de seu significado no mundo, uma vez que podemos perceber a importante participação das crianças nas realidades sociais, culturais e no meio ambiente. Neste viés, observamos o que o (CAMBIER, 1990, p. 86) nos diz em relação ao desenho infantil,

[...] pode-se pensar que, como toda a linguagem, o desenho infantil está profundamente marcado pelos fundamentos essenciais da cultura e reflete de maneira privilegiada os valores que subjazem à comunicação na sociedade. Para lá da dimensão biológica, a elaboração dos signos e a sua reunião são índices de socialização, de aculturação: desenhar é para a criança aprender a utilizar símbolos e a manipular as relações ou as regras que ligam os significantes aos significados no seu contexto.

Os desenhos infantis podem corresponder ao contexto cultural e social no qual as crianças estão inseridas e, além disso, consolidaram-se como reveladores da cultura infantil devido à sua criação. Nessa direção, destacamos o que afirma Silva, Lima e Fernandes (2017, p. 1014), quando afirmam que “[...] metodologicamente, optou-se por usar o desenho como fonte documental e estratégia para chegar ao pensamento e ao conhecimento infantil”. Ademais, o desenho é reconhecido e confirmado como um elemento que, na medida em que faz parte da cultura infantil, torna-se também um documento para o pesquisador que deseja compreender a visão de mundo, os conhecimentos prévios, as percepções e opiniões das crianças. Diante disso, Sarmiento p. 36, 2011), afirma que

[...] os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem

fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças. Sem prejuízo do caráter *autoral* que toda a expressão possui, por se realizar a partir da capacidade criativa do sujeito, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica desenho se constitui em um elemento material de comunicação no qual as crianças expressam fatos culturais que são apropriados por elas, o que torna os desenhos, além de comunicativos, exemplos concretos da capacidade de autoria das leituras de mundo e reflexão sobre essas leituras, por parte das crianças. Ainda destacamos que os desenhos, enquanto ato comunicativo, não são apenas simples representações, mas se configuram como impressões dos significados que as crianças possuem da cultura onde vivem.

A respeito disso, Sarmiento (2011, p. 39) ensina que, “as crianças, desde as suas garatujas iniciais, atribuem significado aos seus desenhos”, ou seja, o processo vivenciado entre a criança e a pintura é marcado por uma autoria sempre presente e significativa. Em relação ao recurso do método denominado gravação, enfatizamos que é crucial em nossa pesquisa de campo porque há uma inquietação normal durante a pesquisa com crianças da educação infantil em instituições educacionais onde as crianças estão frequentemente em grupos e sempre conversam, correm, brincam, tudo ao mesmo tempo, sempre em movimento. A gravação em áudio foi primordial, conforme nos ensina Martins Filho (2011, p. 99)

[...] o registro do vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista.

Diante disso, a gravação em vídeo de determinados acontecimentos durante nossa pesquisa nos permitiu capturar momentos que de outra forma não teriam sido capturados por qualquer outro meio de gravação. Através desse recurso, temos outra possibilidade de ouvir as vozes dos objetos participantes do estudo, observamos tons de voz, expressões faciais e seus movimentos. Neste estudo gravamos vídeos e fotos com aparelho celular, tendo em conta que agora a grande maioria das pessoas tem um “*smartphone*”, e percebemos que todas as pessoas e famílias entrevistadas não sentiram nenhum tipo de estranhamento quanto ao método utilizado, uma vez que o uso do celular é comum.

Ademais o aparelho celular nos permite gravar, fotografar, anotar e arquivar, sendo essencial e completo. Além disso, utilizamos o recurso metodológico denominado de Anotações de Campo, que segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 150) as anotações de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Entendemos que as notas de campo não são simples anotações, não podem ser aleatórias, mas devem carregar consigo a complexa tarefa de registrar com a maior fidelidade possível os acontecimentos, as situações que os pesquisadores encontram durante a investigação.

Evidenciamos que as anotações de campo são relevantes no estudo, atua como um meio para descrever certos eventos e permite registrar algumas observações e reflexões fidedignas a ocorrência dos fatos. Durante o processo de pesquisa, buscamos fazer nossas anotações de campo da maneira que os autores nos ensinam, todos os dias, quando retornávamos do campo de estudo. Registramos cuidadosamente uma série de acontecimentos que faziam parte das rotinas observadas em sala de aula, como o trajeto até a escola, o

acolhimento das crianças no parquinho e na sala de aula, os momentos de contação de histórias, os horários do lanche e as atividades vivenciadas nas aulas.

Ressaltamos que tudo e todos importam nesta investigação, uma vez que a nossa pesquisa procura ser o mais sensível possível aos caminhos que percorremos, as pessoas com quem falamos, bem como as pessoas que entrevistamos e convivemos nestes dias de pesquisa investigativa. Ainda no que diz respeito às notas de campo, concordamos com Triviños (1995,

p. 154), quando sugere que as notas de campo podem ser interpretadas bem como um registro de “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”. Esse pensamento nos demonstra que no decorrer da pesquisa, podemos encontrar respostas para algumas de nossas questões nas expressões verbais e não-verbais dos participantes do estudo.

O ato de descrever não é uma tarefa fácil e exige cuidado e rigor. Descrever a subjetividade, os significados e os valores que muitas vezes informam as identidades dos sujeitos e os contextos em que vivem é uma tarefa complexa de muita observação e análise.

Dessa forma, durante essa pesquisa tive o cuidado de realizar descrições em minhas anotações de campo, que fossem fidedignas aos fatos que ocorreram. Enfatizamos também o uso da fotografia, método escolhido porque concordamos com os ensinamentos de Martins Filho (2011, p. 98) quando afirma que “a fotografia ajuda a apropriar-se de coisas transitórias que têm direito há um lugar no arquivo de memória”. Neste viés, consideramos o documento fotográfico como um ferramenta poderosa para nossa pesquisa, porque graças a ela, temos a capacidade de ver e compreender a realidade a cores e entender o que foi capturado nas imagens das fotos em detalhes e que se não fossem fotografadas poderiam passar detalhes importantes despercebidos.

Análise dos dados: desafios e procedimentos

As observações feitas nas instituições de ensino, especialmente no departamento de Educação Infantil bem como nas residências das crianças e suas famílias, nos ensinaram muito, vez que ao operar esta ferramenta, obtivemos acesso a uma série de fatos que revelam muito sobre o que estamos tentando saber. As entrevistas que realizamos com os pais das crianças e as conversas que tivemos com eles também levantaram muitas questões, especialmente por meio das suas histórias. Por outro lado, fotografias e gravações de vídeo também permitiram compreender aspectos relevantes e minuciosos do contexto da pesquisa. Usando essas ferramentas, registramos as ações do sujeito e destacamos os desenhos infantis como mais uma ferramenta que nos permite aprender muito sobre a cultura infantil da escola *in loco*.

Com base no processo de trabalho de campo que desenvolvemos por meio da geração e organização dos dados, examinamos as diferentes formas de representação dos participantes da pesquisa. Essa constatação nos levou a definir o Triângulo de Dados (DENZIN, 2006) como uma poderosa perspectiva analítica que nos permite analisar todos os dados gerados. No nosso caso, ocorrem por meio de acontecimentos ou episódios, discursos, ações e apresentações. Segundo Yin (2015, p.124), “utilizar múltiplas fontes de evidências permite ao pesquisador abordar uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”.

De acordo com o autor supracitado, a maior vantagem da utilização dessas fontes múltiplas é o desenvolvimento de linhas de pesquisa convergentes, ou seja, diferentes fontes de dados ajudam a produzir dados mais rigorosos, ricos e detalhados, de forma que os dados obtidos de cada fonte se complementem e, assim, ocorre um processo de ampliação das possibilidades de análise do fenômeno em estudo. O autor Yin (201, p.125) evidencia a

relevância de compreender que triangular não é o mesmo que comparar, vez que, de acordo com Yin (2015)

Quando você realmente triangulou os dados, as descobertas do estudo de caso foram apoiadas por mais do que uma única fonte de evidência. Por outro lado, quando você usou múltiplas fontes, mas analisou cada fonte de evidência separadamente, o processo lembra a comparação de conclusões de diferentes estudos (cada um baseado em uma fonte diferente) - mas não ocorreu qualquer triangulação de dados (p. 125). Sendo assim, as múltiplas fontes de dados nos permitem avaliar de mais de uma maneira o mesmo fenômeno, mediante a convergência dos dados ou evidências, no nosso caso, obtidos por meio de observações, rodas de conversa, entrevistas, fotografias, videograções e os desenhos infantis.

Contudo, entendemos que é importante contar com outra perspectiva analítica para construir portfólios de análise de dados: à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994 e BRAUN; CLARKE, 2006). Bardin (1994) atribui o significado dest,

e método a Berelson e Lazarsfeld e segundo o que afirma a autora “a análise de conteúdo é uma técnica investigativa cujo objetivo é a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expressivo da comunicação”. Apresentamos abaixo um diagrama que ilustra como operacionalizamos esse processo metodológico em nosso estudo.

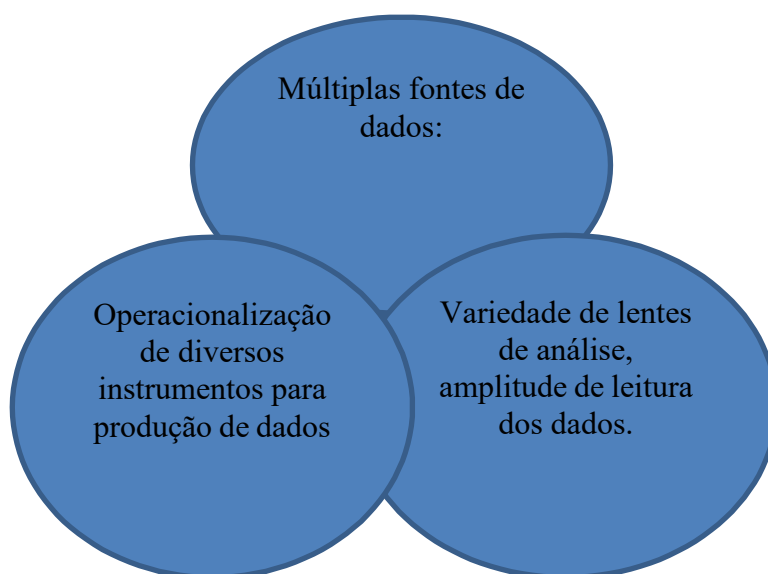


Figura 10 - Diagrama - Método da Triangulação

Fonte: Elaboração própria (2023).

Esta é uma técnica de análise de dados que busca detectar aspectos presentes e ausentes na comunicação, partindo da pré-análise dos dados, da sua organização, passando pela descrição analítica que constitui o corpus analítico, concluindo com a interpretação dedutiva, que envolve análise a partir de um certo referencial teórico (BARDIN, 1977). Nesta pesquisa, buscamos, a partir de dados obtidos em diversas fontes, examinar como as crianças camponesas se percebem como sujeitos influenciadores, por fim, esperamos ver nela aspectos de sua cultura infantil específica do campo. Portanto, procuramos abordar a questão de como essas culturas infantis camponesas são percebidas e vivenciadas pelas escolas do

campo. No próximo subtema refletimos sobre as características específicas da pesquisa com crianças do campo. Questionamos os conceitos e perspectivas associados a este novo paradigma de investigação que surge e que tem também como um dos principais objetivos permitir o reconhecimento das crianças como sujeitos de ação.

Especificidades da pesquisa com crianças

No que tange às especificidades da pesquisa com crianças da Educação Infantil do Campo, nossa perspectiva é coerente com a base teórica que aplicamos, que considera a criança como sujeito ativo e com direitos. Consideramos que estudos da linha de pesquisa da Educação do Campo são necessários, uma vez que “[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19). Ressaltamos que em conversa com as crianças, uma delas nos contou que sempre olha debaixo da cama ao acordar e ao dormir. Ela nos explicou que as cobras podem se esconder debaixo da cama, que por isso ela sempre olha debaixo da cama quando acorda e quando vai dormir (Roda de Conversa, 22/09/2023).

É importante evidenciar a função que essa criança atribui a um objeto quando ele se relaciona ao seu contexto. Esse sentido tem algo de específico, nascido a partir da experiência de uma criança que vive em contato com a natureza e alguns animais e que na relação com eles, estabelece ações e significados. Enquanto adultos que vivemos no contexto urbano, dificilmente pensaríamos em averiguar embaixo da cama para detectar alguma espécie de animal peçonhento. Esse significado tem algo específico, a vida no campo, uma vez que a partir da experiência da criança que vive em contato com a natureza e determinados animais, e em relação a eles, estabelece ações e significados. Como adultos que vivemos em ambiente urbano, certamente não consideraremos o uso de uma lanterna como ferramenta de defesa contra cobras. Por conseguinte, a pesquisa com crianças do campo permite-lhes responder às suas idiossincrasias, demonstrar hábitos, expressar opiniões e compreender o seu significado, porque este processo inclui uma construção do estudo da infância campesina por meio dela mesma (SARMENTO; PINTO, 1997). Nessa direção, ressaltamos que as crianças são sujeitos centrais *da/na* pesquisa. Segundo reza os autores (SARMENTO; PINTO, 1997, p.8),

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Diante disso, os investigadores precisam compreender que as crianças são atores sociais, ou seja, autoras das suas histórias individuais e coletivas e que não só merecem como também precisam de ser observadas, ouvidas e consideradas como fonte de informação autêntica. Nosso estudo analisou crianças de uma escola do campo, suas culturas e vivências e convidou esses infantes a pensar e se integrar conosco nos seus espaços e contextos diários. A pesquisa com crianças também valoriza as relações existentes entre os pares infantis, bem como a relação dessas crianças com os adultos. Ademais, buscamos atentar para essa capacidade produtora e criadora das crianças como atores sociais que fazem a diferença na educação infantil do campo. À respeito disso, o autor Ferreira (2008, p. 149) afirma que

[...] adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas

como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.

Pela perspectiva que escolhemos desde a proposta deste estudo, consideramos duas formas de incluir as crianças como sujeitos e de participar da pesquisa. A primeira visão considera as crianças como participantes e as vê como atores sociais capazes de compreender e interpretar o mundo (ARENHART, 2007, p. 44). Dessa forma, as crianças que participaram deste estudo, por exemplo por meio de suas falas em rodas de diálogo ou por meio de suas expressões físicas em determinadas situações, contribuíram para nós como pesquisadores, permitindo-nos buscar em si mesmas compreendê-las. Esta perspectiva demonstra claramente que a participação das crianças na investigação é intencional.

No nosso caso, optamos por partir do primeiro contato com eles, esclarecendo tudo sobre o estudo, tirando suas dúvidas e solicitando sua autorização para a realização do trabalho de campo, inclusive com ajuda própria. Podemos identificar a capacidade de assimilação e compreensão de uma criança, por exemplo, alicerçado no que nos contou a mãe de uma das crianças, que disse que o filho estava na sala de aula de Educação Infantil V e quando retornou da escola ele relatou: “Papai, hoje eu fiz uma nova amiga. Ela é legal e tem um dois filhos: um grande e um pequeno, e ela quer estudar e aprender com a gente” (Entrevista com um dos pais, 01/09/2023).

Esse infante não apenas entendeu o estudo, mas também se sentiu valorizada e entusiasmado em participar do estudo. Nesse prisma, “[...] as crianças não somente são esclarecidas sobre a pesquisa e consideradas no decorrer de todo o processo [...]” (ARENHART, 2016, p. 44), mas são merecidamente incentivadas a participar ativamente de ações da pesquisa, em alguns casos até participando do processo de ajustes e delineamentos organizados no projeto inicial da investigação, do processo de geração de dados, participando da escolha dos instrumentos de pesquisa (filmagens, fotografias, entrevistas etc.) que poderão ser utilizados durante a pesquisa, dentre outras ações.

Por exemplo, em nosso estudo, antes de aplicar a ferramenta de coleta de dados: o desenho infantil, discutimos com as crianças o que elas achavam e se queriam fazer tal atividade. Todas as crianças abraçaram a ideia e participaram da experiência, ademais, as crianças são o centro da pesquisa e participantes do nosso estudo porque as consideramos sujeitos capazes de declarar a verdade a partir de suas interpretações de mundo, conhecimentos prévios, experiências e significados e, portanto, é necessário considerar a sua participação. Segundo nos relata Gouvêa (2011, p. 553),

a criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados”, isto é, a criança faz uso das palavras de maneira significativa e em alguns casos até as ressignificativa, pois elas se implicam no uso das palavras, de maneira que essas são escapes de suas verdades.

Segundo o exposto, pensamos na importância de garantir a participação das crianças na nossa investigação, ainda que nesta ação vejamos a cristalização de um dos direitos das crianças, nomeadamente o direito de participar, e por isso, concordamos com (Soares, 2006. p.27) quando diz que

[...] pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com conjunto de direito reconhecida no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos cotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma

vez que a, participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão.

Incluir as crianças como sujeitos ativos e participantes na investigação envolve um princípio de método teórico que é claramente consistente com a Infância e outros novos estudos sociais que avançam numa direção semelhante, que tratam as crianças como atores sociais, “[...] elas são a unidade de estudo direto e basilar, que a sua autonomia e equidade conceitual é assumida como legítima [...]” (FERREIRA, 2010, p. 155). Todavia, as crianças, além da sua capacidade produtiva cultural, são também produtoras de conhecimento, e como discutimos no capítulo anterior, esclarecemos a nossa orientação teórica e metodológica, que começa pela sociologia das crianças. Por outro lado, enfatizamos a importância dos princípios éticos que devem estar presentes nas pesquisas com crianças. A esse respeito, ressaltamos o que reza Kramer (2002, p.2) quando menciona dois aspectos específicos:

[...] quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção.

Desta forma procuramos adotar uma atitude respeitosa diante às crianças, é nossa responsabilidade saber ouvi-los, compreendê-los e protegê-los de qualquer dano. Além de observá-los, existem comportamentos que colocam em risco sua integridade física e moral. Ressaltamos também a nossa preocupação em proteger a imagem e a identidade dessas crianças envolvidas em pesquisas, pois nosso princípio inviolável é o comportamento ético, alinhado às expectativas dos pesquisadores da área da educação em geral, e especialmente da área da educação infantil. Levando em consideração esses aspectos, deixamos bem claro que as identidades dos participantes e das instituições de ensino serão preservadas durante o processo de geração de dados para este estudo.

Um fato importante que deve ficar claro é que as crianças não devem ser tratadas da mesma forma que os adultos devido às muitas peculiaridades inerentes à sua idade, mas podem e devem gozar dos mesmos direitos morais que os adultos. Afinal, ambos são sujeitos de direitos. Nessa direção, é importante que os adultos reconheçam as diferenças das crianças e não pensem em procedimentos éticos que tornem as crianças invisíveis ou sobrevalorizadas, mas pensem nas diferenças e respeitem-nas com base nos mesmos princípios éticos que regem as relações entre os adultos. Quanto à relação dos adultos com a alteridade infantil, Gouvêa (2011, p.549) nos ensina:

[...] a alteridade da infância não é absoluta, o outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia, através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste. Entre o desconhecimento e a profunda identificação situamo-nos em relação a infância, tentamos compreendê-la, significá-la.

Embora os adultos possam não compreender totalmente o caráter especial das crianças, existe uma identificação requintada entre adulto e criança porque o adulto já foi uma criança e esta experiência de alguma forma marca a idade adulta. Nesse sentido, destacamos que existem diferenças claras entre as categorias sociais da idade adulta e da infância, bem como diferenças na mais diversas ordens que existe entre as próprias crianças, resultantes da distinção entre classes sociais, raça e gênero. As implicações teórico-metodológicas da ética aplicada à investigação com crianças constituem uma preocupação científica recente, decorrente essencialmente das responsabilidades e dos dilemas enfrentados pelos investigadores interessados em compreender o mundo social e cultural das crianças (FERNANDES, 2006).

Com o passar do tempo, os desafios que permeiam a ética na pesquisa com crianças foram repensados e enfrentados. Ressalto ainda que para Thomas e O'Kane (1998), quanto maior o controle que as crianças tiverem sobre o processo de investigação e os seus métodos, mais bem sucedida será a investigação infantil. Reconhecemos que a compreensão da pesquisa com crianças reside na importância de considerá-las como sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, o ato de realizar pesquisas com crianças é um ato ético em si, e ainda mais num processo em que as crianças não são controladas, mas têm a oportunidade de se colocar diante das situações cotidianas. No caso da nossa pesquisa, ouvir as crianças, visitar suas casas e compreender os lugares que elas queriam nos mostrar foi fundamental para compreender sua cultura. Destacamos a apresentação de uma criança que, quando visitamos a sua casa, mostrou vários dos seus locais preferidos para brincar e teve o cuidado de dizer que o seu local preferido era o local onde o pai guardava um maquinário agrícola bem simples. Conforme documentado nas fotos abaixo;



Figura 11 - Criança 1 – Próxima ao maquinário do pai.

Fonte: Registro do pesquisadora (2023).

Enfatizamos o que Alderson (1995) tinha em mente ao explicar isso. Devem ser consideradas as questões éticas nas pesquisas com crianças, a trilogia entre direitos, obrigações e danos/benefícios, e o trabalho dos pesquisadores sociais deve ser norteado pela adesão a esses três pilares fundamentais. As responsabilidades referem-se à formulação de objetivos de pesquisa que sejam socialmente relevantes e levem em consideração uma atitude de respeito para com os envolvidos na pesquisa. Os direitos referem-se à liberdade dos participantes da pesquisa de decidir se querem participar, bem como à possibilidade de desistir durante o curso da investigação. No processo de investigação científica, o vínculo ético entre investigadores e participantes é crucial.

Essa associação não foi diferente durante o curso do nosso estudo com os adultos e as crianças. Compreendemos que precisávamos estabelecer uma “relação de confiança entre investigador e crianças e, por outro lado, a exigência que qualquer adulto tem no sentido de proteger a criança” (FERNANDES, 2016, p. 765). Além disso, consideramos que o nosso compromisso ético precisou ser ampliado também para todos os demais envolvidos nos processos, como seus pais, por exemplo. Afinal, o pesquisador deve ter uma atitude ética não

só com as crianças, mas também com os demais adultos envolvidos na pesquisa. Outro aspecto ético importante que consideramos durante nossa pesquisa de campo foi nosso foco no consentimento das pessoas que participaram da pesquisa. Para Morrow (2005), consentimento é o processo pelo qual alguém concorda voluntariamente em participar de um projeto de pesquisa com base na análise de informações relevantes. Nesse sentido, Fernandes (2016, p.765) afirma que

[...] nesse processo, há um conjunto de aspectos a ter em conta para o dotar de critério e rigor, nomeadamente: é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assuma enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize em um momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção.

Ferreira (2010, p.1) também nos ajuda a enfrentar a questão do consentimento das crianças de forma informada e respeitosa, argumentando que:

[...] a análise de algumas configurações que o assentimento e as recusas por parte destas crianças podem assumir ao longo da pesquisa, procura evidenciá-los como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem como das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa da investigadora.

Portanto, entendemos que as questões de consentimento são elementos fundamentais no processo desta pesquisa, e que obtê-los exige reflexão constante e flexibilidade na nossa abordagem aos participantes, explicando a todos os possíveis riscos, bem como os benefícios do nosso trabalho. Procuramos pensar um caminho metodológico consistente com nossos fundamentos teóricos, escolhendo métodos e técnicas que priorizassem as vozes dos sujeitos no campo e estabelecendo caminhos que possibilitassem sua participação e impacto. A partir desse momento iniciaremos o primeiro capítulo dessa dissertação com o estudo da História da Educação Infantil do Campo.

1 CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO (1996-2023)

Neste capítulo, apresentaremos um breve relato da história da Educação Infantil e suas principais conquistas. Nas sociedades antigas, o status da criança era inexistente e durante séculos a educação das crianças menores de 06 anos fora deixada de lado. Durante muito tempo, a educação da criança era de responsabilidade somente da família, onde eram repassadas as tradições, princípios e vivências culturais. Analisaremos os fatos históricos desde o surgimento desse nível de ensino no Brasil, sua importância e as leis elaboradas em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Em estudos antigos, na Idade Média, não existia uma valorização da criança como indivíduo, não existia diferenças entre crianças e adultos. Então, a partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas especificidades, começaram a possuir educação, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior e melhor na sociedade e foi por meio de muita luta que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu um direito próprio da criança que era o direito à creche e à pré-escola. Essa nova configuração social surgiu em decorrência “do aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturas das famílias” (FERRONATTO, 2006, p. 27).

No Brasil ainda era recente a criação de creches e pré-escolas modelos de educação norte-americano e europeu se tornaram referências no atendimento de crianças que frequentavam essas instituições, Oliveira (2005) explana que o projeto adotado na época tomava a criança como um indivíduo carente, que sofria de privações culturais e era função da escola sanar essas faltas que supostamente havia. Conforme nos ensina a LDB, a Educação Infantil no Brasil é fruto das últimas duas décadas de análises e reflexões, uma vez que a partir da LDB a Educação Infantil passou a ser o início da Educação Básica, buscando erradicar o prisma assistencialista e com o olhar na formação dos profissionais que atuam nessa área.

Na década de 1930, ocorreu a primeira revolução industrial no Brasil e a partir de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres na busca de um espaço para deixar seus filhos pequenos enquanto as mesmas trabalhavam como operárias em fábricas, surgindo então as creches, com um âmagio assistencialista, no ato de cuidar sem pensar na parte educacional dessas crianças. Diante disto, nota-se que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência, não incluindo o fator educacional. Isso posto, Paschoal e Machado (2009) nos diz que no Brasil as primeiras organizações de creches surgiram com um caráter assistencialista com a função de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa.

O atendimento institucional à criança no Brasil ao longo da história, não tinha lugar e nem importância na formação das crianças pequenas e a grande maioria dessas instituições surgiram com o objetivo de atender às crianças oriundas de classes desfavorecidas. Com o passar do tempo essa visão foi se modificando e o tema passou a ter relevância nacional por meio da fundação de instituições e da criação de leis que protegiam a Educação Infantil. Na década de 1980 deu-se um avanço em relação à Educação Infantil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os olhares voltaram-se para as crianças, elas passaram a ser oficialmente o centro das políticas públicas e somente a partir daí que o poder público reconheceu as creches e pré-escolas como parte da educação.

Todavia, é com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, nominalmente conhecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se consolidada esta modalidade de educação, reconhecendo as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos, como parte do sistema educacional, sendo esta a primeira etapa da educação básica (KUHLMANN, 2000, p. 6). Nessa perspectiva, a Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também descreve essa fase como sendo a primeira etapa da educação básica, *in verbis*:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010,p. 12).

Dando sequência, a história da Educação Infantil do Campo surge do processo de luta pela ampliação da escolarização no campo, liderado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e pelo Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (PALUDO; SILVEIRA, p. 173). Ao passo que os Movimentos do Campo lutam por escolas e pela Educação do Campo de qualidade, em todos os níveis de ensino, ocorre também a luta pela Educação Infantil, o que vem se implementando em assentamentos do MST com a denominação de Ciranda Infantil, que, segundo Paludo e Silveira (2014, p. 173), “são espaços pedagógicos e nos quais se dividem, com as famílias, o cuidado e a educação dos pequenos”. Prosseguindo, na perspectiva histórica, foi necessário aproximadamente um século após a Proclamação da República para que a criança tivesse garantido seu direito à educação nas legislações brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi a primeira normativa a contemplar a Educação Infantil das crianças do campo. A referida legislação trouxe de volta as discussões acerca do direito das crianças de 0 a 6 anos, que vivem no campo, à educação. Segundo as mesmas, no § 3º, do artigo 8º:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos 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, 2009).

Entretanto, o progresso na legislação não significa a realidade das condições e da situação efetiva da Educação Infantil do Campo, embora seja o início de uma possível transformação social. A pressão da Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo brasileiro, ocasionando sua inserção na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV dispõe que: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir da Carta Magna, esse direito

foi efetivamente reconhecido, uma vez que as creches, outrora vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação.

Aderiu-se o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver uma formação educacional. Conforme Bittar et al (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Dessa forma, foi possível sensibilizar grande parte dos parlamentares e assegurar na Constituição Federal o direito da criança à educação. A Carta Magna representa uma preciosa contribuição na garantia de nossos direitos, haja vista ser um grande movimento de discussão e participação da população civil e do poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

Ademais, foi com a Constituição Federal que a criança de zero a seis anos foi entendida como sujeito de direitos. Destaca-se ainda, que dois anos após a promulgação da Constituinte de 1988, foi sancionada a Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual regulamentou o art. 227 da Constituição, inserindo as crianças no rol dos direitos humanos. Conforme o artigo 3º do ECA, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível o acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Ferreira (2000, p. 184), salienta que o ECA é mais do que um simples instrumento jurídico, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 200, p. 184).

Desse modo, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Constituição Federal de 1988, destaca-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96), inserindo a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme mencionado em escrita anterior. Essa lei define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Diante disso, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, que embora não seja obrigatória, é um direito da criança e tem a finalidade de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do bem-estar infantil de forma plena e em todas as áreas da natureza humana.

A história da Educação Infantil no Brasil não estagnou-se, tendo em vista que vários movimentos sociais e mudanças aconteceram, a fim de efetivar o direito à educação de excelência e estrutura organizacional adequada, das crianças de 0 até 6 anos. A partir de 1990, inúmeras transformações atingiram o ápice das relações políticas, sócio-econômicas e culturais devido à expansão capitalista, ao processo de globalização, avanços da tecnologia e especialmente à organização e manifestação dos movimentos sociais, na medida em que nenhuma mudança acontece na inércia da sociedade, pelo contrário, é no centro dos movimentos sociais que os grupos se unem por meio da luta, para reivindicar seus direitos esquecidos ou destituídos de ação efetiva para sua concretização.

A história da Educação Infantil do Campo está fortemente atrelada a um

movimento do Ministério da Educação (MEC) na direção de superar desafios relacionados à oferta da educação infantil às crianças residentes em área rural do país, que vivem “de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas” (BARBOSA et al., 2012, p. 7). Esse movimento, iniciado no final de 2007, vem se fortalecendo de maneira regular nos últimos anos, agregando e ampliando atores que têm se somado na discussão da temática, seja no plano da formulação de políticas, da atuação nas práticas pedagógicas e da construção de conhecimento.

Dentre esses atores, ressalta-se a participação efetiva, no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Básica (SEB) – particularmente a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) – e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime); da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); dos Comitês e Fóruns estaduais e nacional de Educação do Campo; do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro (Mieib); de movimentos sociais e sindicais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); de setores da Central Única dos Trabalhadores (CUT); do Movimento de Mulheres; de professores e pesquisadores de universidades e de representantes de Licenciaturas em Pedagogia da Terra, Educação do Campo e Pedagogia do Campo, dentre outros. Esclarecendo os movimentos sociais, Paludo (2011, p. 2), nos explica que:

[...] são compreendidos como sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que tem nas condições de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidades de vida digna, o mote da sua existência. Neste sentido são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos (PALUDO, 2011, p. 2).

Entretanto, como consequência do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, a representação sobre o campo, por grande parte da sociedade, reproduz conceitos como: falta de desenvolvimento social, econômico e intelectual, subdesenvolvimento, regresso, comunitarismo que não corresponde à realidade. Segundo Bicalho (2017, p. 215),

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (BICALHO, 2017, p. 215).

Conforme o autor acima nos ensina, apesar de todas as proibições e abstenções políticas, sociais e econômicas existentes no espaço rural e a infeliz dominação do poder político e econômico pela burguesia, as lutas e resistências dos camponeses, pelos seus direitos e as conquistas da cidadania, permanecem e aos poucos vão ganhando seu espaço. Uma das principais normatizações da Educação do Campo foi estabelecida no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, dispositivo que destaca os princípios e objetivos fundamentais para a Educação do Campo, sendo um programa de Política Pública de inclusão da classe camponesa-assentada, que desde sua origem foi excluída tanto do viés econômico, quanto educacional. Sua missão é a participação,

especificidade, inclusão e a interatividade (BRASIL, 2012).

Segundo Munarim (2010, p.11), pode-se dizer que a Educação do Campo foi moldada, juntamente com a luta pela terra, por garantia de Políticas Públicas, pelos movimentos e organizações sociais do campo, principalmente, o MST que, desde o início de sua história, reivindica o direito de ter escola pública em seus acampamentos e assentamentos. Dentre outras lutas dos movimentos sociais, especialmente do MST, a mais importante é o reconhecimento e o fortalecimento deste processo, no qual os povos do campo buscam políticas públicas por uma educação no e do campo. Munarim (2010, p. 12), evidencia que

[...] conforme a compreensão desse Movimento, diz-se “no campo”, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse sentido, a Educação do Campo trata-se de uma educação ‘dos’ e não para ‘os’ sujeitos do campo, que aglutina pedagogias de modo que proporcione uma educação que forme identidades, criticidade, sabedoria, autoestima, valores, memórias e saberes. Apesar de termos essa percepção, a trajetória da história da Educação do Campo no Brasil revela que existe uma relação de hierarquia quando se pensa na escola urbana e na escola rural. A escola urbana sendo acolhida como sinônimo de construção, progresso e avanços, enquanto as do campo são pensadas como lugares de atraso e de submissão aos valores e regras da escola urbana. Levando a frente a perspectiva de olhar o campo como espaço de relações tão ricas e dignas quanto aquelas que se dão nos espaços urbanos, enxergamos no campo um modo de vida alternativo, diverso, sustentável, longe dos problemas sociais, como a violência, as drogas e a evidente desvalorização das condições, qualificações e direitos do trabalhador e outros problemas que integram as cidades.

A Educação do Campo possui suas identidades coletivas e pessoais, por isso, necessitam ser vistas e ouvidas nas Políticas Públicas e, no que tange à escola, em suas práticas pedagógicas e curriculares. À vista disso, reconhecemos as inúmeras realidades do campo e a necessária relação entre essa diversidade e o cotidiano escolar dos sujeitos do campo. Observamos um vínculo entre o modo de vida dessas pessoas e o lugar onde elas vivem aos processos pedagógicos vividos nos contextos escolares do campo, a fim de que haja uma significação no processo educativo desses indivíduos camponeses. Essa vivência dialógica pode estar presente durante o ato educativo, já que a escola é espaço de aprendizagens, mas também de ressignificação das realidades de cada criança. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14),

[...] a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para retirá-los oportunidades de novos horizontes, mas para inseri-los ao mundo, para fazê-los enxergar a relação do local com o global. Desde suas vivências, suas identidades, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Avançando em nossas reflexões sobre a Educação do Campo, destacamos que ela divide lugar com outra concepção ou outro paradigma, que é a Educação Rural. Esse paradigma é mais antigo, e, mesmo na atualidade, encontra-se presente nas práticas das instituições escolares localizadas nas áreas rurais brasileiras. A Educação do Campo, definida por Leal (2018, p. 135) como conceito de movimento, coloca-se como “um contraponto à chamada Educação Rural que, historicamente, esteve associada a uma educação precária,

atrasada, com poucas qualidades e poucos recursos”. É de s u m a importância evidenciarmos que essa concepção tem e teve grande presença no processo mais amplo de formação educativa dos povos do campo.

Do prisma político, a Educação do Campo prejudica o envolvimento dos sujeitos camponeses no processo de luta e defesa de sua identidade de maneira mais organizada. Por outro lado, a educação camponesa é para nós, de fato, um conceito de movimento que considera os sujeitos e suas experiências nos processos educativos presentes nas diversas realidades de educação existentes no próprio campo. Essas experiências abrangem uma variedade de olhares sobre o mundo, a partir das construções e vivências dos sujeitos do campo, (LEAL, 2012, p. 52). Nessa perspectiva, conclui-se que para se construir uma educação a partir do campo e para o campo é necessário mobilizar e aceitar mudanças e transformações de ideias e conceitos pretéritos estabelecidos pelo senso comum. Ademais, é preciso mudar paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

É também com esse compromisso que o paradigma da Educação do Campo possui importante exibição no que se refere ao fortalecimento da luta pela busca de uma educação de excelência, contextualizada e com o objetivo de superar desigualdades existentes na relação campo-cidade. Dessa forma, compreendemos que é um projeto de educação e de sociedade que respeita a diversidade do povo do campo e tem um compromisso com a transformação social, no sentido de erradicar desigualdades históricas vivenciadas por esse povo. Sobre isso, Caldart (2002, p. 22) discorre que a Educação do Campo tem “como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano”. [...] Não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais” (CALDART, 2002, p. 22).

O conceito Educação do Campo, por estar em constante mudança, relaciona a dinâmica social camponesa, composta por pessoas, fatos, e especialmente pelos movimentos sociais, que lutam pela valorização, reconhecimento e por direitos dos cidadãos do campo. Consoante Caldart (2008, p. 69-70), a Educação do Campo é: “um conceito em movimento como todos os conceitos, principalmente porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica, por sua vez, a discussão conceitual também participa desse movimento da realidade”. Nesse sentido, pensar sobre o campo e a Educação do Campo é analisá-los em uma relação em que aspectos sociais, políticos e culturais estão intimamente ligados à concepção educacional. Diante disso, Silva (2002, p.61) afirma que:

[...]a concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola.

Assim, entende-se que a Educação do Campos refere-se a construção de uma educação rica e diversa, que olha para todas as experiências do campo, somando, edificando, enriquecendo-a, quer seja dentro da escola, quer seja na comunidade camponesa. Para Pasuch e Silva (2012), é necessário: [...] pôr em evidência e discussão o tipo de Educação Infantil que vimos ofertar para as crianças do campo. Isso requer criar canais de diálogo entre os avanços e os conhecimentos consolidados na Educação Infantil e na Educação do Campo (p.51).

Nesse sentido, é importante refletir sobre essas duas áreas e, sobretudo no diálogo entre elas. De acordo com Barbosa (2013, p. 306) “ tanto a área da Educação Infantil como a da Educação do Campo, foram produzidas nos grandes debates sociais da redemocratização do país na década de 1980”. Melhor relatando, são recentes as histórias de lutas, conquistas e avanços dessas áreas, o que pode justificar o fato delas se situarem sempre à margem dos

debates políticos. Extraí-se ainda, com Barbosa (2013, p. 306), a

[...] Educação Infantil e Educação do Campo, apesar de fazerem parte da educação básica brasileira ainda guardam dificuldade em se definir frente a supremacia político pedagógica, financeira e avaliativa da educação básica urbana que ainda hoje é o modelo de referência para as políticas de educação de modo geral.

Por meio dos ensinamentos dos autores abordados, compreendemos que o diálogo entre a EC - Educação do Campo e a EI - Educação Infantil é fundamental quando se quer aperfeiçoar a condição educacional das crianças pequenas do campo. Essa vinculação é complexa e evidenciada por desafios, como relata Barbosa (2013, p. 311):

[...] aproximar ambos os campos é uma função vital se desejamos que a educação infantil das crianças residentes em áreas rurais constitua-se em uma realidade. Existem, sim, muitos pontos de convergência entre a EI e a EC, assim como pontos de divergência ou tensão e eles precisam ser pontuados para que ambos os campos problematizem suas posições e constituam novas reflexões conjuntas.

Buscando encontrar proximidades entre as modalidades, Barbosa (2013, p. 306) define que, “tanto a EI, como a EC, tratam a escola não apenas como um espaço de aprendizagem para as crianças, mas propõem a escola como instituição social, comunitária com importante valor cultural”, ou seja, tanto o contexto da Educação do Campo como o da Educação Infantil, pensam que a escola tem somente um papel que se resume ao ensino e aprendizagem da leitura e matemáticas e, se esquecem da construção da identidade do aluno perante o mundo, uma vez que precisam entender que não é só uma escola, mas sim um espaço de aprendizagem.

Quando as pessoas perceberem que a escola vai muito mais além e o processo de aprendizagem está em todo o lugar, aí teremos uma transformação real. A função da escola nessa modalidade e etapa é promover uma formação que considere os aspectos sociais e culturais da comunidade, de maneira que o processo educativo seja carregado de construções significativas para as crianças. Para Barbosa (2013, p. 308), ao se referir à Educação Infantil e Educação do Campo, faz uso, respectivamente, das seguintes siglas: EI e EC. Além disso Barbosa (2013, p. 308) diz respeito ao fato de que, “tanto a EI como EC apresentam maior número de professores sem formação (INEP, 2022), com contratos precários de trabalho e sem plano de carreira”, um ponto negativo que traduz o descaso com a educação do campo em sentido generalizado.

A compreensão dessa realidade faz parte de uma das lutas que estão na base da Educação Infantil do Campo. A polêmica da falta de formação somada ao problema de infraestrutura, verificada sobretudo em instituições de Educação Infantil, são dois aspectos de base que fragilizam a oferta de Educação Infantil para as crianças do campo. Como comentado anteriormente, é controversa a disparidade entre a atenção que é ofertada às escolas urbanas quando comparadas às escolas do campo e às instituições de Educação Infantil. É notória a falta de igualdade no que se refere àquilo que se oferece a todos os cidadãos, sejam aqueles que estão inseridos nas escolas urbanas, rurais, de Ensino Fundamental, Médio ou da Educação Infantil (BARBOSA, 2013, p. 310).

É dever do Estado oferecer processo educativo de qualidade a todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, estando elas situadas inclusive em todos os contextos do território brasileiro, considerando tanto a estrutura física das instituições, os materiais pedagógicos, a formação dos professores, dentre outros aspectos sociais. Em 1998 foi criado ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trazendo

mudanças na área da Educação Infantil, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade, o foco principal, conforme o MEC nos afirma.

A proposta era integrar o educar e o cuidar, o que hoje em algumas regiões ainda é um dos maiores desafios na Educação Infantil. No art. 29 da LDB foram destinadas às crianças de até cinco anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Segundo (Mendonça 2012, p.42) nos ensina: "Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança". Em 2009 foi elaborado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mostrando um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em 2017 foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem Nas DCNEI, conforme documentos pesquisados no portal do MEC a atenção já estava "[...] voltada para a criança, e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento". Os objetivos das DCNEI é trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa-se pensar em como garantir seu direito de ensino aprendizagem de acordo com o seu desenvolvimento. Desta forma a Educação Infantil consiste na educação de crianças com idades entre zero e seis anos. A visão que se tinha da criança passa a se modificar social e intelectualmente após a Idade Moderna, porém apenas a criança nobre era tratada melhor, diferentemente da criança pobre. Conforme Ferrari (2008), Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ele foi o fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de oito anos. As técnicas utilizadas até hoje na educação infantil devem muito a Froebel.

Para o autor supracitado, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, "[...] não é apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo". De acordo com essa citação é na Educação Infantil que a criança vai se desenvolver, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de socialização. É importante ressaltar que o desenvolvimento humano é um processo formado gradativamente, uma vez possui várias fases, principalmente a primeira infância que é a base para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Inúmeros estudiosos pesquisaram o tema e trouxeram propostas diferenciadas para a educação nessa etapa e boa parte dos aprendizados obtidos nessa fase serão necessários para o desenvolvimento da criança no restante de sua vida.

Embora tenha sido necessário remover essa visão assistencialista à creche, o cuidado às crianças devem permanecer, é essencial juntar a educação e o cuidado nessa faixa etária. Na Educação Infantil as crianças precisam ser estimuladas por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos para exercitar suas capacidades e habilidades cognitivas, físicas, motoras e sociais. Diante disso, é possível notar avanços principalmente sobre a importância da educação infantil e a respeito das necessidades que as crianças apresentam. Com isso, foram criados vários órgãos em prol do desenvolvimento da criança, porém, ainda tem algumas coisas que precisam melhorar em relação à Educação Infantil, como formação e qualificação dos educadores desta área; infra-estrutura e materiais educativos nas escolas e aumento de investimentos tanto na educação quanto nos educadores, e é necessário que a escola acolha o modo de vida das crianças e os conhecimentos que elas trazem consigo de acordo com seus ambientes familiares e culturais.

Estudos e pesquisas direcionam que independente da classe social, a educação de crianças é muito importante e todas têm direito a mesma. Isso significa reconhecer que são pessoas em formação de sua personalidade, de sua integridade física e moral e que estes aspectos são fundamentais para seu desenvolvimento humano. Segundo Ferrari (2008), Froebel (1782-1852) defendia que as crianças são seres pensantes, com individualidades que precisam ser respeitadas, protegidas e cuidadas, nos âmbitos físicos e mentais. Isso porque, para ele, a infância não é um treinamento para a vida adulta, é uma fase da vida válida em si mesma. Nessa etapa, é importante que os adultos ao redor incentivem a auto expressão dos pequenos e promovam seu avanço emocional.

De acordo com a LDB, a Educação Infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos; e as pré-escolas para a faixa de quatro até seis anos. Quando se fala em Educação Infantil do Campo, se fala em educação de crianças de 0 a 6 anos que vivem no campo e necessitam de uma didática - pedagógica específica para as vivências campestres. Nesta etapa as crianças devem ser estimuladas por meio de brincadeiras, jogos e uso de materiais apropriados para a faixa etária delas, ou seja, atividades lúdicas voltadas para o ambiente campestre. Essas atividades lúdicas permitem que o aluno, ou a criança, desenvolva a sua coordenação motora, a fala, a atenção, o raciocínio lógico e etc.

É na Educação Infantil que a criança iniciará seu desenvolvimento integral, vez que é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade e subjetividade. Dessa forma, é necessário promover uma Educação Infantil com as vivências do campo, visando o aconchego e conforto dos sujeitos que fazem parte da instituição educacional, tanto no que refere-se à organização do tempo e dos espaços, como das propostas pedagógicas, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). As DCNEI, que visam a organização de propostas pedagógicas ou projeto político-pedagógico na educação infantil, orienta as ações da escola e define os objetivos que se pretende alcançar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, (BRASIL, 2010, p. 11-13).

Diante disso, destacamos que os espaços onde ocorrem os processos pedagógicos de aprendizagem e construção precisam ser constituídos de forma específica para aquela comunidade local. Na Educação Infantil do Campo, o método de construção de relação com o saber deve considerar, nas práticas educativas propostas, os relacionamentos sociais e culturais das crianças e dos sujeitos participantes da educação dessas crianças baseando-se nas especificidades geográficas de onde vivem. Nesse sentido, compreendemos que há especificidades das crianças do campo que estão vinculadas ao contexto social no qual estão inseridas, com influência da comunidade campestre e da participação fundamental de suas famílias e agentes educadores, principais grupos com o qual as crianças convivem. Neste prisma, é possível afirmar que a Educação do Campo foi construída frente a conflitos e oposições que marcaram e marcam a sociedade brasileira e seu território, entendendo a política pedagógica e a própria educação como uma construção sociocultural.

Na luta por um novo projeto educacional, destaca-se o MST, em busca do direito à educação do Campo e, por meio desse movimento se dá a luta entre classes que não aceitam a exclusão, o êxodo rural, a imposição de ocupar a classe marginalizada da sociedade. Segundo Freire ensina (2001, p.41), “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. Entende-se neste pensamento que, da conjunção da Educação Infantil e da Educação do Campo, emerge o Movimento pela Educação Infantil do Campo no Brasil.

Uma das principais origens da Educação Infantil do Campo nasceu nos assentamentos e nas necessidades das mulheres campestres, vez que as mulheres passaram a fazer parte do trabalho coletivo, e a do grupo do MST, que demanda das mulheres participação ativa na

militância, em reuniões e nas lutas, não obstante o trabalho na terra, assim não tendo onde. Apesar dessas conquistas obtidas em lei ainda não foi alcançado o nível de direito garantido no cotidiano, para as crianças do campo.

Os processos de embate pelos direitos das crianças camponesas vão possibilitando emergir e concretizar outras e novas práticas cotidianas, a partir de uma nova forma de olhar as crianças e as suas necessidades educacionais. É esse o exemplo do Movimento da Educação do Campo, na sua relação com os movimentos sociais pode contribuir no fortalecimento das escolas do campo, reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos. Esses sujeitos poderão se envolver com as questões político-pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, numa construção coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico (BICALHO, 2017).

Todavia, esse conflito dissemina-se em decorrência do modelo de escola que é oferecido pelas políticas públicas e o conhecimento que é divulgado. Cabe-se destacar que, se não houver uma valorização do modo de vida camponês, esse modelo acabará fragilizando ainda mais os laços do homem do campo. Infere-se que, as políticas educacionais do Brasil, especialmente as do Campo, têm demonstrado, historicamente, fragilidade e indefinição. A Educação Infantil necessita de assistência contínua com as políticas públicas não somente de educação, mas também de saúde, nutrição, vacinação, primeiros socorros, assistência social e dos direitos humanos, especialmente de crianças, mulheres e idosos. A Educação do Campo também tem grande integração com as políticas fundiárias, econômicas, ambientais, portanto a escola e a educação se constituem por meio da integração substantiva com outros campos sociais, políticos e econômicos.

Esta articulação é uma necessidade, não apenas uma possibilidade (BARBOSA, 2013, p. 307). Nessa perspectiva, tanto a Educação Infantil como a Educação do Campo são áreas relacionais que dialogam com outras áreas no sentido das políticas públicas. Nessa pesquisa provaremos que a escola adequada do campo não é a mesma escola de Educação Infantil da área urbana e que o mais importante seria que a educação da criança de 0 a 5 anos de idade possa ser reconhecida com todas as suas especificidades não só nas legislações, Constituição Federal e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo, uma vez que a educação não é sinônimo somente de escola e está interligada à formação humana que se dá a todo momento nas interações e nas práticas diárias, que produzem comportamentos, hábitos, atitudes, valores e conhecimentos.

Em suma, essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e deve prioritariamente ser assumida por todos; esse é o nosso maior desafio. A proposição básica é a de uma escola de Educação Infantil que seja específica às crianças do campo, oferecendo uma Educação Infantil que seja do campo e no campo.

1.1 A Escola Municipal Rural São José do Pontal

A história da E.M.R.E.F São José do Pontal iniciou-se no ano de 1996 por meio da lei nº. 3.352/96 que foi promulgada no dia 25 de junho do ano em comento. A princípio, a escola era localizada na fazenda São José do Pontal e atendia os filhos de funcionários da fazenda e região, contudo, pela insuficiência de alunos a mesma foi desativada, com a chegada de diversas famílias de vários lugares do Estado de Goiás para apropriação de parcelas em uma fazenda na região, que havia sido desapropriada pelo INCRA e destinada a Reforma Agrária, a EMREF São José do Pontal foi reativada. A partir do ano de 1997 a EMREF foi reinaugurada e passou a funcionar de forma humilde e sem nenhuma infraestrutura ou presença inclusiva de políticas públicas no Projeto de Assentamento (P.A.) Pontal dos Buritis em barracões de pau-a-pique em dois locais do Assentamento (fotografia 3).

A escola atendia nesses dois barracões em salas multisseriadas dos alunos dos anos iniciais da 1ª à 4ª série (hoje 1º ao 5º ano) todavia, toda documentação legal da escola era vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Verde- GO. Nesse período a escola oferecia apenas a docência supervisionada pela SME, a parte administrativa e documentação legal ficava à cargo da SME de Rio Verde - GO. Assim iniciou-se a história da escola que cada dia vem conquistando e ganhando seu espaço de destaque na rede municipal de Rio Verde- GO.

No ano de 1998 a mesma passa a atender alunos dos finais do ensino fundamental da 5ª à 8ª série (hoje 6º ao 9º ano) e os alunos que antes eram transportados para cidade de Montividiu passa estudar na região, na antiga sede da fazenda a infraestrutura da escola ainda permanecia muito precária. Em 07 de novembro de 2001 a resolução Nº 033/2001 do CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO VERDE- COMERV,

autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental na Zona Rural com direção e secretaria centralizada, com efeito retroativo ao ano 1997.

A partir dessa data a escola começou a funcionar em caráter experimental sob a inspeção da SME de Rio Verde-GO e do COMERV mediante algumas resoluções. No ano de 2002 em parceria com o governo do Estado de Goiás a EMREF São José do Pontal, passa a funcionar em sede própria que permanece até os dias atuais. Sendo assim as escolas de pau-a-pique e as séries dos anos finais do Ensino Fundamental que funcionavam na sede, deixam de existir nos locais precários que antes funcionavam e passam a funcionar no prédio atual da escola. Os alunos que antes eram transportados diariamente para a cidade do Montividiu afim de cursarem o ensino médio, finalmente passam a estudar na EMREF São José do Pontal, inicialmente extensão da Escola Estadual Rafael Nascimento. O prédio atual da escola foi construído pelo governo do Estado de Goiás e por parceria deveria ser mantido e administrado pela prefeitura de Rio Verde- GO.

Desde então algumas resoluções que garantem o funcionamento legal da escola foram criadas, são elas: nº 036/02, de 20 de dezembro de 2002 que autorizava o funcionamento da escola por 04 anos letivos a partir de 2003. No ano de 2003 foi baixado também a portaria nº 076/03/SME, de 26 de novembro de 2003, que estabeleceu a nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural, maximizando a utilização de recursos destinados à manutenção dos alunos e professores, mais próximos de suas residências e, a minimização do curso do Transporte Escolar, a presente Unidade Escolar ficou pertencendo o Núcleo 07 (sete), resolução nº 035/05, de 16 de novembro de 2005- COMEV, nº 02/07, DE 28 DE MARÇO DE 2007- COMERV, que aprova o novo Regimento Escolar e valida os atos praticados pela Unidade Escolar em consonância com o texto regimental, aprovado a partir do ano letivo 2006, nº 18/08, DE 11 DE JUNHO DE 2008-COMERV e resolução nº 037/2009- de 30 de setembro de 2009- COMERV, regulariza situação funcional da Unidade Escolar, autoriza a oferta dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, por tempo indeterminado, estando condicionada a manter os padrões mínimos exigidos.

Ademais, no ano de 2009 a escola passou por reformas e foram construídas outras três salas sendo uma biblioteca, uma sala para o Infantil, uma sala para o laboratório de informática/sala de multifuncional e o alojamento para os professores conforme já foram comentado nesta pesquisa. Durante sua trajetória a EMREF São José do Pontal teve os seguintes diretores: Adinezir Ferreira de Moraes (nomeada); Vânia Barbosa(nomeda); Sirlei Aparecida da Silveira Ferreira (eleita); Hugo Alves dos Santos (eleito) e Gleiciane Cruvinel Nogueira (nomeada). No ano de 2023 a escola está passando por novas reformas para melhoria e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem dos alunos. No pátio da mesma está sendo construído um alojamento para os motoristas do transporte escolar e o ginásio de esporte coberto da escola.

Durante essa trajetória a escola vem passando por várias transformações no quadro

docente e em sua infraestrutura. Notamos uma certa dificuldade na formação de professoras especificamente para a educação infantil. A referida escola acumulou vários troféus e medalhas de reconhecimento. Conhecendo o potencial da EMREF São José do Pontal (fotografia 4) acredito que em sua história vários fatos ainda serão acrescentados.

1.2 Fotos da E.M.R.E.F São José do Pontal.



Figura 12 - Primeira escola do Assentamento São José do Pontal. Abril 1997

Fonte: Arquivos da E.M.E.F São José do Pontal



Figura 13 - EMEF São José do Pontal atualmente

Fonte: Registro do pesquisadora 2023

1.3 O Assentamento Pontal dos Buritis

O assentamento Pontal dos Buritis, mais especificamente, também tem a luta pela terra iniciada antes da fase de criação do assentamento, assim como o P.A. Rio Paraíso e tantos outros. A luta se inicia em 5 de agosto 1996, quando agricultores desterritorializados, ligados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, se unem para ocupar a fazenda que estava sendo negociada com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). A ocupação persiste por dois anos devido a irregularidades e tentativa de superfaturamento por parte do proprietário (SOUZA, 2015). Após dois anos de incertezas, o P.A. Pontal dos Buritis foi criado, datando sua criação de 07 de maio de 1998. O P.A. Pontal dos Buritis possui uma área de 5.997 hectares e conta, atualmente, com 105 famílias, sendo 101 as famílias assentadas, o que totaliza algo em torno de 500 moradores.

A produção agrícola do assentamento está baseada na produção de grãos e leite. Conforme Souza (2015), a produção anual de soja e milho gira em torno de 200 mil sacas, (12 mil toneladas/ano), e a produção de leite está na média dos 15 mil litros/mês. A luta pela terra inicia antes da fase de criação do assentamento em comento, surgiu em 5 de agosto 1996, quando agricultores conseguiram obter em 09/12/2023 as terras do que hoje é o P.A. Pontal dos Buritis e a data oficial da criação foi em 07 de maio de 1998. O P.A. Pontal dos Buritis possui uma área de 5.972,8931 hectares e conta, atualmente, com 105 famílias o que totaliza algo em média de 500 moradores. A agricultura familiar do assentamento está baseada na produção de leite e plantações de milho e soja.



Figura 14 - Placa de entrada no assentamento Pontal dos Buritis.

Fonte: PNSR - Caderno de Campo

1.4 Breve Relato da Chuva de Veneno com Uso de Agrotóxico.

Em 03 de maio de 2013, um avião de pulverização de defensivos agrícolas aplicou o inseticida “Engeo Pleno” sobre a E.M.E.F São José do Pontal, localizada no Assentamento Pontal dos Buritis, na cidade de Rio Verde, estado de Goiás, no período matutino atingindo aproximadamente 92 pessoas, dentre crianças e adolescentes que estavam lanchando no pátio da escola e brincando no parquinho (figura 6), uma vez que estava na hora do recreio escolar. Segundo o SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde, ao todo, foram realizadas 92 notificações de intoxicação. A pulverização foi realizada pela empresa Aerotex Aviação Agrícola LTDA em uma plantação de milho nos arredores da escola e o agrotóxico utilizado foi o “Engeo Pleno”, produzido pela empresa Syngenta, conforme (TALGA, 2013).

A pulverização irregular, foi causada pelo agrotóxico supra citado que é considerado altamente perigoso ao meio ambiente - CLASSIFICAÇÃO DO POTENCIAL DE PERICULOSIDADE AMBIENTAL: CLASSE I, segundo a bula desse inseticida da Syngenta. A chuva de veneno intoxicou as mencionadas pessoas dentre alunos, funcionários e professores da escola em estudo e em poucos minutos após o contato com o inseticida houve diversos sintomas como coceiras, tonturas, boca seca, dores de cabeça, náuseas, ardência nos olhos, alteração da pressão sanguínea, formigamento dos membros e falta de ar. Percebendo a gravidade do fato, os professores e a diretoria da escola solicitaram ajuda médica.



Figura 15 - Parquinho da Escola São José do Pontal. Ao fundo, atrás da cerca e do ônibus escolar fica a plantação de milho onde ocorreu a chuva de veneno.
Fonte: Pesquisadora da pesquisa (2023).

Diante desses eventos, no dia 29 de outubro de 2013, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado realizou diligência ao município de Rio Verde na qual identificou que 36 estudantes e dois professores intoxicados estavam com dificuldades para conseguir tratamento. Segundo notícia publicada pela Revista Ecológica em outubro de 2013, a situação foi tão grave que a estrada de acesso à escola foi fechada por bombeiros, pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e por ambulâncias da Secretaria de Saúde do município. Foi preciso internar 29 estudantes com tonturas, boca seca, dor de cabeça, náuseas seguidas de vômitos, formigamento dos membros e falta de ar. Os moradores do assentamento Pontal do Buritis – e os movimentos sociais e redes apoiadoras do mesmo – afirmam que somente quando os culpados forem devidamente penalizados na pulverização aérea de forma proibitiva no Brasil teremos avançado em favor do meio ambiente e da vida humana. Este conflito evidencia que, enquanto não houver limites e regras a serem cumpridas com compromisso o meio ambiente e sua biodiversidade estará perigo. Na figura abaixo imagem de pulverização agrícola.



Figura 16 - Imagem de pulverização agrícola.

Fonte: Redação jornalística de Pressenza em São Paulo

O Brasil é o líder do ranking mundial de consumo de agrotóxicos e o Instituto Nacional de Câncer - INCA, alerta para o risco que os brasileiros correm conforme com o relatório divulgado pelo INCA, o Brasil utiliza mais de um milhão de toneladas de agrotóxicos nas lavouras anualmente, demandando, em média, cinco quilos de veneno agrícola por pessoa. O relatório pontua que pessoas que trabalham diretamente nas lavouras estão mais propensas a intoxicações. No entanto, os resíduos de agrotóxicos nos alimentos e no meio ambiente, mesmo que em ínfimas doses, pode prejudicar toda a população. O INCA enumera como sequelas como: infertilidade, impotência, abortos, malformações, efeitos no sistema imunológico e câncer.

Ademais, o INCA critica a permissão do uso no Brasil de agrotóxicos já banidos em outros países. O uso de veneno na agricultura produz sérios problemas para a população – no ranking de intoxicações, perdem apenas para os medicamentos, acidentes com animais peçonhentos e produtos de limpeza. Além disso, para o agroecossistema, seus efeitos podem ser irreversíveis. Conforme Melo et al (2013) nos relata, os agrotóxicos contaminam os lençóis freáticos, o ar, o solo, subsolo e os alimentos. Podem provocar mortes por intoxicação, cânceres, problemas pulmonares, distúrbios neurológicos, doenças respiratórias, enfermidades agudas e crônicas. A pulverização agrícola brasileira é regulamentada e fiscalizada pelo MAPA. As leis definidas para esta prática estabelecem, como regras, operar a 250 metros de mananciais de rios, lagoas e a 500 metros da população.

Além disso, é preciso o acompanhamento de um técnico agrícola, a coordenação de um engenheiro agrônomo e de um piloto agrícola especializado, e com mais de 400 horas de voo. Conforme o noticiário do portal da G1, em 03 de maio de 2013, o piloto, o proprietário da empresa a qual o avião pertence, Aerotex Aviação Agrícola LTDA, e um funcionário da mesma prestaram depoimento. O piloto foi autuado em flagrante por crime ambiental e por desrespeitar as normas de uso do agrotóxico. Contudo, em 05 de maio, após pagar fiança, o piloto foi liberado. O crime foi registrado junto à Agência de Defesa Agropecuária (AGRODEFESA), no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e na Polícia Civil.

Considerando que a altura do voo para aplicação de veneno deve ser de no máximo quatro metros acima do alvo, torna-se impossível o piloto não perceber que sobrevoava a área da escola, de acordo com a publicação da Revista Ecológica em 11 de outubro de 2013. O que

evidencia a gravidade desse crime é que a pulverização aérea desse veneno não é indicada para lavouras de milho, e, no caso relatado, a plantação que estava sendo pulverizada pelo piloto era exatamente de milho. O inseticida é indicado para três tipos de pragas, sendo elas: Tripés (nome científico: *Frankliniella williamsi*), Lagartado-cartucho (nome científico: *Spodoptera frugiperda*) e Percevejo-barriga-verde (nome científico: *Dichelops melacanthus*), informações contidas na bula do Engeo Pleno (s/d).

Desse modo, o caso apresenta uma série de práticas irregulares, além do próprio erro técnico de derramar o veneno sobre a escola, atingindo os estudantes, professores e servidores. Como repúdio a este crime à pulverização aérea de maneira geral, a Campanha Permanente Contra os Agrotóxicos e Pela Vida publicou em 06 de maio de 2013 uma nota reivindicando o banimento da pulverização aérea de agrotóxicos no Brasil. Nesta, a Campanha argumentou que a utilização de agrotóxicos representa por si só um grave problema para a saúde dos brasileiros e para o meio-ambiente.

A aplicação de venenos por meio de aviões é ainda mais prejudicial, conforme dados do relatório produzido pela subcomissão especial que tratou do tema na câmara federal, 70% do agrotóxico aplicado por avião não atingem o alvo. A tentativa de silenciamento em relação aos problemas reais que a chuva de agrotóxico causou aos alunos, professores e funcionários, assim como a branda e singela correção da justiça para com os culpados pelo embório, assusta os moradores do assentamento Pontal do Buritis e os movimentos sociais e redes apoiadoras. Diante deste cenário, o uso de agrotóxicos deverá crescer substancialmente e será necessário a expansão de atividades de repressão e prevenção ao uso irresponsável de agrotóxicos, utilização de agricultura regenerativa, bem como um sistema judiciário robusto e imparcial. Apesar desses contra tempos a E.M.E.F São José do Pontal recuperou-se com grande maestria e hoje é uma das escolas do campo que é referência para a cidade de Rio Verde – GO.

2 CAPÍTULO II

AS CULTURAS INFANTIS DO CAMPO

Conceituar os conceitos de cultura e de Culturas Infantis requer compreender que os sujeitos estão entrelaçados entre si mesmos, com a comunidade e o mundo. Os resultados externos da vida social que cercam e penetram as pessoas refletem singularmente na subjetividade de cada uma delas (ARENHART, 2016). Nessa linha de pensamento, analisar a cultura é também pensar em pessoas e na linha tênue que existe entre elas e entre a vida delas, isto é, a significação que as conecta com aquilo que vivem. Em relação à concepção de cultura, o olhar desenvolvido por Geertz (1989), que compreende por cultura as significações que os sujeitos possuem e produzem a partir daquilo que fazem durante o exercício de suas relações pessoais, ou seja, o conceito de cultura está muito mais embicado ao significado que uma determinada tradição possui para um certo grupo, do que a própria tradição em si.

Ainda sobre a definição de cultura, Hall (2016) afirma que esse conceito é um conjunto de práticas e se refere “[...] à produção e ao intercâmbio de sentidos - o “compartilhamento de significados” - entre os membros do grupo ou a sociedade [...]” (HALL, 2016, p. 20). No mesmo prisma de Geertz (1989), Hall (2016) entende que as práticas que constituem uma ação cultural só se fazem assim por conta do significado que cada ação coletiva carrega nas relações e intercâmbios dos sujeitos que compõem os grupos sociais. Evidenciamos ainda aquilo que Claval (2004, p. 37) salienta, quando faz referência ao fato de que o enfoque cultural

[...] se recusa a considerar a natureza, a sociedade, a cultura, o espaço como realidades prontas, dados que se imporiam aos homens como do exterior. Para mostrá-lo, parte dos indivíduos e se debruça nas suas experiências. O que lhe importa é compreender o sentido que as pessoas dão à sua existência.

Entendemos que as ações e representações das crianças anunciam um “[...] modo de vida, maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significado; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 45), que são próprios delas. Nessa perspectiva, nota-se nas Culturas Infantis a compreensão dos significados que as crianças vivenciam, constroem e partilham. Desse modo, o pensamento significativo e as ações das crianças se completam, de modo que a ação exprime o significado (ARENHART, 2007, p. 24). As pesquisas e estudos que retratam as culturas infantis baseando-se nos novos estudos sociais da infância que pensam as crianças como sujeitos, partem desse conceito de cultura (ARENHART, 2007, p. 24). Por isso decidimos trazê-lo aqui, pois um dos pressupostos fundamentais da nossa fundamentação epistemológica é a consciência e valorização das crianças, dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências e das suas expressões. Salientamos que as culturas dos sujeitos que compõem categorias sociais, envolvem os saberes artísticos, tradições, leis, crenças, conhecimentos, dentre inúmeras outras características pertencentes a uma pessoa ou comunidade. Nesse sentido, Barbosa (2007) aponta que,

[...] é aproveitando este encontro, de culturas diversas e híbridas, que entretecemos a vida (...). É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural (BARBOSA, 2007, p.1075).

Os obstáculos instalados entre as diferenças de etnia, gênero, ou qualquer outra, geram encontros conflituosos entre as culturas. A partir da perspectiva de coletividade expressada por Barbosa (2007) na citação acima, podemos compreender a necessidade de abrir as cortinas que encobrem as culturas umas das outras, uma vez que são diversas, mas precisam ser descobertas, reconhecidas e valorizadas, para que seja construído um diálogo efetivo, valoroso e respeitoso. Ainda para compreendermos o significado do conceito de cultura a partir de uma ideia de experiência ou de um conjunto de experiências dos sujeitos, apontamos a perspectiva de cultura pensada por Brandão (2017, p. 393), que nos ensina que

[...] o trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. [...] ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito de história. [...] ser o sujeito da história e ser o criador da cultura não são adjetivos qualificadores do ser humano. São o seu substantivo.

Brandão (2017), nos ensina que a relação que os sujeitos possuem com a vida não é algo simples, mas que incide em um processo de transformação e significação, além de tratar-se de uma atuação cultural. A forma como as pessoas se vinculam com o mundo, com os biomas, com outros indivíduos é uma maneira de construir um padrão de ser e de existir, atuando como protagonistas de suas histórias pessoais. Entendemos que as Culturas Infantis são um conjunto de ações e aspectos subjetivos e objetivos que revelam as inúmeras características dos diversos tipos de infâncias. Diante disso, atentamos para aquilo que Gobbi e Finco (2013) nos ensina, quando apontam que,

[...] ao se considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadora e transgressora presentes em seus atos, torna-se possível desafiar e romper concepções ainda presentes, em que a infância é desconsiderada em sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade (GOBBI; FINCO, 2013, p. 63).

As observações em supra ensinam que aceitar as crianças enquanto pessoas produtoras de cultura é avançar nas concepções ultrapassadas que inferiorizam e diminuem as crianças, enquanto indivíduos que possuem uma identidade, uma especificidade e que apesar das diferenças constroem as suas próprias características, dialogando consigo mesmas, com o meio em que estão e com outras pessoas, num processo subjetivo, objetivo e complexo. Observamos que vivemos numa sociedade autoritária, machista e que, historicamente, tem tratado a infância e as crianças como seres sem vozes e que são incapazes de produzir cultura ou qualquer outra forma arte, principalmente por meio de um silenciamento produzido na relação adulto-criança, onde apenas o adulto tem vez e voz, na maioria das ocasiões, e as crianças são consideradas de modo inferiorizado, como se não fossem capazes de nada produzir. A propósito, Perrotti (1990, p. 18) demonstra que

[...] nossa organização social é de tal modo adultocêntrica, que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo.

Diferentes expressões da Cultura Infantil em termos de significações, representações e ações por parte das crianças, destacamos uma que está presente de maneira bastante explícita

e constante no cotidiano das crianças: a brincadeira. Conforme Brougère (1998), a brincadeira é uma forma pela qual as crianças procuram sair de seu mundo real para descobrir outros mundos e nele se inserir. Ou seja, a natureza da brincadeira é imaginativa, proposital e criativa e integrada à realidade. Nesse olhar, o brincar torna-se uma conexão entre a cultura adulta da sociedade na qual a criança está inserida e suas próprias Culturas Infantis. O ato do brincar deixa de ter função de ensinar conteúdos, para possibilitar que as crianças vivam as suas infâncias plenamente por meio de suas brincadeiras, criatividade e imaginação.

A propósito, Oliveira (2008) nos faz entender que os infantes desempenham um **processo** dinâmico de coordenação de papéis no **seu dia a dia**, ou **seja**, desempenham na imaginação os papéis de pais, vendedores, professores e tantos outros papéis dos adultos que **neste** processo de diferentes papéis, é preciso negociar o sentido da atribuição da imaginação infantil, uma vez que são nestas brincadeiras, onde a maioria das condições e objetos são geralmente fictícios e por meio da prática e do domínio de formas complexas de movimento, elas aprendem a agir em situações por meio da memória, da emoção e da imaginação. Esta citação nos relata sobre a complexidade do que é a brincadeira e da importância do ato de brincar para as crianças, pois trata-se de como a criança recria o estilo de vida dos adultos com toda as suas vivências e culturas por meio de uma forma infantil e pura que somente as crianças possuem. Ressaltamos ainda o que o autor Corsino (2012) nos ensina sobre as brincadeiras:

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. [...] a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura (p. 6).

Observamos que, na Cultura Infantil a brincadeira tem potenciais específicos em termos dos processos que constituem a criança como sujeito criativo e dinâmico, ela se reconhece por meio da brincadeira e compreende o mundo ao seu redor estabelecendo sua própria subjetividade ao encarar a vida dessa forma, no que diz respeito ao processo do brincar, é onde a criança se reconhece e conhece o mundo e, desse modo, vai construindo sua subjetividade diante da vida, concatenando seus modos de escolha, de sentimentos, de respostas e expressões. Esta reflexão é importante e digna de quem “pensa” sobre o ser criança, porque o pensar reflexivo é antes de tudo um ato sensível, uma vez que reflete sobre a brincadeira como um meio de conhecer as crianças por meio delas próprias. No próximo subtópico, descreveremos sobre as concepções de crianças, infância e infâncias do campo. Analisaremos a importância de aprofundarmos algumas reflexões teóricas sobre esses conceitos, para assim estarmos melhor amparados em nosso estudo.

2.1 Crianças, Infâncias e Infâncias do Campo

A Educação Infantil tem passado por mudanças significativas nos últimos anos. O processo para as instituições de ensino que trabalham com crianças de zero a 05 anos ganharam uma nova identidade após terem percorrido um longo e difícil caminho evolutório.

Nesse processo, surgiu uma nova visão das crianças completamente diferente da realidade tradicional, pois durante séculos a criança foi considerada um indivíduo sem expressão, quase invisível, hoje é considerada com toda a sua especificidade, com uma identidade pessoal, cultural e histórica. Iniciamos nossa reflexão sobre os conceitos de criança e de infância refletindo sobre suas invisibilidades. Exsude-se ainda, que Sarmento e Pinto

(1997), ao tratarem das concepções de infância e criança, esclarecem que,

[...] com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...] (s/p)

Para Kuhlmann Jr. (2001, p.31), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais,

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Enfatizando as concepções propostas por esses autores aprendemos que os conceitos de criança e infância são muito importantes, entretanto, apesar de serem similares, eles não podem ser confundidos, uma vez que existem muitas diferenças apesar da proximidade. Buscamos analisar sobre esses dois conceitos, interagindo com outros conceitos do universo infantil. Embasamos nos conceitos de geração (GEERTZ, 1989), identidade (CORSINO, 2012), alteridade (GOUVÊA, 2011) e experiência (BENJAMIN, 1984). Além disso, dialogamos com Phillipe Ariès (1981) que com seu trabalho historiográfico, iconográfico e documental sobre as crianças, observando com cuidado os séculos XII e XVIII, muito contribuiu com os estudos sociais sobre as crianças.

Segundo o autor Ariès (1981) ao analisar pinturas, retratos e documentos guardados prioritariamente em igrejas, buscando visualizar o lugar das crianças e da infância, de modo que constatou a inexistência do sentimento de infância em boa parte do período analisado, bem como a falta de informação e fragilidade social. De acordo com Ariès (1981), em um movimento gradual e contínuo, o sentimento de infância foi se constituindo. O século XVII assistiu a algumas mudanças relacionadas com a forma como a primeira infância era sentida e, embora as crianças ainda fossem vistas como inferiores, a sua visibilidade começou a ser maximizada.

Ao final do século XVI e início do século XVII que surgiram a *paparicação* e a preocupação com a disciplina e a racionalidade - duas linhas que traduzem o surgimento tardio de um olhar específico para a infância: a *paparicação* e a *moralização* das crianças. Analisando essa descoberta de Ariès (1981), e concordando com o sentimento de regalia que em muitos casos se faz em relação às crianças, Piorski (2019) afirma que “[...] no nível de si mesmo, da experiência da criança com suas próprias potencialidades, raros são os povos e as épocas que alcançaram um vivo interesse na alma de seus filhos”. Entretanto, mesmo com o sentimento da infância tendo emergido há alguns séculos, a invisibilidade das crianças perdura até os dias de hoje

(SARMENTO; PINTO, 1997). Nesse sentido, Qvortrup (1995) declara que as crianças, mais do que ignoradas, têm sido marginalizadas e “menorizadas”. Nesse pensamento, esclarecemos que o sentimento de infância apontado por Ariès (1981), diz respeito ao nascimento de um novo olhar social que contemplaria as crianças de uma maneira diferente dos adultos, preocupando-se com a educação moral das mesmas, principalmente, durante os séculos XVII e XVIII, por este viés notamos que o sentimento de infância apontado por Ariès (1981), diz respeito ao nascimento de um novo olhar social que

contemplaria as crianças de uma maneira diferente dos adultos, preocupando-se com a educação moral das mesmas, principalmente, durante os séculos e XVIII. Nessa direção podemos afirmar que existem contradições, (SARMENTO; PINTO, 1997), de fato, nas relações sociais em que os infantes estão envolvidos na atualidade.

Novas pesquisas sociais sobre a infância sugerem que a lente da inferioridade mude para uma lente da diferença, quando se pensa nas crianças e na sua infância (SARMENTO, 2007). Esse movimento de concepção e de reposicionamento de lentes retira as crianças de um lugar menor, que é caracterizado pela incapacidade, dependência e inferioridade, e as transfere para o lugar da capacidade e ação. A partir desse momento já não se fala apenas em pesquisas sobre crianças, mas em pesquisas com crianças. Nesse sentido, dialogamos com a discussão apontada por Sarmento (2001) a respeito do envolvimento social das crianças nos contextos sociais, políticos e econômicos. Sarmento e Pinto (1997), afirmam que o

[...] no discurso público, seja ele o da linguagem corrente, ou o dos sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflecte-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Esta controvérsia, no domínio da investigação, não está apenas associada à "normal" disputa entre paradigmas, entre disciplinas ou entre correntes teóricas e metodológicas. Ela é inerente à própria construção do objecto, isto é, ao que se entende por infância (s/p).

Diante disso, observamos a presença de diversas contradições que afetam as crianças e as relações sociais que as envolvem. São paradoxos e controvérsias resultantes da concepção que se tem da infância, em que entendimentos distintos se confrontam e acabam por gerar concepções que, muitas vezes, não respeitam as crianças, suas culturas e seus direitos, a partir de uma postura que totaliza as crianças, negando suas singularidades e, em alguns casos, reforçando a supressão das vozes infantis, em detrimento das adultas, numa perspectiva relacional injusta e intergeracional desregulada. Ademais, para Sarmento (2005, p. 363), é necessário que se considere “a geração uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais”, ou seja, identificar o potencial gerador e os artefactos sociais em conceitos que têm um impacto nas relações sociais e nos resultados dessas relações é também uma forma fundamental de pensar infância num contexto mais amplo. Ainda sobre o conceito de geração, Sarmento (2005) explica que,

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (2005, p. 366-367).

Tratar a infância como uma categoria geracional, enfatiza a necessidade de compreender que fatores externos à sociedade influenciam as categorias sociais e, no caso das crianças, principalmente por meio de mudanças culturais e simbólicas vivenciadas por uma grande estrutura social. De acordo com Mannheim (1993) a geração corresponde a um grupo de pessoas que nasceram no mesmo período histórico, vivenciando os mesmos acontecimentos sociais, que influenciam essas pessoas ao longo da vida. Pensando a infância como sendo uma categoria geracional, Qvortrup (2000) interpreta a infância como uma categoria permanente em uma estrutura social historicamente independente dos sujeitos

que por ela passam, neste caso as crianças. É permanente, vez que mesmo com a passagem constante de diversos sujeitos por ela, consegue se manter com suas características já estabelecidas. Conforme estabelece Sarmiento (2005, p. 364), o conceito de que

[...] geração é assumido como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da sociedade. A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e esvaziada dos seus elementos constitutivos concretos.

Alanen (2009), por outro lado, não negligência os aspectos estruturais do ponto de vista de Qvortrup, entretanto, reconhece que o conceito de geração também inclui aspectos culturais e históricos, pois os sujeitos interferem relativamente na geração. No caso das crianças quando são influenciadas pelos processos culturais e simbólicos, também vão se modificando e constituindo as gerações ao longo da história (ARENHART, 2007, p. 34). Nessa direção, as crianças afirmam com suas ações a categoria infância, enquanto, categoria geracional. Ao nosso ver, as concepções teóricas de Alanen (2009) e Qvortrup (2000) se complementam. Nessa perspectiva, concluímos que a Infância é uma categoria social e geracional porque não está isolada de outras categorias sociais. Segundo Sarmiento, (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

O intergeracionalismo intergeracional, associado à classe social da infância, é em si uma confirmação da influência das crianças na sociedade. Dessa forma, o adulto que ouve as crianças efetiva o fator chave no processo de reconhecimento desses infantes como sujeitos ativos e participantes da sociedade, porque avalia a sua atividade-reflexão. Apesar de historicamente as crianças não possuírem suas vozes ouvidas, devido à inferiorização histórica que sofreram pelos adultos (SARMENTO, 2007), no decorrer do tempo. Reconhecer e apreciar a importância da intergeracionalidade no que diz respeito às crianças e às suas infâncias, sem menosprezar a sua importância em comparação com outros grupos, é um primeiro passo crucial para reposicionar as crianças numa sociedade que muitas vezes dá prioridade aos adultos e promove a desigualdade.

Tendo em mente a distinção fundamental entre crianças e adultos, podemos começar a contemplar as perspectivas culturais, sociais e históricas sobre a percepção (ou a falta dela) das crianças e da infância. Nessa linha de estudo, Arenhart (2007, p. 35) nos ensina que “na norma moderna que define as crianças pelo que ainda não são frente aos adultos – ser criança, na modernidade, deve ser caminhar rumo ao ser adulto – todas as crianças são reguladas por normatividades, prescrições e interdições comuns”. A situação atual desconsidera abertamente a existência da infância e das crianças como indivíduos que já são capazes e possuem direitos. Simplesmente reconhecer que as crianças são o futuro do mundo não é suficiente, devemos também reconhecer que eles coexistem conosco no presente, embora a sua maneira única.

Reconhecer e valorizar a infância é um processo que exige que proporcionemos às crianças a liberdade de se expressarem, expressarem suas opiniões e participarem de eventos sociais. Essa abertura é crucial para valorizar e validar as experiências da infância. Sarmiento e Pinto (1997) nos demonstra que a diferenciação convencional entre direitos de proteção incluindo nome, identidade, proteção contra discriminação, abuso e violência por parte de adultos dentre outros e, disposições como alimentação, habitação, condições de vida, saúde e educação e a participação (nas decisões relativas à própria vida e à direção das instituições nas quais se trabalha) é uma ferramenta analítica instigante, uma vez que demonstra que, das

três categorias, a participação fez o menor avanço no desenvolvimento de políticas e na organização e gestão de instituições para crianças.

Esta reflexão ilustra a necessidade de aceitarmos a urgência de reconhecermos as crianças como sujeitos capazes de participar ativamente na sociedade, com foco nos esforços para estabelecer um costume social destinado a proteger os direitos das crianças. Outro viés da nossa reflexão teórica é o reconhecimento de que a infância não é uma fase da vida medida apenas em termos de idade de entrada e saída, como sublinhamos anteriormente, mas antes entendida como uma fase sem começo nem fim, como é a social. As categorias fazem parte da estrutura social. Além disso, como já enfatizamos, é uma categoria social permanente (ARENHART, 2016, p. 34) porque contém especificidades e singularidades que a tornam popular entre um determinado grupo social, independente de raça, gênero, cultura e localização, possui semelhanças e modos de ser próprios.

Neste prisma, o lugar que a infância ocupa na estrutura social geral depende também da sua relação com outras categorias geracionais. A infância está, portanto, delimitada pela categoria geracional dos adultos, proporcionando aos seus membros os bens necessários à sua sobrevivência. (SARMENTO, 2008). Enfatizamos ainda que esta dependência tem implicações nas relações de poder que existem entre adultos e crianças e no estatuto social de ambos. Historicamente, essas relações têm sido caracterizadas pela assimetria, estando o adulto sempre numa posição de maior destaque e poder pela dependência que as crianças possuem de sobrevivência. Assim, as desigualdades que afetam a infância, comparadas às categorias sociais é resultado dessa diferença, que não só diferencia o sujeito infantil, mas também o visualiza como menor, inferior e de menor valor em relação aos adultos.

No entanto, apesar dos antagonismos dos processos históricos por meio dos quais à infância e os infantes foram negligenciados, a investigação também mostra que existem lições importantes, como os currículos escolares que reconhecem e valorizam as crianças como atores sociais e consideram o seu comportamento e suas culturas infantis no processo educativo. Refletindo sobre a infância do campo, acreditamos que trata-se do modo de lidar com uma situação que envolve reconhecer que as crianças são sujeitos que interagem com os lugares onde vivem ou por onde passam, que possuem criatividade e inteligência e que não estão ali de forma inerte ou passiva, pelo contrário, elas criam vínculos, significados, produzem e reproduzem ações, aprendem e ensinam. Vejamos o que declara Lopes (2008):

[...] infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de/ criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis... (LOPES, 2008, p. 68).

Diante disso, entendemos que as crianças se misturam na comunidade que está inserida, com as culturas dos seus familiares e assim criando seu próprio território infantil. Afim de fomentar esse pensamento, o autor Vygotsky (2014, p. 32) nos diz que, “o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio”. Percebe-se pela análise que a educação infantil urbana foi construída incluindo práticas, planejamento espacial, discussões com as crianças e materiais que não dialogam com elementos do meio rural, tendo em vista que esses elementos são ricos em experiências, significados e sentidos. Precisamos compreender essa realidade, a sua história, os seus sinais e as suas especificidades do campo, para que possamos desenvolver um processo educativo, partilhá-lo, efetivá-lo e até intervir nele de forma ética, apresentando sugestões para o fortalecimento da identidade e dos modos de educar. Outrora, tinha-se um olhar negativo a respeito do território campesino, da vida dos sujeitos que compõem esta realidade, contudo, essa negatividade, refletida nas considerações, comentários e murmúrios das pessoas, instala-se não só no senso comum, mas também nas

produções acadêmicas. Sobre essa questão, Martins (2000, p. 06) ensina que

[...] o mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo “lado negativo”, por aquilo que parecia incongruente com as fantasias damodernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e, sim, por aquilo que os sociólogos gostariam que elas fossem.

Buscando entender esse contexto de desigualdade, cabe observar que, historicamente, a educação para os sujeitos do campo se efetivou sob um viés econômico, voltado para formação de mão de obra para um país em desenvolvimento (DAMASCENO & BESERRA, 2004). Nesse sentido é notório que quando falamos em crianças do campo, falamos em diversidade, pois o território campesino brasileiro é diverso, com várias características diferentes referentes a povos, culturas, relevo, solo e biomas. Numa relação com o espaço próprio do cerrado brasileiro, as crianças vivenciam a infância imersas em seu próprio grupo cultural e constroem suas raízes, autoestima e identidades individuais e coletivas com adultos e outras crianças. Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, vivenciando o mundo por meio de seus corpos, cheiros, texturas e sons, construindo significados sobre seus lugares e sobre si mesmas.

À Propósito, Rogoff (2005, p. 15) explica que “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades”. Essa vivência no campo é que cria as especificidades da infância no campo e do campo. Considerando o que Corsaro (2011, p. 128) afirma quando diz que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”. Dessa forma resta evidente que as crianças participam da comunidade juntamente com suas famílias criando situações, perspectivas, conceitos novos novas culturas que muitas vezes transformar o agir e pensar do adulto, essas crianças são membros da sociedade dentro da sua importância social que interage, transforma, cria e recria. Em suma, reconhecemos que as crianças não se desenvolvem apenas num ambiente social, mas fazem parte dele e, portanto, tal como os adultos, influenciam o desenvolvimento da sociedade como um todo. Dialogando com essa reflexão apontada por Corsaro (2011), vejamos o que Pasuch e Moraes (2013) apresentam quando relatam a fala de uma criança campesina, durante uma de suas pesquisas com crianças em contexto do campo.

[...] infância pra mim é trabalhar de enxada, foice, roçar mais meu pai e minha mãe e... só! (Igor, 7 anos) [...] Às vezes fico muito tempo no ônibus e quando chego em casa tenho serviço e chega a noite não dá mais pra brincar (PASUCH; MORAES, 2013, p. 82 e 83).

Percebamos que a criança que aparece como entrevistada na citação, expressa com clareza o que é a infância para ela: trabalho. Esta conversa pode ser indicativa de elementos de uma realidade que pode ser enfrentada por muitas outras crianças que vivem dentro das zonas rurais. Em primeiro lugar, notamos a participação social da família em que vivem e pertencem as crianças, a participação social dos adultos que trabalham na roça com enxadas, e graças a essa realidade todos acabam participando e recebendo tarefas relacionadas ao universo rural onde vivem. Percebemos então que, além de trabalhar, as crianças passavam parte do dia no ônibus de casa para a escola. Diante disso o art. 6º do Parecer CNE/CEB 36/2001 nos faz lembrar o quão negativa a falta de cumprimento da lei supracitada, quando estabelece que:

[...] o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito (*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. [...], proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

A legislação acima priva uma pessoa do direito de frequentar uma instituição de ensino pública na comunidade em que vive e é um fator muito prejudicial para as crianças do campo, uma vez que resulta na necessidade das crianças se deslocarem para locais mais distantes ou para áreas urbanizadas, muitas vezes resultando em uma vivência escolar que não leva em conta a realidade rural da criança, além de causar cansaço físico na criança, muitas vezes a criança passa muito tempo se deslocando de casa para a escola e vice-versa, e com isso a criança passa a ter seu tempo privado, reduzido e a perder oportunidades de experiências que são importantes e essenciais para ela, como as brincadeiras.

Nesse pensamento, percebemos um sentimento de alegria e orgulho entre nossos filhos e nosso trabalho, acreditamos que as relações respeitadas estabelecidas entre adultos e crianças na família e as relações sociais que envolvem o trabalho estejam entre os fatores que influenciam o comportamento das crianças no trabalho. Nesse sentido, gostaríamos de ressaltar que em todos os casos a infância ocorre de forma pluralista, principalmente por ser uma categoria que contém e é constituída por um único sujeito, a partir de relacionamentos, local de residência, aspectos culturais, aspectos econômicos e muitas outras situações que são criadas exclusivamente para constituir diferentes formas de infância.

Ainda olhando pela crianças do campo e suas infâncias, esclarecemos que dentre as vivências do campo, destacamos que a mesma nos aponta outras situações “ que as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Dessa forma, para melhor compreender a infância rural no contexto da educação escolar ou formal, no próximo subtema consideramos e abordamos teoricamente alguns aspectos relacionados com a educação infantil em contextos do campo. Para tal, faremos primeiro algumas reflexões gerais sobre a Educação Infantil, para depois refletirmos sobre algumas questões relacionadas com a ligação entre a educação básica nesta fase e a cultura das crianças do campo.

2.2 Educação Infantil do Campo: reflexões sobre a relação entre Educação Infantil e Educação do Campo

Neste tópico nosso objetivo é refletir e resolver problemas nas áreas da Educação Infantil e Educação do Campo, levando em conta, entre outras coisas, a Infância e as Culturas do campo, o campo com as suas particularidades e a Educação Infantil do Campo. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017), consolidou-se em um vasto campo de conhecimento, com particularidades que lhe são inerentes e que articulam-se às demais etapas do ensino e a diversas áreas do conhecimento. Vale a pena enfatizar que esses estudos refletem sobre a Educação Infantil na Europa e no Brasil e ressaltam que essa surgiu com uma função inicial muito clara: ajudar as crianças filhas de trabalhadores pobres ou abandonados. Esse fator deu-se devido à própria realidade do contexto econômico e social, momento de enorme importância da Revolução Industrial (KUHLMANN JR., 1998).

Durante este período de mudanças políticas, econômicas e sociais, a ênfase no bem-estar, na assistência foi muito forte, o que explica a visão turva sobre as necessidades das crianças. Sobre o assistencialismo, Kuhlmann Jr. (2010, p. 166) esclarece que, “[...] a pedagogia das instituições para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer atendimento como dádiva”. Nesse caso, o que se oferecia às crianças filhas de trabalhadores era uma ajuda, uma vez que não havia nenhuma legislação que as amparasse legalmente. Em nosso conceito, entendemos que para quem busca vivenciar a prática educativa em ambientes de primeira

infância, uma das formas de avançar e superar os diversos obstáculos que aparecem em seu caminho é tirar o foco do passado, que hoje ainda ressoa forte e continuar vislumbrando novos caminhos baseados nos direitos e na consciência da criança como sujeito capaz e integrado buscando viver uma prática educativa de excelência nas instituições de Educação Infantil. Vejamos o que afirma Tiriba (2018, p. 183):

[...] é urgente superar a concepção de escola que nasceu com a Revolução Industrial e pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvam, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto socioambiental, determinado por uma história de dominação e controle sobre a natureza, sobre os povos originários, sobre as classes trabalhadoras, sobre as mulheres, sobre as crianças..

Dessa forma, o centro da pesquisa na Educação Infantil tem muito a ganhar ao nos voltarmos para a organização de projetos e ações que se afastem da ideia de auxílio e busquem refletir diferentes contextos. O significado primordial das crianças e da Educação Infantil do Campo, sem deixar de lado ou menosprezar os fatos históricos do passado, mas sempre valorizando-os com vista à superação. Neste sentido, olhar para trás também pode ser uma forma de visualizar contradições e desafios, bem como uma oportunidade de ver sucessos e lições aprendidas. A Educação Infantil é uma etapa que visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças numa perspectiva social, emocional e cognitiva, bem como numa perspectiva geral de interação e brincadeira. Proporciona momentos de atenção redobrada e de escuta às crianças mais novas sobre as suas experiências, descobertas e necessidades. Nesse sentido, Angotti (2006) nos ensina que

[...] enxergar a educação infantil em sua complexidade e singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre os 0 e 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências (ANGOTTI, 2006, p.25).

A importância da Educação Infantil para a vida de uma criança é inegável. Tendo em conta a sua principal característica de acolher crianças dos 0 aos 5 anos (BRASIL, 2017), criar formas para que elas convivam com os seus pares, brinquem, participem ativamente nas atividades escolares, explorem diferentes experiências e nessa troca visualizem o seu papel e valor na sociedade. Após anos de lento progresso, a Educação Infantil ainda enfrenta muitas dificuldades, principalmente na compreensão de conceitos e na formação de sua identidade. E foi pensando nessa construção de identidade que o autor Corsino (2012) aponta que,

[...] a identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade. [...] nesses diferentes contextos, ações e conhecimentos foram sendo produzidos em diferentes instâncias, principalmente no que tange às práticas sociais, às políticas públicas e à sistematização acadêmica de conhecimentos específicos para a área. Entretanto, tais instâncias nem sempre estiveram em consonância, e as propostas pedagógicas são um reflexo dessa heterogeneidade de concepções (CORSINO, 2012, p. 35).

Evidenciar que os profissionais da Educação Infantil buscam definir melhor suas identidades em relação aos conceitos que adotam ou não adotam é um salto no processo de construção ou recuperação de uma identidade coletiva desses profissionais. A

Educação Infantil tem caráter educativo, embora o cuidado esteja sempre presente nesta fase. Considerando o caráter educativo da Educação Infantil, passamos a refletir sobre o processo educativo em contextos rurais e a focar nas práticas docentes que se desenvolvem com as crianças.

Nesse sentido, achamos necessário discutir um pouco essas questões, levando em conta não apenas os pressupostos legais e teóricos da Educação Infantil, mas também da educação do campo. É significativo levantar algumas questões relacionadas com a educação do campo no nosso país e a importância das próprias áreas rurais na história do nosso país. O conceito de educação rural é o resultado de lutas políticas, sociais e identitárias, sendo os movimentos sociais rurais os seus principais atores coletivos. Uma comunidade rural é um lugar com caráter, cultura e um projeto educativo que tenta penetrar nesses caracteres e, em última análise, constituir um projeto social. É necessário ampliar a visão do campo e compreender que sua diversidade existe na vida das pessoas, moldando sua cultura, estilo de vida e resistência. A respeito do campo, Fernandes (2004, p.137) ensina que

[...] é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. Por isso tudo, o campo é lugar de vida, e, sobretudo de educação.

Por este viés, o campo deve ser considerado um lugar de vida, com seus espaços educacionais, suas culturas, suas peculiaridades e com condições próprias de vivenciar a educação do campo. Mesmo assim, as políticas públicas, visando alcançar processos educacionais relevantes levaram muito tempo para dar a devida importância a Educação Infantil do Campo.

A partir da década de 1940, que a Constituição começou a citar a chamada Educação do Campo, como nos esclarecem Barbosa e Fernandes (2013, p. 303). É importante que essa identidade do povo camponês seja visualizada e tenha seus aspectos considerados no cotidiano escolar também do campo, valorizando os sujeitos desse contexto. No caso das crianças que frequentam a Educação Infantil, é imprescindível a presença de uma concepção crítica e que reconheça os direitos das crianças, de um modo geral, e, de um modo específico, das que vivem no campo.

Holanda (1995), ao se referir à importância do meio rural para a história da educação brasileira, nos ensina que “toda estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos” (HOLANDA, 1995, p. 73). Este ensinamento, enfatiza as diferenças entre as principais formas de funcionamento social no Brasil e a origem e relevância do caráter rural. Seguiram-se muitos conflitos, um dos quais talvez levante a questão: como podem ser alcançadas mudanças verdadeiramente profundas num país baseadas em novas ferramentas e instituições que caracterizam um modelo social diferente. Nossa origem é do campo e nosso modelo social é totalmente capitalista, machista e urbano.

Na vida o campo, fundamento da nossa história, raiz do nosso país, o poder de decisão pertence, sem dúvida, aos proprietários, aos agricultores, às altas autoridades e políticos e, nada pode ser dito contra eles. Muitas lutas sucediam-se naquela época e ainda hoje acontecem e um deles, pode ser colocado numa questão: como alcançar mudanças de fato profundas em um país a partir de novos instrumentos e órgãos que caracterizam um modelo de sociedade diferente, se suas bases ainda estão vivas e presentes no campo e podem ser percebidas em seus princípios tradicionais, em fazendas produtoras de riquezas por meio da exploração humana, na produção rural, dentre outros?

No cotidiano camponês brasileiro, base de nossa história, a autoridade dos proprietários de terras, os fazendeiros e grandes latifundiários, nas decisões político-sociais

eram inquestionáveis. Observamos que, no Brasil, o público teve sua origem sob a tutela do capitalismo e da forte presença da religiosidade católica, que estava emaranhada na vida familiar e social. Desde os primórdios, o Brasil tem origem no campo e é marcado por desigualdades, muitas das quais continuam até hoje, implícita ou explicitamente. É um ambiente rural hierarquizado com poder concentrado nas mãos de um pequeno grupo capitalista e dominante.

Esta hierarquia não foi superada na história brasileira, haja vista que a nossa sociedade desenvolveu-se de forma privada, capitalista e autoritária o que acarretou sérios problemas também na educação de forma geral. Devemos ressaltar o que Melo (2016, p.3) nos relata, onde visualiza que o reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para o campo reflete, até hoje, no cenário rural, vez que ainda se sobressaem em relação aos históricos embates da educação brasileira: evasão escolar, multi seriação, fechamento de escolas, falta de capacitação dos professores, de condições de trabalho, dentre muitos outros problemas. A origem dessa situação entrelaçada ao processo de colonização do Brasil, cujas consequências ainda ecoam em todo território brasileiro.

Ainda hoje, no Brasil, milhares de crianças e adolescentes perderam o direito de estudar nas escolas de suas próprias comunidades e locais de residência e precisam percorrer longas distâncias, utilizando transportes inadequados que nem sempre lhes proporcionam padrões de qualidade e, o mais importante, não reconhecem e valorizam o conhecimento que vem da comunidade. Diante dessa situação, iniciaram-se os movimentos sociais rurais que por meio da sua organização articula e procura os direitos à igualdade, ao reconhecimento e à valorização do campo e dos seus habitantes.

O paradigma da Educação do Campo, é uma das bandeiras levantadas nestes movimentos de luta porque é uma referência que se opõe ao modelo social dominante em que um grupo é superior a outros grupos e difunde a ideia de que as cidades são superiores às áreas rurais. A educação campesina é um veículo estratégico de desenvolvimento territorial, uma vez que é uma perspectiva política e ideológica que encara radicalmente o meio rural, o campo, como um espaço e lugar que deve ser entendido com base em relações complexas e numa consciência e valorização do campo.

Mendras (1969) entende que a sociedade é constituída por ambos os espaços rural e urbano, embora haja uma relação histórica entre a depreciação rural e a valorização urbana, sabemos que ambos têm a sua importância na estruturação da sociedade e que estabelecem relações de troca, proximidade e influência mútua, mas nem sempre essas relações são iguais. Apesar da nossa percepção, a história mostra que no Brasil, como em outros países, existe uma relação hierárquica quando se consideram áreas urbanas e rurais. A cidade é vista como sinônimo de progresso, dinamismo e progresso, enquanto o espaço rural é considerado um local de transição, de atraso e de submissão aos valores e ditames do espaço urbano.

Entendemos que o campo é um espaço relacional tão digno e rico como os que ocorrem nos espaços urbanos, contexto de diversidade e potencial criativo. As zonas rurais e os agricultores têm uma identidade individual coletiva e, portanto, precisam de serem notados e ouvidos nas políticas públicas, bem como nos currículos e nas práticas de ensino das escolas. Nessa direção, reconhecemos as diversas realidades do campo e a necessária relação entre essa diversidade e o cotidiano escolar dos sujeitos do campo, em especial dos alunos da Educação Infantil do Campo.

Discutimos as possíveis interseções entre os estilos de vida dessas pessoas e os processos pedagógicos vivenciados nos locais onde vivem e nos ambientes escolares rurais, para que por meio dessa contextualização os processos educativos desses sujeitos rurais sejam sentidos em suas especificidades. Esse processo dialógico pode estar presente durante o ato educativo, uma vez que a escola é espaço de aprendizagens e também de recharacterização das realidades de cada criança que a frequente. Continuando as nossas reflexões sobre a Educação

do Campo, sublinhamos que esta tem algo em comum com outro conceito ou paradigma, nomeadamente a Educação do Campo.

Esse pensamento tem suas raízes na época do colonialismo e ainda persiste na prática das instituições de ensino do contexto rural do Brasil. A Educação do Campo, conceituada por Leal (2018, p. 135) coloca-se como “um contraponto à chamada Educação Rural que, historicamente, esteve associada a uma educação precária, atrasada, com poucas qualidades e poucos recursos”. Deve-se enfatizar que este conceito persistiu ao longo do processo de alfabetização das populações rurais e no processo de formação educacional campesino. Pela perspectiva política, a Educação do Campo nega o envolvimento dos sujeitos do campo no processo de luta e defesa de sua identidade de maneira efetiva.

Por outro lado, a Educação do Campo é na verdade um *conceito movimento* (LEAL, 2012) leva em consideração os sujeitos das diferentes realidades educativas presentes no próprio campo e suas experiências no processo educativo. Essas experiências abrangem diferentes perspectivas das comunidades, com origem nas experiências dos sujeitos do campo. Diante disso, o documento da SECAD/MEC (BRASIL, 2007, p. 13) ensina que:

[...] para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

É justamente com esta função que o paradigma da Educação do Campo possui uma importante presença e significado diante da luta para fortalecer a educação de qualidade, combiná-la com a realidade e superar as desigualdades existentes nas relações urbano-rurais. Por este prisma, entendemos que trata-se de um projeto educativo e social que respeita a diversidade das comunidades do campo e trabalha pela mudança social a fim de minimizar as desigualdades históricas vivenciadas por essas pessoas. A respeito disso, Caldart (2002, p. 22) esclarece que a Educação do Campo tem “como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano. [...]

Não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais”. a definição Educação do Campo, por estar em constante construção, acompanha a dinâmica social da materialidade e da imaterialidade do campo, composta por situações, pessoas, fatos, demandas, bem como pelos movimentos sociais, que lutam pelo reconhecimento, valorização e por direitos dos sujeitos do campo. Conforme Caldart (2008, p. 69-70), a Educação do Campo é “um conceito em movimento como todos os conceitos, principalmente porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica, por sua vez, a discussão conceitual também participa desse movimento da realidade”. Analisar sobre o campo e a Educação do Campo é repensá-los em uma estreita relação em que aspectos culturais, sociais e políticos estão intimamente interligados ao contexto educacional. Dessa forma, SILVA (2002, p. 61) declara que a

concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola.

Diante dessa afirmação é fundamental esclarecer que a Educação Infantil do Campo, significa a ideia de Educação Infantil entrelaçadas às ideias de campo e de Educação do Campo. Para Silva, Pasuch e Silva (2012, p.51), é necessário: [...] *pôr em evidência e discussão o tipo de Educação Infantil que vimos ofertar para as crianças do campo. Isso*

requer criar canais de diálogo entre os avanços e os conhecimentos que consolidamos na Educação Infantil e na Educação do Campo.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a Educação Infantil voltada para o campo, e especialmente, nas suas especificidades. Barbosa (2013, p. 306) ensina que “tanto a área da Educação Infantil como a da Educação do Campo, foram produzidas nos grandes debates sociais da redemocratização do país na década de 1980”. Conforme Barbosa (2013, p. 306) nos ensina, a

[...] Educação Infantil e Educação do Campo, apesar de fazerem parte da educação básica brasileira ainda guardam dificuldade em se definir frente a hegemonia – política, financeira, pedagógica, avaliativa - do ensino fundamental urbano que segue sendo o modelo de referência para as políticas de educação sejam elas as de financiamento, avaliação, etc.

Acompanhando o olhar do autor da citação em supra, compreendemos que o diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo é crucial quando se considera a situação educacional das crianças camponesas. Por outro lado, o fato de as histórias de luta e conquista nestas regiões serem relativamente novas é uma prova de que sempre estiveram à margem do debate político. Ainda segundo Barbosa (2013, p. 311), essa relação é complexa e marcada por desafios:

[...] aproximar ambos os campos é uma função vital se desejamos que a educação infantil das crianças residentes em áreas rurais constitua-se em uma realidade. Existem, sim, muitos pontos de convergência entre a EI e a EC, assim como pontos de divergência ou tensão e eles precisam ser pontuados para que ambos os campos problematizem suas posições e constituam novas reflexões conjuntas.

Barbosa (2013), ao se referir à Educação Infantil e Educação do Campo, faz uso, respectivamente, das seguintes siglas: EI e EC. Buscando mesclar essas duas áreas, Barbosa (2013, p. 306) afirma que, “tanto a EI, como a EC, tratam a escola não apenas como um espaço de aprendizagem para as crianças, mas propõem a escola como instituição social, comunitária com importante valor cultural”. Nessa linha de entendimento, tanto o contexto da Educação do Campo como o da Educação Infantil, entendem que a escola não tem um papel que somente se resume ao ensino, aprendizagem da leitura e matemática, mais do que isso ela é um espaço de vivências e construções de indivíduos livres, capazes e críticos.

É importante destacar que a Educação Infantil seja no campo ou urbana tem a função de promover uma formação que considere os aspectos sociais e culturais da comunidade onde a criança está inserida, de forma que o processo educativo seja cheio de significados para estes infantes. Outro viés do diálogo entre escola, professores e outras áreas da assistência social observado por Barbosa nos ensina que,

[...] outra característica presente na EI e na EC é a de interlocução das escolas e professores com outras áreas do conhecimento além das convencionais. A educação infantil necessita de interlocução contínua com as políticas de saúde (nutrição, vacinação, primeiros socorros), de assistência social, dos direitos humanos - especialmente das mulheres e crianças, etc. A Educação do Campo também tem grande integração com as políticas de fundiárias, econômicas, ambientais, etc. Portanto a escola e a educação se constituem através da integração substantiva com outros campos sociais, políticos e econômicos. Esta articulação é uma necessidade, não apenas uma possibilidade (BARBOSA, 2013, p. 307).

Nesse sentido, tanto a Educação Infantil quanto a Educação do Campo são campos relacionais que dialogam com outros campos e se formam nessa interlocução. Para Barbosa (2013, p. 308) outro fator importante diz respeito ao fato de que, “tanto a EI como EC apresentam maior número de professores sem formação (INEP, 2000), com contratos precários de trabalho e sem plano de carreira”, um lado negativo que ressalta o descaso com ambas as modalidades. Evidenciar essa realidade e compreendê-la faz parte de uma das lutas que estão na base da Educação Infantil do Campo. A questão da formação, da falta de infraestrutura, de tecnologias, verificado sobretudo em instituições de Educação Infantil localizadas em áreas rurais mais distantes, são aspectos fundamentais que fragilizam a oferta de educação infantil às crianças do campo.

Outro aspecto relevante, refere-se à desigualdade entre a atenção que é dada às escolas urbanas e às escolas de Ensino Fundamental, a qual muitas vezes não é a mesma que é dada às escolas do campo e às instituições de Educação Infantil. É necessário que haja uma compreensão da necessidade de igualdade e da prestação de serviços a todas as escolas e etapas da educação, quer os alunos sejam de escolas urbanas, do campo, primárias, secundárias ou de Educação Infantil. (BARBOSA, 2013). A qualidade do processo educacional e a atenção do Estado devem levar em consideração todas as etapas, níveis e modelos de instituições de ensino, localizadas em todas as regiões do território brasileiro, levando em consideração a estrutura física das instituições, materiais didáticos, formação de professores, incentivo ao uso de tecnologias dentre outros fatores necessários a vida escolar de excelência.

Analisando a criança do campo, Silva, Pasuch e Silva (2012) afirmam que essas especificidades constroem a identidade e autoestima da criança num processo relacional com o meio no qual está inserida, com os aspectos culturais, na relação com as crianças de seu grupo e com os adultos também. Dessa forma, é preciso que a escola de forma ampla pense na Educação Infantil utilizando as vivências e especificidades do campo, tanto no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços, como das propostas pedagógicas, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). Atentando para essas questões relacionais, concordamos com Pasuch quando essa expõe sobre a necessidade de se considerar o que ela denomina de relação com o saber e com o mundo. Para Pasuch (2005, p. 169) “[...] a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo, relação com os outros. Também é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal.”

Esse pensamento envolve as relações de conhecimento inscritas no espaço social por um único sujeito. Ao analisar as relações de saberes presentes nas escolas, é possível compreender o significado da escola construída pelas/para as crianças e suas famílias, ou pelos/para os profissionais que nela atuam, e para/pelas políticas públicas que regem a prática da educação nesse universo campestre. Conhecimentos de cunho relacional também são criados ao longo da vida das crianças, por meio de encontros com outros sujeitos e em diferentes contextos. Os adultos, como parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 1991), devem ter uma atenção mais sensível à organização do espaço escolar, bem como aos horários, materiais, experiências sugeridas, jogos e brincadeiras, sempre pensando nas crianças. Além disso, destacamos que os espaços em que ocorre o processo de ensino precisam ser estruturados como relações potenciais.

No caso da Educação Infantil no meio campestre, o processo de estabelecimento de relação com o conhecimento deve levar em conta o pertencimento social e cultural da criança e dos sujeitos envolvidos no ato educativo da pedagogia e na prática educativa proposta. Portanto, compreendemos que há especificidades das crianças do campo que estão ligadas ao contexto social no qual estão inseridas, com influência e participação especial de suas famílias, principal grupo com o qual as crianças interagem. É nesse universo que aconteça a construção do caráter e senso crítico das crianças: socializando-se, participando e realizando

ações ou atividades diversas no seu cotidiano. Essa característica humana da vivência e interação em grupos familiares, escolares e muitas vezes religiosos constroem um indivíduo pronto para viver em sociedade. Referente a interação, destacamos que

[...] as crianças também aprendem a interagir umas com as outras apesar das diferenças de idade e não apenas com crianças da mesma idade, pois passam muito tempo em grupos mistos e desenvolvem habilidades socioafetivas para interagir com crianças de diferentes idades. Ao fazer isso elas desenvolvem um forte senso de responsabilidade e se preocupam com o outro; elas compartilham seus conhecimentos e atividades e aprendem umas com as outras. Essa pode ser uma experiência valiosa quando as crianças frequentam uma sala de aula multisseriada (RAMELLO, 2018, p. 65).

Destacamos que a definição de interação elaborada por Ramello (2018) não se dá de maneira obrigatória e sim livre. As crianças interagem de forma natural com outras crianças de diferentes idades, socializam e aprendem coisas novas nessas relações, além de ensinar. Outro viés importante que também podemos observar é a formação de vínculos afetivos e respeitosos entre as crianças por meio dessa interação que não só educa, mas que também contribui na formação desses alunos. A aprendizagem vai além do conteúdo escolar básico, pois trata das vivências e do conhecimento que essas crianças levam para a vida adulta. Nossa ênfase nas considerações de Silva e Pasuch (2010, p. 2), contribui para nossas reflexões e nos permite compreender as particularidades da Educação Infantil sob uma perspectiva que reconhece e valoriza as crianças como sujeitos ativos e detentores de direitos, que pensando na Educação Infantil do Campo, afirmam que

[...] uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

A Educação Infantil do Campo deve ser um espaço educativo cheio de significado para as crianças, ajudando-as a se sentirem pertencentes à experiência proposta, a participarem, interagirem, criarem, recriarem, opinarem, explicarem-se, descobrirem-se, expressarem-se, serem capazes de aprender e de ensinar. Viver a infância de forma livre e significativa em qualquer contexto e espaço cultural faz surgir novos caminhos que possam ser incorporados nos processos educativos e nas práticas docentes. No próximo capítulo, abordaremos as Culturas Infantis do Campo e suas percepções e vivências e algumas reflexões sobre a especificidade da pesquisa realizada com crianças, dentre outras questões. Além disso, analisamos os dados gerados no estudo considerando nossa escolha de ferramentas teórico-metodológica. Ofertamos especial atenção a determinados aspectos da cultura das crianças que participaram neste estudo, anotando e priorizando o que era claramente relevante para os nossos sujeitos, evidenciando os aspectos encontrados da cultura infantil desses infantes no seio de seus lares e fazendo conexões com a instituição onde realizamos a pesquisa, uma vez que alguns de seus agentes, viam ou percebiam a Cultura Infantil e como ela era vivida ou colocada em prática na educação e no ensino de forma singular.

3 CAPÍTULO III

CULTURAS INFANTIS DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: IMPRESSIONES E VIVÊNCIAS

Este capítulo lança um olhar teórico sobre alguns aspectos da vida cotidiana das crianças envolvidas neste estudo. Utilizando ferramentas de geração de dados, tentamos identificar alguns dos aspectos que compõem a cultura destas crianças. Apresentamos também algumas reflexões sobre a relação entre estes aspectos da cultura infantil e os contextos educativos em que conduzimos a nossa investigação. Dessa forma poderemos ter um possível diálogo com o tema do trabalho. Portanto, consideramos alguns conceitos que contribuem para nossas explicações, tais como: cultura de pares, replicação interpretativa (CORSARO, 2011), agência infantil (SARMENTO, 2007) e elaboração criativa (VYGOTSKY, 2014), dentre outros que abordem o paradigma da educação do campo.

Considerando o cotidiano das crianças rurais, destacamos que conforme Berger e Luckmann (1999, p. 33), “entre as múltiplas realidades, há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência: é a da vida cotidiana”. Na verdade, a vida cotidiana é a vida que vivemos, enfim o nosso dia a dia, no espaço que passamos todos os dias e nas pessoas e coisas com as quais interagimos. Em suma, é o mundo cotidiano único das pessoas é sair para o campo e poder ver a riqueza cotidiana dos locais onde fazemos a nossa investigação dá-nos uma atmosfera diferente da vida cotidiana urbana, uma vez que quando batemos os pés na terra seca, quando caminhamos em meio as crianças na escola, quando tocamos nos pequizeiros, nos animais, flores e árvores de fruto que fazem parte da comunidade me fez sentir mais viva, mais humana e privilegiada de estar naquele contexto.

Por fim, desenvolvemos a curiosidade em compreender a Cultura Infantil criada pelas crianças da região. A compreensão das crianças sobre a vida cotidiana está diretamente relacionada ao ambiente social em que vivem. Portanto, reconhecemos a importância de visitar algumas casas das crianças, além de pesquisar com afinco a escola estudada nessa dissertação. Procuramos ampliar a nossa visão sobre as crianças, considerando mais espaço e mais sujeitos ao seu redor, como seus pais, outros familiares e professores, para obter uma compreensão mais ampla de como essas crianças vivem. Segundo nos ensina Cohn (2005, p. 9) “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”.

Nas nossas conversas com Reflexões Antropológicas sobre a Infância, aprendemos que isso também se aplica às crianças que vivem em ambientes rurais e que frequentam a pré-escola nesses locais. Nessa perspectiva, pegamos dados de diversas fontes e tentamos identificar as práticas infantis que ocorrem por meio da cultura de pares (CORSARO, 2011), ou seja, comportamentos que as crianças vivenciam com outras crianças nos quais dialogam, brincam, apresentam argumentos e criam situações. Além disso, nosso foco está em encontrar aspectos da Cultura Infantil que estejam associados à reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), que envolve as maneiras pelas quais as crianças absorvem aspectos da cultura adulta na qual estão inseridas e os reproduzem criativamente por meio da maneira como veem e mergulham no mundo.

Durante o processo de produção dos dados, tivemos a oportunidade de observar, entrevistar pais e conhecer casas durante nossa jornada pelas famílias das três crianças que visitamos. Isso ajudou muito na identificação de aspectos que fazem parte da cultura infantil em nossa pesquisa. Procurando compreender como a direção escolar e outros agentes da instituição de ensino frequentada por estas crianças percebem e lidam com as Culturas Infantis, continuamos o nosso percurso de investigação no ambiente escolar, especificamente

no contexto da Educação Infantil, de forma a obter uma visão sobre a perspectivas dessa etapa da educação.

3.1 Subjetividades e singularidades das crianças do campo: quando o singular eo genérico se cruzam

Crianças e adultos têm modos de ser diferentes, e cada criança também é diferente uma da outra devido à sua subjetividade. A brincadeira é comumente vivenciada pelas crianças e é uma parte significativa de suas vidas e que evidencia expressão cultural e emocional. No entanto, é importante notar que cada criança se envolve nas brincadeiras de uma forma específica e variada, o que as diferencia como indivíduos únicos e diversos. Queiroz (2006, p. 174) nos ensina que, “[...] a subjetividade da criança vai se formando nas interações que estabelece com seus parceiros nos contextos cotidianos”. Ou seja, a capacidade das crianças de absorverem as realidades das circunstâncias da sua vida e de expressarem o que absorvem também ocorre por meio das relações que desenvolvem com outras crianças. A criança sempre traz novidades, é contemporânea, aprende e ensina uma para a outra e até mesmo para os adultos.

Pensando nisso, destacamos que as crianças que participaram do nosso estudo demonstraram diversos aspectos que constituíram sua cultura infantil durante o período de geração dos dados. Contudo, considerando as características especiais das crianças, destacamos que embora vivam na mesma comunidade rural, as crianças participam de interações cotidianas no ambiente escolar, em casa e, com isso, cada uma desenvolve sua própria subjetividade e se torna um sujeito único, com percepções, opiniões e modos de vida próprios. Nesse sentido, ressaltamos que, segundo, Molon (2003, p. 68)

[...] a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

Portanto, entendemos que quando pensamos nas interações e na cultura das crianças do campo, devemos enfatizar que cada criança é única. Isso não os impede de viver vidas semelhantes, em alguns casos, porque sabemos que as crianças da cultura campesina são moldadas por um modo particular de ser, pelas relações que cada infante vivencia. Portanto, os comportamentos mais exuberantes vivenciados por algumas crianças podem não ser vivenciados de forma consistente por todas, mas nosso foco neste trabalho foi apresentar uma série de aspectos da cultura infantil e características únicas das crianças que participaram deste estudo. Nesta pesquisa, buscamos compreender como a Educação Infantil do Campo encara e trata esses aspectos no cotidiano educativo. Com base nos dados obtidos através de períodos de observação, conversas com as crianças, desenhos infantis, registros fotográficos e entrevistas com os pais das crianças e profissionais das instituições de ensino, reconhecemos que as crianças que participaram do estudo envolveram diversos aspectos da cultura infantil. Nos subtópicos abaixo, descrevemos como funcionam as atividades diárias das crianças. Estruturamos o projeto de forma descritiva, mas também realizamos algumas reflexões analíticas.

3.2 Rotina do grupo de crianças da pré-escola no contexto da instituição investigada

Registrar e analisar o cotidiano do grupo de crianças da educação infantil da E. M.E.F São José do Pontal onde realizamos nossa pesquisa, implica retomar nossas observações, feitas a partir de registros realizados no espaço da referida instituição, levando em consideração as relações entre crianças e entre crianças e adultos que se estabeleceram dentro das rotinas propostas. Barbosa (2006, p. 1), nos afirma que

[...] rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Elas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como estudar, dormir, trabalhar, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. A rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. São denominadas de: horário; emprego do tempo; sequência de ações; trabalho dos adultos e das crianças; plano diário; rotina diária; jornada etc.

O dia a dia no contexto rotineiro da Educação Infantil do Campo é, portanto, uma forma de organizar as atividades que as crianças vivenciam durante sua permanência na escola. Entendemos também que quando esta escola se torna repetitiva e rígida, pode tornar-se menos interessante porque, embora acreditemos ser importante ter ações regulares para orientar as crianças, elas não devem ou não podem ser gravadas em pedra a ponto de não aceitarem mudanças. Diante disso, acompanhamos o cotidiano escolar das crianças participantes da pesquisa durante 03 meses. Notamos algumas peculiaridades decorrentes do ambiente geográfico em que a instituição de ensino estão inserida. Todos os dias, na escola em estudo, o primeiro contato que as crianças têm depois de se despedirem das suas famílias é o motorista do ônibus escolar que as leva até à sua instituição de ensino. As crianças costumam esperar por esse veículo coletivo na frente de suas casas.

O transporte escolar passa por quatro localidades que compõem a comunidade. Após buscar todas as crianças, o ônibus segue para o destino final que é a escola do campo em estudo. Ao chegarem na escola, os alunos da Educação Infantil são organizadas pelos professores em filas no pátio da instituição, o qual uma criança, numa roda de conversa, chamou de “quintal” - como são chamados, normalmente, os espaços externos às casas das famílias que moram no campo. A Educação Infantil IV e V forma uma fila única logo após uma breve acolhida com um bom dia coletivo, cada professora conduz seus alunos para a sala de aula. As crianças que compõem o grupo da Educação Infantil são as primeiras a se dirigirem até à sala. Após uma breve saudação, a única professora desses alunos conduz até a sala de aula. As crianças da turma de educação infantil são sempre as primeiras a entrar na sala. (Anotações de campo, agosto de 2023).



Figura 17 - Crianças chegando na escola

Fonte: Registro do pesquisador (2023).

Ao chegarmos na sala de aula, notamos a professora cumprimentando cordialmente cada criança, abraçando-as e perguntando se estava tudo bem com elas. A professora então arrumou alguns tapetes no chão da sala de aula e convidou as crianças a sentarem e cantarem músicas, algumas sugeridas por elas e outras recomendadas pelas próprias crianças, como a música “dona Aranha” e “Borboletinha” (Domínio público). Percebemos ainda que, nesse mesmo momento, a professora realizava contação de histórias com histórias infantis como *A coelhinha orgulhosa* e *A ilha do tesouro* (Diário de campo, setembro de 2023).



Figura 18 - Professora realizando uma contação de história para as crianças durante a acolhida.

Fonte: Registro da pesquisadora (2023).



Figura 19 - Crianças brincando com a professora

Fonte: Registro da pesquisadora (2023).

Após a acolhida de boas-vindas dos infantes, a professora pediu às crianças que se recostassem nas cadeiras. Descobrimos que a professora sempre propunha atividades que deveriam ser feitas sem qualquer abordagem conversacional na proposta do dia que desse às crianças a chance de refletir, de poder ampliá-la ou modificá-la. Após o cumprimento das propostas do dia, foi servida a merenda escolar e todas as crianças finalizaram as refeições. Depois do almoço, a professora anunciou que era hora do recreio e a hora do brincar. Além disso, em sala de aula foram distribuídos alguns brinquedos para as crianças utilizarem no momento do recreio.



Figura 20 - Crianças durante o período da merenda

Fonte: Registro do pesquisador (2023).



Figura 21 - Brincadeiras em sala de aula

Fonte: Registro do pesquisador (2023).

O intervalo entre as aulas para o recreio é geralmente de 20 minutos e nesse momento, a professora pediu para as crianças guardarem os brinquedos. Em seguida, as crianças arrumaram as mochilas e leram livros de literatura infantil, que estavam expostos em cima das carteiras dos alunos. No final da aula todos se despediram e a professora ajudou as crianças a subirem nas escadas do ônibus escolar para retornarem para suas casas. (Registros de campo, setembro de 2023), conforme a fotografia a seguir nos mostra.



Figura 22 - Professora auxiliando crianças a subirem no ônibus escolar

Fonte: Registro do pesquisador (2023)

No subtema abaixo consideramos com mais cuidado aspectos relacionados à presença da vida campesina das crianças no seu cotidiano, considerando o quanto isso está ligado às suas identidades por meio de suas subjetividades. Refletimos também sobre a forma como a Educação Infantil trabalha e responde a esta realidade.

3.3 A natureza no cotidiano das crianças do campo

O contato com a natureza é primordial para o desenvolvimento infantil, uma vez que estimula hábitos de vida saudáveis, a prática de exercícios físicos e, sobretudo, o bem-estar emocional desses infantes. Ressaltamos que Melo (2016) explica que a cultura camponesa se constitui por meio das relações entre os sujeitos rurais e sua ligação com a natureza. Uma característica que nos chamou a atenção foi a forma como as crianças do nosso estudo interagem diariamente com a natureza. Eles a veem como uma paisagem, um recurso e um espaço para brincar e interagir dentro de suas famílias e lares. Isto ficou particularmente evidente quando observamos as crianças nos seus ambientes familiares. Esta ligação entre os sujeitos rurais e a natureza pode não ser essencial, mas é claro que a natureza desempenha um papel significativo no seu estilo de vida.

Nessa direção, destacamos a fala da mãe de uma das crianças participantes do estudo que, durante uma entrevista realizada em sua residência, em setembro de 2023, referindo-se a sua filha de 4 anos, nos relatou que: “Ela sempre me dá um buquê de flor! Outro dia, tirou um cacho de flor e colocou num copo lá em cima da mesa”. É uma peculiaridade que chama a atenção pela sua óbvia e estreita relação com a natureza, experiência que é vivenciada por quem a utiliza como elemento do seu dia a dia. Isso mostra vários aspectos da cultura infantil campesina, um dos quais é caracterizado pela sensibilidade das crianças aos elementos naturais do seu cotidiano.

Poderíamos até pensar na relação dessa criança com a flor como uma representação interpretativa (CORSARO, 2011), um aspecto central para discutir e compreender os modos de ser das crianças, interpretando as crianças a partir da recriação de práticas culturais mais amplas, fenômeno de produção cultural, que na maioria das vezes aprendem com o contexto social e cultural em que vivem (VYGOTSKY, 2012). No exemplo citado, podemos entender que a ligação com as flores faz parte de uma série de outros aspectos que são exclusivos das crianças que vivem no campo. É importante notar que não só descobrimos informações desta natureza relativamente a esta criança, mas também notamos e testemunhamos numerosos outros fatos relacionados com as experiências de outras crianças.

Durante nossa pesquisa de campo utilizamos diversas fontes de dados, uma delas foram desenhos infantis (GOBBI, 2013), que lançam boa luz sobre certos aspectos da Cultura Infantil. Os desenhos que observamos e analisamos foram desenhados livremente. Percebemos que muito do que as crianças representavam continha elementos da natureza, e elas confirmaram isso como autoras ao nos mostrarem suas imagens com orgulho e animação. Abaixo, mostramos um desenho de outra criança participante do estudo, que também desnuda a relação entre as crianças que vivem no campo e a natureza:

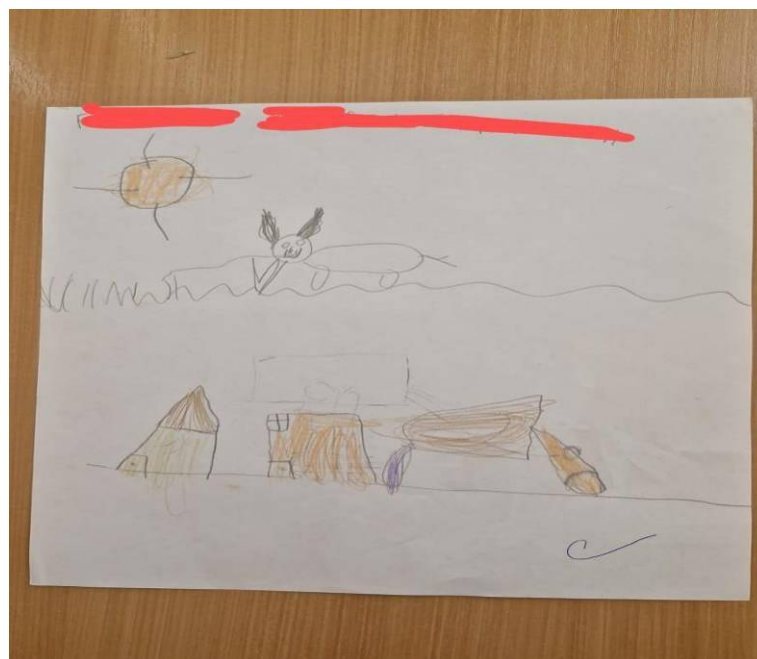


Figura 23 - Desenho infantil da Criança 1

Fonte: Registro do pesquisador (2023)

Na imagem acima notamos alguns aspectos relacionados à ligação da criança com determinados elementos presentes no contexto do campo, principalmente os da natureza (RIBEIRO, 2010). Queremos enfatizar que a criança está construindo uma representação sobre a relação entre o boi e a grama ao traçar uma linha cinza ligando os dois animais. Quando a **CRIANÇA 1** nos contou o significado desta parte da sua pintura, perguntei por que o boi estava alegre na figura e porque daquele risco até o capim. Ele me respondeu explicando que "As vacas e os bois adoram comer capim porque enche a barriga deles e é gostoso." (Anotações de campo, 2023).

Confrontados com esta pintura e com as palavras da criança, começamos a refletir sobre sua ligação com a natureza que parece ir além da vivência dos sentimentos, mas atinge a observação, a reflexão e a elaboração de seus olhares sobre esses fatos que envolvem elementos naturais. Pensando ainda, na relação das crianças camponesas com a natureza, focamos no depoimento de outra mãe de criança que participou do estudo. Ela nos relatou sobre a ligação do filho com o avô, que criava bois: "o tio dele cria bois e ele ajuda assim: vai com o tio dele pegar o gado e preparar a ração. Ele gosta muito dos animais, gosta muito de tá no curral" (Entrevista, 15/09/2023). A pujança de detalhes da fala da mãe destaca os traços do cotidiano da criança e também traz para a brincadeira representação interpretativa das crianças. A criança, dependendo do contexto da sua vida, cria a possibilidade de viver uma infância positiva e vibrante, repleta de criatividade e riquezas ligadas ao contexto em que vivem. Considerando a ligação entre as crianças rurais e a cultura adulta nesse contexto, apresentamos na imagem abaixo um desenho de outra criança que participou do estudo:

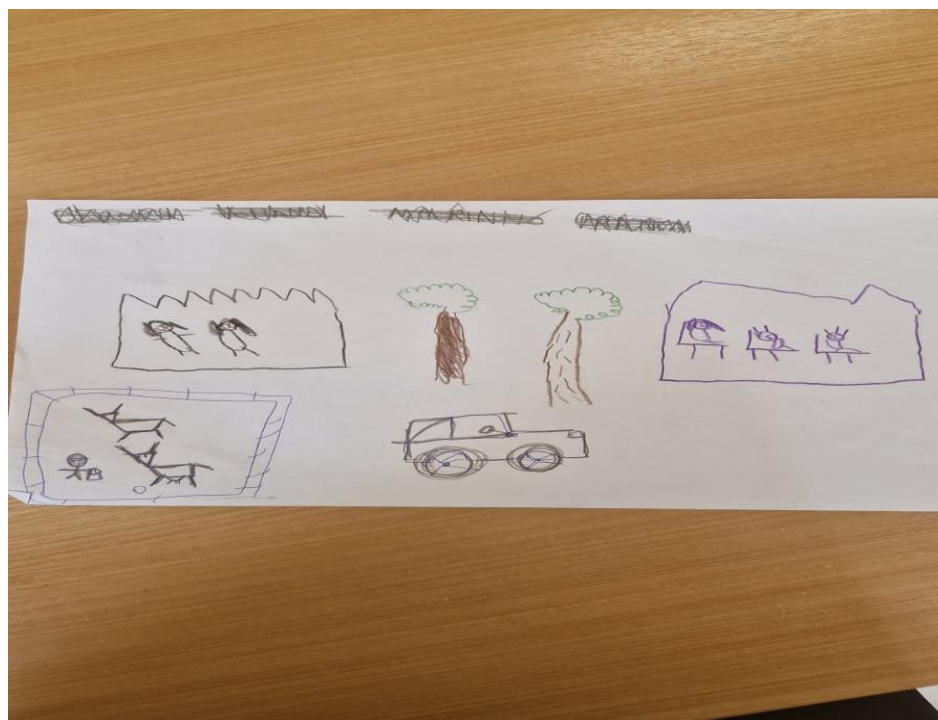


Figura 24 - Desenho Infantil da Criança 2

Fonte: Registro do pesquisador (2023)

O desenho acima retrata diversos elementos naturais que fazem parte do cotidiano da vida campestre em que a criança está inserida. A criança teve cuidado ao retratar aspectos de sua vida no campo. Acreditamos que questionar constantemente a criança sobre os seus desenhos pode não ser a melhor abordagem pedagógica, uma vez que pode levar a uma ação habitual que influencia as suas criações e manipula a sua liberdade artística para atender aos desejos dos adultos. Contudo, no caso de nosso estudo, esta análise e conversas com as crianças foram necessárias para confirmar se a nossa interpretação dos desenhos das crianças estava correta.

Conforme **Criança 2**, seu desenho retrata animais e situações do seu dia a dia no contexto do campo e da escola, como o boi dentro do curral, colegas dentro da sala de aula, um trator para arar a terra, árvores por todo o desenho demonstrando a relação próxima com a natureza. As imagens apresentadas apontam para a especificidade vivenciada por essas crianças que vivem em ambiente rural, demonstrando uma ligação com a natureza. Nessa direção, ressaltamos o que nos ensina com Sarmiento e Pinto (1997) quando observam que a criança constrói cultura durante suas vivências cotidianas e socializam-se efetivamente no ambiente em que vivem.

Outro fator que destacamos diz respeito ao fato de todas as crianças que observamos no ambiente doméstico ajudarem ou estarem envolvidas em atividades diárias do campo como a criação e cuidado de animais. Isto foi observado como uma ocorrência comum em todas as entrevistas com os pais. Quando perguntamos a uma mãe sobre as brincadeiras que seu filho mais gosta, ela nos relatou o seguinte: *“ele gosta muito de brincar com o irmão e fazer bichinhos de bombril, beterraba e batata e de brincar na bica d’água. Eles fazem currais com gravetos e alimentam os animais que eles fazem com plantinhas do terreiro ... brincam também com o jabuti”* (Entrevista, 29/08/2023). A imagem a seguir foi fotografada durante minha visita à sua residência, desnudando a relação da criança com o jabuti.



Figura 25 - Entrevistadora e Criança 3 brincando com seu filhote de jabuti que vive na parcela de sua família

Fonte: Registro do pesquisador (2023).

Observei que essa criança tinha uma relação muito próxima com o meio rural, o que ficava evidente nas suas brincadeiras, no cuidado dos animais. Demonstramos que brincar em pares ou em grandes grupos é uma ocorrência comum na infância (CORSARO, 2011), o que, nessa situação, acontece entre a criança que acompanhamos na escola em estudo e seu irmão, no uso das plantações frutíferas em especial. Ao brincar com outra criança, especificamente seu irmão, a Criança 3 participa ativamente da aprendizagem, do crescimento e da criatividade colaborativa. Este processo dá origem a diversas formas de brincadeiras que envolvem a terra e utilizam os seus recursos.

Um exemplo é o brincar de fazendinha, em que uma criança cria animais com frutas e vegetais, produz currais com gravetos e fazem “corguinhos” como se fossem riachos, de brincadeira. Este jogo só pode ser vivenciado em sua verdadeira essência devido à presença de duas pessoas envolvidas nele. Juntamente a esta brincadeira, há diversas outras atividades nas quais as crianças do campo criam e participam. Experiências que utilizam elementos naturais para enriquecer a imaginação, a sensibilidade e os desafios das crianças. Concordamos com Piorski (2016), quando nos ensina quando as crianças se conectam com a natureza, elas veem possibilidades de expandir a sua imaginação de maneiras notáveis.

Levando em conta as reflexões que analisamos até aqui, pensando na relação das crianças que participaram desta pesquisa com a natureza, vejamos um trecho de uma das rodas de conversa que tivemos com as crianças que participaram do estudo:

Criança 3: *A gente tem umas galinhas e pintinhos e eu dou comida pra eles [...].*

Eu cuido da vaquinha que meu pai me deu porque qndo o bezzerrinho dela morreu eu vi ela chorar, caiu uma lágrima dos olhos dela. Fiquei triste.

Pesquisadora: *Mas, você gosta de ir para o galinheiro?*

Criança 3: *Sim, porque eu entro dentro do galinheiro e fico brincando com elas e dano milho.*

Pesquisadora: *Nossa! elas gostam muito de milho?*

Criança 3: *Sim.*

Pesquisadora: *E de onde vem esse milho?*

Criança 3: Da roça que meu pai planta junto com meu tio, e eu ajudo a plantar também

(Roda de conversa, 20/08/2023)

Além dos aspectos já aparentes, pudemos extrair momentos da fala da **Criança 3**, uma vez que no ato de auxiliar os pais nos cuidados com os animais, as crianças são expostas a situações que facilitam o desenvolvimento de diversas experiências dentro do seu contexto cultural. À medida que as crianças rurais participam na vida cotidiana ao lado dos pais, imersas num ambiente natural que envolve animais e culturas (LEAL, 2014), desenvolvem gradualmente uma compreensão e uma familiaridade mais profundas com objetos e fenômenos naturais específicos. Por exemplo, o ato de alimentar as galinhas e ajudar no plantio do milho mostra traços de uma infância investigativa, curiosa, com aprendizagens e exploração dos ambientes de maneiras específicas. Essa é uma educação que acontece no contexto de suas vivências.



Figura 26 - Criança 3 com um de seus animais de estimação

Fonte: Registro do pesquisador

Dado o que observamos e analisamos sobre as conexões entre as crianças pesquisadas, ao considerarmos nossos indagações, começamos a retornar à nossa questão central:

Qual a relação entre a instituição educacional que essas crianças frequentam e suas particularidades? A partir desse pensamento, destacamos a fala de uma das mães. Na entrevista, ela nos contou que seu filho um dia lhe contou, “que não queria ir pra escola, que queria ficar em casa trabalhando com os animais, mas se a professora desenhasse um boi pra ele, aí ele ia querer ir para escola [...]” (Entrevista, 29/08/2023). Esses dizeres nos revelam uma situação em que o infante revela necessidade de se conectar com a natureza e o quanto isso é prazeroso para ele.

Neste contexto, devemos olhar especificamente para as crianças da Educação Infantil do Campo, a fim de contextualizar este campo dentro das escolas. Ouvir com sensibilidade e observar este desempenho pode criar outra qualidade de ligação entre a criança e a escola. Portanto, podemos entender que a criança vincula suas ações e participação social a coisas que são significativas para ela, o que mostra o comportamento cognitivo e social da criança, conectando suas subjetividades, seu cotidiano e suas vivências. O frequentar à escola faz parte

dessas vivências (SARMENTO, 2007). Resta evidente que nesse caso peculiar, cuidar dos animais e ajudar o pai nos trabalhos agrícolas significa muito para Criança 3.

Destacamos ainda, que a criança apontou algumas pistas sobre como “a escola” poderia acolhê-lo melhor. O conceito de cultura tem mais a ver com o processo de interação e socialização das relações infantis e suas produções. Diante disso, entendemos que os motivos da relutância ou da falta de vontade das crianças em frequentar as escolas, em especial as do campo, têm a ver com o significado das ações e práticas pedagógicas que ali realizam e que deveriam estar mais de acordo com seus estilos de vida e com suas famílias e comunidades (COHEN; RONNING, 2017). Um aspecto importante no processo de construção de um sentimento de ligação e pertença entre essas crianças e a escola está na valorização da Cultura Infantil.

Em uma das tardes em que estive realizando observações em sala de aula, a professora fez um comentário que indica a falta de relação da mesma com o contexto da escola do campo: *“é uma boa menina, mas não quer vir para a escola, a mãe falou que é uma briga nos dias que tem aulas para ela poder vir. O negócio dela é brincar com animais e com as plantas...”* (Anotações de campo, 08/09/2023). Suas observações demonstram que a professora percebe o desinteresse do aluno pela escola e entende o que esta aluna almeja, pois a discente deixa claro do que sua aluna gosta de fazer. Diante dessa situação, lhe apresentei dois questionamentos: Entrevistadora: *Por que suas práticas docentes não levam em conta aspectos relevantes da cultura infantil dessa criança? Qual a sua opinião sobre as diferenças entre as crianças urbanas e rurais?* Entrevistada: *Noto uma distinção, sobretudo na zona rural da escola, onde as crianças demonstram um verdadeiro entusiasmo pelas suas atividades. Eles realmente gostam de cuidar de animais e têm uma profunda conexão com a natureza, muitas vezes participando de atividades como subir árvores e explorar a natureza. Isto contrasta com as crianças das zonas urbanas que parecem ter uma exposição limitada à natureza, muitas vezes confinadas a atividades interiores, como ver televisão e utilizar aparelhos celulares.* (Entrevista, 13/12/2023).

É de clareza solar que esta professora compreende que existe uma diferença entre o estilo de vida das crianças rurais e o das crianças urbanas. Ela enfatiza a estreita relação que as crianças do campo possuem com a natureza, enquanto esta ligação é menos forte para as crianças urbanas. Do ponto de vista da professora, as crianças que vivem num ambiente rural têm um estilo de vida diferente e específico em comparação com as crianças que vivem num ambiente urbano. Nessa mesma direção, a diretora da instituição educacional nos disse que percebe diferenças entre as crianças do campo e da cidade. Vejamos o que nos informou: Entrevistadora: *Bom dia! Quais as especificidades que você acompanha e percebe entre os alunos da educação infantil do campo e da cidade?* Diretora: *Vanessa, bom dia. Então, vamos lá. A diferença dos alunos do campo para com os alunos da cidade. A começar pela questão do social.* Diretora: *Onde o aluno do campo, eu os vejo muito próximos da unidade escolar, devido à escola, vamos dizer assim, ser o único lugar onde eles realmente frequentam. Então, o único lugar onde eles têm acesso diariamente, devido à questão da distância também. E eles estão sempre muito felizes em estar conosco. Então, aquela questão do respeito mesmo da região rural, onde eles chegam, eles chegam a tomar benção de nós, de todos os professores.* Diretora: *Eles nutrem um respeito absurdo. Não que não tenha isso na escola da cidade, na escola urbana, porém, devido à demanda ser maior, às vezes não fica tão nítido nos alunos. E o rural, por ter uma quantidade menor, esse respeito, essa questão da comunhão todos os dias, de estar junto com eles todos os dias, esse amor que eles nutrem por nós, eu vejo que, ao meu ver, é um dos pontos principais. E todos que vão até a unidade escolar falam a mesma coisa.* Diretora: *Da educação, do respeito, do bem-estar que eles têm de estar conosco, de ter curiosidade das pessoas, às vezes de fora, quando chegam. Então, é essa questão mesmo social que eu vejo. As outras questões, como a questão de*

aprendizagem, a questão de invasão escolar, ela é muito pouca. Na cidade é muito mais. Diretora: Tem um ponto também que nós temos uma aproximação maior da família. A família faz muita questão de ter os professores, de ter a unidade escolar próxima. Então, esse é um ponto também principal, porque eu vejo que a escola tem que andar, a família tem que andar junto com a escola para ter o sucesso, porque nós estamos querendo sempre o bem maior de quem? Dos alunos, das crianças, dos filhos, dos entes queridos

Diretora: Então, isso também faz muita diferença. A questão deles cumprir horário, de estar sempre preocupados com a unidade escolar. Então, eles desenvolvem muito, muito essa questão social. E, sem falar que tudo isso cada vez mais contribui para a aprendizagem das crianças. Diretora: Então, nós hoje temos o controle da vida, tanto social quanto da vida escolar de cada aluno, por até ser menores o número de alunos matriculados. Então, esse é um dos pontos mais importantes que eu vejo. (Entrevista realizada em 22/12/2023).

A diretora não só reconhece a diferença como as relatou acima, especialmente, no que diz respeito a parte social da criança. Dessa forma, os entendimentos da professora e da diretora se aproximam da reflexão de Coelho (2011, p. 132), quando declara que as práticas cotidianas constroem -se mediante “os contextos que se constituem em cotidianos ricos onde se revelam e desvelam relações, alteridades, identidades, experiências, movimentos e transformações corporais; e neles a participação das crianças”. A partir de uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) entendemos que a socialização das crianças na cultura mais ampla do contexto onde vivem, identificam algumas peculiaridades das culturas infantis das crianças que residem no campo.

Em nossa pesquisa sobre a relação entre a escola que é um dos objetos de nossa pesquisa e as culturas das crianças do campo, descobrimos que a maioria das propostas das professoras foram conduzidas no ambiente de sala de aula. No entanto, houve uma exceção: a exceção ocorreu numa sexta-feira, durante uma atividade de livre circulação no pátio da escola. Segundo BARROS (2009), as atividades sugeridas pelo professor são classificadas como “escolares” e se alinham ao objetivo de familiarizar as crianças com letras e números. Esta é uma prática comum nos ambientes de Educação Infantil, independentemente de estarem localizados em áreas urbanas.

Normalmente, essas atividades envolvem vincular o desenho de um objeto à sua letra inicial correspondente, recortar letras que estão sendo ensinadas ou criar materiais para facilitar o aprendizado. A capacidade das crianças de escreverem seus próprios nomes é uma habilidade que elas podem desenvolver. No percurso da entrevista, perguntei a professora da educação infantil sobre suas práticas pedagógicas e indaguei se ela desenvolvia estratégias de ensino baseadas nas características únicas dos alunos de sua turma.

A resposta dela para nós foi a seguinte: Entrevistada: *Bom, eu trabalho as práticas pedagógicas de forma livre, embora seja importante conhecer as letras e a gente sabe que é, e eu trabalho muito também isso. Entrevistada: Utilizo também alfabeto móvel, que é uma ferramenta pedagógica que ajuda a ensinar o alfabeto e a formação de palavras para crianças em idade escolar. Acelera o processo de alfabetização: O alfabeto móvel ajuda as crianças a se familiarizarem com as letras de uma forma lúdica e diferenciada, o que acelera o processo de alfabetização. Trabalho muito alfabeto móvel com a escrita de nomes. Entrevistada: Eles gostavam muito, que quase todos os dias estava incluso na minha acolhida, ali na minha roda, era a questão da batata quente, né? Às vezes eu mudo o nome, salada de letrinhas? Batata quente com as letras, com nome. Para eles descobrirem o nome, letra inicial, letra final. Entrevistada: Eles gostavam muito também, era no momento da leitura, sabe? Leitura do... eu colocava para eles de livros, colocava os livros em cada mesinha, colocava um livro diferente, aí eles liam, leitura de imagem, e depois eles trocavam com o coleguinha. Entrevistada: Amarelinha, né? Levava eles para fora para brincar de amarelinha, no parquinho.*

(Entrevista, 22/08/2023). Neste discurso, o foco nas “letras” ganha mais importância do que o chamado “contexto geral”. É fundamental reconhecer que letras e números desempenham um papel fundamental no nosso dia a dia, estando presentes em quase todos os aspectos da vida contemporânea. Portanto, atividades que envolvam letras e números devem ser integradas às experiências educativas das crianças na Educação Infantil, independentemente do ambiente. No entanto, devemos abordar a questão das atividades centradas exclusivamente em letras e números, que são frequentemente impostas às crianças sem fornecer qualquer contexto significativo. Essas atividades muitas vezes são realizadas de maneira repetitiva e desconexa.

As falas da professora no trecho da entrevista alinham-se com situações que observamos durante o período de observação. Nenhuma prática pedagógica ou experiência do campo foi mencionada em seu discurso. Diante disso, refletimos e consideramos necessário enfatizar que esse campo e seus temas estão desconectados de práticas pedagógicas voltadas para as especificidades do campo. Percebemos também um conceito abstrato de criança associado ao sublime.

Porém, essa ideia ainda é levada em conta pelo que ela vê como mudanças nas crianças de hoje, como podemos perceber em sua fala a seguir: [...] *O ser criança para mim, é brincar, interagir estabelecer relações consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo no qual se inserem. É ser livre para viver a infância com muita brincadeira, imaginação e sinceridade. Na escola elas falam muito sobre as coisas que elas fazem em casa.* (Entrevista, 22 de dez 2023). No discurso da professora, vários componentes são enfatizados para definir a essência de uma criança.

A sinceridade é particularmente destacada como um traço definidor que, segundo a professora, é inerente às crianças. Além disso, a fala da professora chama a atenção para a ideia de que as crianças não são atores passivos de suas próprias vidas, mas sim se envolvem na introspecção, compartilham suas experiências em sala de aula e articulam sua compreensão. Depois, percebi que as vivências no contexto do local da pesquisa se deram apenas no ambiente da sala de aula, o que deixa explícito a falta do contato com outros ambientes externos que remetam as especificidades do campo como o contato direto com a natureza e a vida no campesino.

A importância de estar num ambiente educacional é enfatizada por Pasuch (2005) ao explorar os aspectos teóricos que sublinham a ligação essencial entre o conhecimento adquirido no contexto pedagógico, os indivíduos envolvidos e os factores ambientais que moldam as suas experiências. O objetivo final desta interligação é dar sentido à experiência educativa, compreender o propósito de estar na escola. Por meio da nossa análise das atitudes dos professores, compreendemos que as práticas pedagógicas têm em conta os contextos mais amplos em que as crianças vivenciam as situações, incluindo as suas famílias. Contudo, muitas dessas práticas são fortemente influenciadas pela alfabetização e dependem de atividades repetitivas que não incluem temas do campo, deixando pouco espaço para a imaginação, a criatividade e a individualidade de cada criança, como exemplifica a atividade realizada no período carnavalesco (BARROS, 2009).



Figura 27 - Crianças pintando desenhos a pedido da professora

Fonte: Registro do pesquisador (2023).

No que diz respeito a este perfil das práticas de ensino da professora, construímos a noção de que ela utiliza um “ensino misto”, no qual combina práticas impostas e derivadas de modelos e se envolve com outras práticas onde as crianças ouvem, praticam e constroem ativamente conhecimentos, embora existam lacunas que precisam ser repensadas devido à falta de práticas docentes relevantes para os contextos do campo. A coordenadora nos relatou durante a entrevista que projetos pedagógicos (BARBOSA, 2014) que incorporam os conhecimentos do cotidiano das crianças camponesas são menos recorrentes do que as atividades com enfoque nas letras e nos números.

Vejamos o que ela disse: “[...] Inicialmente trabalhamos com projetos pré-existentes disponibilizados pela secretaria de educação que possuem um tema específico para cada bimestre. Embora seja necessário que nos concentremos nestes projetos, acredito que é igualmente importante que os profissionais ouçam ativamente as crianças quando estas levantam questões relacionadas com as suas próprias experiências ou expressam os seus interesses. Isso significa que consideramos os projetos da secretaria de educação, entretanto precisamos destacar a importância de incorporar as perspectivas das crianças para melhorar o nosso trabalho. Você entende o que quero dizer? No entanto, os professores muitas vezes têm dificuldade em contextualizar estas afirmações e tendem a trabalhar isoladamente, dando prioridade a tarefas como exercícios com letras ou números, apesar do apoio oferecido para que haja a contextualização das especificidades do campo. (Entrevista, 28/10/2023).

O relato da coordenadora nos explica que as instituições de ensino recebem projetos prontos da Secretaria Municipal de Educação. Numa conversa informal, ela também nos contou que os projetos são construídos sobre temas diferentes e elaborados para o contexto urbano e devem ter a mesma duração bimestralmente em todas as escolas do município. No segundo semestre desse ano de 2023, por exemplo, o tema do projeto foi “A semana do bebê” (Anotações de campo, outubro de 2023. Esse conhecimento nos ajuda a entender por que, na tentativa da professora de encontrar um caminho, a maioria das propostas feitas em sala de

aula são “engessadas” e normalmente visam especialmente o aletramento, o que geralmente focaliza as ideias dos projetos que a Secretaria Municipal de Educação fornece.

A abordagem do Departamento de Educação no planejamento e organização do currículo, nos temas que serão abordados ao longo do ano letivo e outras formas de estar presente nos ambientes educativos contribuem, em última análise, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se constrói em torno de um modelo ou orientação único. Em última análise, isso pode prejudicar ou influenciar o desempenho dos docentes. Relembrando esta reflexão, é importante considerar o papel potencial que a formação inicial – e neste caso, a formação contínua – pode desempenhar na problematização deste tipo de práticas.

Assim, uma formação que abranja temas como a diversidade, a educação infantil do campo, os contextos de vida das crianças e as próprias culturas das crianças apresenta-se como uma ferramenta crítica para aumentar o potencial de métodos de ensino específicos das crianças. Nesse sentido, gostaríamos de destacar a formação da professora em Pedagogia e sua falta de preparação em relação a Educação do Campo. Nessa direção Brito (2017, p. 38), nos esclarece que “[...] existe uma questão apontada pelas professoras [...] está diretamente relacionada com a formação inicial que tiveram. [...] nenhuma delas presenciou e nem participou de alguma discussão ou aula sobre o ensino nas escolas do campo”.

A falta de temas de educação do campo na formação dos profissionais que trabalham com crianças camponesas certamente representa uma lacuna que deve ser considerada na formação continuada. Nesse sentido, as secretarias municipais de educação devem estar atentas aos contextos aos quais ministram educação, seja na primeira infância ou no ensino fundamental. Muitas vezes, as dificuldades que os professores encontram no ensino, ou seja, a consideração, valorização e aceitação de temas enfatizados pelas crianças do campo, podem estar relacionadas a esses fatores ausentes na formação, sendo muitas vezes mais viável reproduzir um modelo tradicional e inespecífico do que buscar acolher o contexto específico do campo.

3.4 Brincar no cotidiano das crianças do/no campo: brincadeiras, tempos e espaços

Iniciamos este subtema com uma reflexão sobre o brincar, que enfatiza cada vez mais a importância do brincar na prática educativa, uma vez que garante a comunicação entre os alunos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que contribui para ajudar os professores a encontrar formas de promover o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças através da brincadeira, especialmente na educação pré-escolar, quando as crianças estão na fase de descoberta, porque graças a estas atividades, as crianças podem expressar-se, imaginar, imaginar e sentir. A partir daqui, o tema levanta a seguinte questão da pesquisa: Qual a importância do brincar para o processo de aprendizagem das crianças na educação pré-escolar rural? Há um objetivo comum: analisar a importância do brincar na educação pré-escolar como ferramenta educativa para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A relevância do brincar no processo de aprendizagem é de protagonista. As crianças da educação infantil desenvolvem habilidades linguísticas, cognitivas, sociais, emocionais, motoras e matemáticas enquanto brincam. Por meio da brincadeira, as crianças conseguem construir relações sociais, aprender sobre sua autonomia, organizar emoções, aprender regras, testar seus limites físicos e desenvolver raciocínio, atenção, imaginação e criatividade. O brincar é uma importante forma de comunicação que recria o cotidiano, contribui para o processo de aprendizagem das crianças e promove a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Brincar também envolve criação e fantasia, fundamentais para o desenvolvimento infantil. A professora pesquisada enfatizou a importância do brincar que potencializa o fator

diversão do aprendizado, despertando a curiosidade das crianças, melhorando o foco e estimulando sua criatividade. Isto leva à conclusão de que para construir um relacionamento positivo e um ambiente de aprendizagem acolhedor, o professor deve conhecer o seu aluno e as especificidades do contexto em que vive.

Nesse sentido, nos baseamos em Piaget (1974), que nos ensinou que por meio de atividades em forma de brincadeira, a criança desenvolve seu desenvolvimento global cognitivo, emocional, corporal-motor, moral, linguístico e social. Dessa forma, a criança, vai conhecendo o mundo, se integrando, interagindo e transformando os olhares sobre a cultura infantil. Ainda nessa direção, Brougère (1998, p. 3) nos ensina que o brincar tem inúmeras significações sociais que constroem e constituem a aprendizagem.

Evidenciamos também a concepção de cultura lúdica, que Brougère considera “[...] um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo/brincar possível”. Diante disso, fica evidente que esta cultura é formada por conceitos que ocasionam oportunidade às crianças do brincar como método de aprendizagem e produção cultural infantil. Percebemos que quando as crianças brincam, elas se relacionam com o mundo, estabelecem regras, planejam, conversam, melhoram a audição, pensam nos detalhes, decidem o movimento, o ritmo, o início e o fim e muito mais.

Quando as crianças brincam de faz de conta, elas usam a imaginação e a realidade por meio das brincadeiras e dos jogos criativos podemos reconhecer claramente esse comportamento dinâmico desses infantes. Nessa perspectiva, o brincar faz parte da cultura da criança, um espaço na vida do infante no qual o potencial criativo, performativo e simbólico da criança é adquirido através de suas próprias experiências com descobertas alcançadas sozinhas ou mesmo em grupo, o que conduz sempre ao autodesenvolvimento de habilidades pessoais e da subjetividade da criança.

No decorrer da pesquisa observamos que durante a brincadeira, a criança se transporta do mundo real para o mundo da imaginação, onde brincadeiras pré-existentes são alteradas e outras criadas. Contudo, consideramos necessário enfatizar a peculiaridades das crianças, que também se apresenta na sua ligação com fatores externos e com o seu cotidiano, o que contribui para a construção de sua subjetividade. Nesse caso, o ato de brincar também pode ser entendido como uma experiência porque está relacionado ao ambiente e reflete dentro de cada sujeito de forma individual, construindo uma experiência única. Segundo os autores Pedrosa e Santos (2009, p.54) nos ensina

[...] por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-a em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira, que permite as crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura.

Por meio da brincadeira, as crianças vivenciam a cultura mais ampla na qual estão inseridas de uma forma particular porque, ao vivenciarem uma infância lúdica, recriando-a por meio da reconstrução daquilo que imaginam ou percebem no contexto social em que vivem. Este aspecto está diretamente relacionado à identidade das crianças, enfatizado por Delgado e Muller (2005.p.165) na afirmação a seguir

[...] a identidade das crianças é também a identidade cultural, ou a capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis as culturas dos adultos. Todavia, as crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Isso significa revelar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e interpretações da realidade são também produtos da interação com adultos e crianças.

A interação da criança com o ambiente, os adultos, outras crianças e objetos dá-lhe a oportunidade de vivenciar diversas situações através das quais pode construir-se como sujeito e estabelecer a sua própria identidade, tendo sempre em conta o contexto social e a cultura na qual está inserida. Nesse sentido, o brincar pode ser entendido como a experiência e produção de cultura e identidade em relação ao contexto acima. Nessa perspectiva, para pensar as brincadeiras e o tempo das crianças no meio rural, é necessário compreender o contexto dessas crianças, levando em consideração as especificidades do seu ambiente e levando em consideração suas reinterpretações culturais.

Na verdade, enquanto brincam, as crianças mudam conscientemente para os aspectos culturais mais amplos do seu ambiente de vida, bem como para a cultura dos adultos e de outras crianças com quem vivem. Nas zonas rurais, isto é expresso em muitos casos por meio das relações das crianças com animais, plantas, insetos e outros elementos naturais, que aparecem em diferentes momentos. Em nossa pesquisa, constatamos que muitas especificidades da vida das crianças do campo são expostas por meio de diversas linguagens, uma das quais, talvez a mais óbvia, é a brincadeira.

Quando as crianças nos contam as suas experiências cotidianas fora da escola, no seu ambiente familiar, deixam-nos claro que estão intimamente ligados a um brincar muito peculiar. Compreendemos que, segundo afirma Carvalho (2015, p. 124), “o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. [...] O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”. Diante disso, quando dizemos que a temporalidade vivenciada pelas crianças durante as brincadeiras não corresponde ao tempo cronológico, tentamos indicar que existe uma clara diferença de tempo, onde a ordem cronológica é medida com relógios e o tempo dos infantes é medido pela qualidade das brincadeiras.

As crianças experimentam a vida, sem contabilizar horas, ou seja, sem medir o tempo. Porém, a brincadeira das crianças depende do horário do relógio, que geralmente é o horário dos adultos. Ademais, para as crianças, quanto mais tempo brincam, mais tempo devem ter para criar, recriar e vivenciar novos momentos de construção lúdica. Além disso, as crianças que participaram do nosso estudo brincavam, na maioria das vezes, em espaços maiores, como os quintais, onde tinham oportunidade de se exercitar.

Também observei curiosidade, emoção e outros aspectos da natureza refletidos nas brincadeiras das crianças. Evidenciamos a história da mãe da Criança 4, que fala sobre a brincadeira dos filhos: “[...] *Eles sempre gostam de brincar com os brinquedos fabricados por eles mesmos e todos feitos com gravetos e frutos da natureza. Os brinquedos de lojas eles não gosta, só brincam uma vez e deixam de lado, então qndo chega da escola, sempre chama o irmãozinho e vão para o terreiro brincar.* (Entrevista, 25/08/2023).

Na visita realizada na casa da **Criança 4** notei que eles eram crianças livres e felizes. Ao contrário das crianças da área urbana que vivem presas dentro de casa por causa do trânsito e até mesmo por medo de serem atacadas por outras pessoas, as crianças da área urbana vivem livres e felizes, podendo ter o privilégio de explorarem as redondezas de sua casa e terem contato direto com a natureza, onde por meio de suas vivências constroem suas subjetividades brincando o tempo todo junto a natureza. (Anotações de campo, 25/09/2023). A partir de trechos das falas da mãe de da **Criança 4** e de nossas anotações de campo, percebemos que a brincadeira parecia fazer parte do cotidiano desta criança.

A mãe da **Criança 4** descreveu no relato sua rotina diária, que incluía brincar no quintal, dormir e comer como parte de sua vida. Os dizeres da mãe mostra que para ele o ato de brincar não é algo que seja impedido ou negado, uma vez que parece ser algo que ela vivencia de forma plena, ao invés de apressada, e tem a possibilidade de explorar os espaços externos de sua casa sem a maioria dos perigos da vida urbana sua vida. A seguir apresentamos uma foto da **Criança 4** que tiramos na escola durante o dia escolar.



Figura 28 - Criança 4, brincando de amarelinha.

Fonte: Registro do pesquisador (2023).

Percebi que em suas brincadeiras a Criança 4 usa um nabo da horta da família e o transforma em rato. As crianças utilizaram vegetais - um elemento da natureza, que utilizaram na dramatização, mostrando a sua proximidade com a natureza e a sua criatividade a partir dessa proximidade. Destacamos sua capacidade em transformar a beterraba em rato imaginário e dramatizar uma ação que é típica dos adultos, configurando um exemplo claro de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) feita por uma criança do campo, através do brincar.

A seguir, trazemos um trecho de nossas anotações de campo, quando registramos algumas observações das brincadeiras vividas pelas crianças, na oportunidade em que presenciamos as mesmas em um momento livre no terreiro da escola, em um dia de sexta-feira. Ressaltamos que, durante o período que passamos observando a turma de Educação Infantil da escola em estudo, toda sexta-feira as crianças eram levadas para o pátio da escola para poderem brincar e em um desses dias programados para brincar, presenciei as brincadeiras que lá são realizadas.

As crianças brincavam de diversas brincadeiras dentre elas pular corda, amarelinha, esconde - esconde, batata quente, de desenhar e de bola. Esse momento durou cerca de trinta minutos (Anotações de campo, 15/08/2023). Registrei as brincadeiras das crianças naquele momento, em que elas no pátio da escola interagiam entre si por meio de brincadeiras que eram ora criativas e ora tradicionais, o que contribuiu para que pudéssemos compreender como as brincadeiras criadas pela crianças são diversificadas e como envolvem a natureza e possibilitam a interação das crianças, indicando traços de um brincar que se dá cotidianamente como experiências culturais (BORBA, 2007).

Por outro lado, percebemos que o tempo que as crianças puderam brincar desta vez foi muito limitado. A professora pediu que as crianças lavassem as mãos e voltassem para seus quartos, citando o forte sol. Entendemos o cuidado e a proteção dos professores com as crianças para protegê-las do calor. Contudo, não podemos deixar de provar que as crianças acabam por perder o direito de brincar porque o tempo prescrito pelo professor é muito curto.

Vimos duas situações envolvendo o solo, tanto nas casas das crianças quanto nas escolas. As experiências das crianças, especialmente as relacionadas com o tempo, são diferentes em cada criança, tanto na localização como na frequência.

Embora sejam dois espaços distintos com funções sociais e educativas próprias, é inegável que a relação com o quintal da casa é mais forte e diversificada quando pensada no espaço e no tempo. Por que o tempo e o espaço da brincadeira devem ser reduzidos a intervalos ou momentos especiais? Quando entrevistei a professora sobre tempo e espaço para brincar, ela nos apontou que existe a carga horária e os conteúdos a serem ministrados, inclusive o tempo do brincar. Quanto ao espaço e a estrutura para o momento do brincar, a escola está se preparando da melhor forma possível, inclusive nesse momento está com a quadra poliesportiva coberta quase pronta, o que irá facilitar as brincadeiras sem a presença do calor do sol. Anotamos o que Diogo disse durante a nossa conversa com os infantes: Criança 5: *A gente gosta de brincar no quintal.*

Pesquisador: *Gosta quando vai brincar no quintal?*

Criança 5: Sim. Gosto de brincar no pátio.

Pesquisador: Crianças, *vamos ouvir o coleguinha. Ele disse que vocês gostam quando vão pra onde Diogo?*

Criança 5: *Lá pra o pátio, porque a tia brinca com a gente.*

Pesquisadora: *Ai vocês vão lá pra fora, pra o quintal da escola. E como é o quintal ?*

Criança 5: Muito grande. Pesquisador: *E o chão é como?*

Criança 5: de grama e tem parquinho. (Roda de conversa, 19/08/2023).

Por meio da análise dos dizeres de Diogo na roda de conversa em sala de aula percebemos que as crianças gostam de brincar no pátio da escola e que esperam a semana toda por este momento. Essas experiências pareciam ocorrer por meio de brincadeiras com a professora e do uso de brinquedos. Destacamos o relato da Criança 5, que diz que gosta muito da sua escola porque tem um espaço grande e onde, como explica, todas as crianças podem brincar, talvez com mais liberdade do que numa sala de aula.

Nesse sentido, podemos imaginar o potencial de um elemento que costuma fazer parte do ambiente do local: o quintal, que na verdade é um espaço amplo que costuma ter o chão gramado. Ao longo de nossas conversas informais com a professora, ela comentou que as crianças gostavam muito do pátio da escola, porque podiam se soltar e brincar à vontade. A professora reiterou seus comentários durante a entrevista, nos esclarecendo que: Pesquisadora: Bom dia! Tudo bem? Professora, você brinca com seus alunos da educação infantil com quais brincadeiras? As brincadeiras são no ambiente externo ou interno?

Pesquisadora: Bom dia! *Então, a escola está em fase de melhorias. Graças a Deus a diretora é muito boa e corre atrás de benefícios para a escola e para os alunos. Eu levo as crianças às vezes para brincar no pátio, só que quando chove fica impossível. Mas em breve teremos a quadra poliesportiva coberta para proteger do sol e da chuva. Por causa da falta de um espaço adequado coberto nós não levamos diariamente os alunos para brincar na área externa.*

Professora: *Olha, Wanessa. As que eu mais costumo brincar com eles é batata quente, é salada seladinha, né, que é uma... É uma batata quente, só que é com a outra música, corre cutia, né?: Amarelinha, a gente brincava de vez em quando lá fora. É pular corda, geralmente eles brincavam com as monitoras... monitora não, como é que fala? Com as recreadoras lá, de vez em quando, na hora do recreio, né*

Professora.: *Nossa, agora eu mesma, dentro de sala, é essa batata quente, corre cutia... Professora.: Wanessa, eu utilizo mais dentro de sala, mas geral, quando a gente sai pra fora, que é muito raro eu sair pra fora com eles, elas são as mesmas.*

Professora.: *Aí, coelhinho sai da toca também, né?*

Professora: *A gente brinca lá de fora.*

As palavras da professora na fala acima levantam algumas questões que consideramos importantes e identificamos uma delas no diálogo em supra. Embora a escola seja considerada uma escola do campo, localizada em zona rural e possua uma área externa considerável, não possuía área coberta suficiente para explorar plenamente o espaço, de modo que a brincadeira das crianças acaba se limitando parcialmente e principalmente ao contexto da sala de aula. Diante tudo isso, entendemos que a professora, internaliza e absorve os espaços escolares com certo receio, estando mais atenta as falhas que os espaços oferecem do que os benefícios que esses podem oferecer, para as crianças.

Esta perspectiva é muito cuidadosa, porém impede a percepção positiva que a área externa dessa escola pode trazer como espaço do campo, pode ser um ambiente de descobertas, brincadeiras e muitas outras experiências com esses alunos. Ressaltamos ainda que durante nossas observações na sala de Educação Infantil da instituição, constatamos que havia pouquíssimas experiências com essas crianças em outros espaços que não a sala de aula, uma vez que esta escola é bem estruturada e oferece vários espaços.

Percebi que falta investimento público na formação específica dos docentes que atuam na área da Educação Infantil do Campo. Durante as entrevistas e em momentos de observações percebi que a sala de aula estava superutilizada e com poucas experiências de ensino em outros espaços dentro da instituição de ensino ou mesmo na comunidade em que estava inserida. Esta realidade reflete um comportamento docente que parece dar menos ênfase à brincadeira no contexto pré-escolar, apesar de ser um dos princípios norteadores da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEIS (BRASIL, 2009).

O relato da professora nos diz muito sobre a relação da escola com o brincar das crianças e percebemos que a infraestrutura é boa e ficará melhor ainda com o término da construção da quadra poliesportiva. Por outro lado, observamos que a professora reconhece a vinculação das crianças com brincadeiras que ocorrem em espaços maiores e externos, que envolvem elementos da natureza, no entanto, isso não é considerado no dia a dia desses alunos. A ausência de um quadro suficiente para a Educação Infantil na instituição sob investigação representa um desafio notável, dificultando os esforços pedagógicos para incorporar formas alternativas de brincar para além dos limites da sala de aula. Surpreendentemente, observamos esforços mínimos por parte do pessoal escolar, especialmente do diretor e do professor, para melhorar os espaços disponíveis.

É evidente que existe uma aceitação da situação atual, embora o foco permaneça na falta de infra-estruturas, é crucial reconhecer que esta circunstância pode significar uma questão mais profunda – a incapacidade de reconhecer a importância da brincadeira, especialmente da brincadeira livre, como um direito fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este direito deve ser assegurado e proporcionado no contexto da Educação Infantil, independentemente de ser em ambiente rural ou urbano (BRASIL, 2017). Esse comportamento reflete o contexto histórico de abandono das escolas do campo brasileiras. Conforme Melo nos ensina (2016, p. 2-3),

[...] a educação escolar para os povos do campo nos possibilita visualizar o processo que a envolve e a forma como foi organizada ao longo dos anos, evidenciando sua íntima ligação com as concepções de educação, pensadas pelo Estado e pela sociedade. Trata-se de propostas marcadas pelas interferências e interesses políticos, pela omissão em disponibilizar propostas que objetivamente visem ao desenvolvimento do campo e à emancipação de seus sujeitos. É nestas condições que se originam e se consubstanciam as propostas de Educação Rural.

O abandono das áreas rurais está profundamente enraizado na cultura brasileira e tem

impactado o ambiente educacional nessas áreas. Isso fica evidente especialmente na pouca formação profissional específica oferecida para a Educação Infantil do Campo. Além disso, os programas curriculares muitas vezes negligenciam a sensibilização ou a valorização da cultura do campo e não dão prioridade à formação de indivíduos com formação do campo. Fica evidente em nossas observações que as crianças pesquisadas na educação infantil da escola, não utiliza a área rural da escola, assim não tendo o contato adequado necessários a essa etapa do ensino que necessita do contato direto com a natureza, uma vez que são crianças que vivem no campo.

Observamos também alguns dos espaços lúdicos das crianças que realizamos a pesquisa. Ressaltamos o envolvimento das crianças durante o brincar com elementos que fazem parte de sua cultura campesina e aprofunda nossa compreensão de que a brincadeira que as crianças vivenciam constitui, na verdade, uma experiência cultural (BORBA, 2007). A seguir fotos das crianças brincando em suas casas:



Figura 29 - Criança 3 - brincando com um de seus animais domésticos
Fonte: Registro do pesquisador (2023).

Observar a cena acima nos lembra primeiro da alegria que cada criança expressava enquanto brincava em casa. Vemos a **Criança 4** brincando com seu coelhinho e muitos outros episódios que mostram o jeito que essas crianças brincam. Esses registros nos contam sobre as brincadeiras de crianças que passaram a infância no campo, que se inspiraram no ambiente específico em que viviam e vivenciaram momentos interessantes e com características próprias, como brincar com animais no quintal ou recriar elementos típicos do espaço rural, como um curral.

Nesse viés destacamos que nosso conceito de experiência é uma situação que cada sujeito pode vivenciar de forma única de acordo com sua subjetividade e singularidade específicas, como afirma Vygotsky (2010, p. 686), vivência é “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso”, ou seja, cada sujeito vivencia cada situação de forma única, apoiado no ambiente social e cultural em que vive. Com base neste conceito de experiência, tomamos como exemplo as brincadeiras infantis.

Além disso, para as crianças que vivem em áreas rurais que participaram do nosso estudo, essas experiências interessantes foram estruturadas pelas reelaborações de eventos, gestos e práticas que testemunharam e observaram no ambiente em que viviam. Neste estudo,

as crianças se inspiram nos elementos que compõem o ambiente rural em que vivem, e percebemos sua relação com os animais, as plantas, a terra e outros elementos naturais, demonstrando maneiras significativas de se enraizarem em seu ambiente, sempre ilustrando a recriação de ações significativas dos adultos e ancorando-se em seu contexto específico, uma vez que elementos do local fazem parte do seu cotidiano e, portanto, estão repletos de significado para esses infantes, principalmente durante as brincadeiras.

Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 32) nos afirma que rotinas culturais “servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”. Portanto, ao brincar, as crianças criam possibilidades, enfrentam desafios, desenvolvem suas vidas e criam cultura. Além desses aspectos, também encontramos uma forte relação entre as atividades laborais do campo desempenhadas pelos pais das crianças e algumas de suas brincadeiras. Estamos nos referindo a brincadeiras que recriam essas atividades profissionais, como brincadeiras de faz de conta, ou mesmo jogos que envolvem cuidar de animais, criar cenas de trabalho em miniatura (como minifazendas) e outras brincadeiras.

A ligação entre as brincadeiras das crianças do campo e o trabalho dos seus pais é o resultado das interações familiares destas crianças com sua família e o contexto específico do campo. Durante nossa visita à casa de **Criança 3**, ele nos contou que: “eu gosto de ir com meu pai ajudar meu tio a plantar. Aí eu fico brincando de plantar também, fazendo as covinhas igual a eles e jogando semente de frutinhas que eu como quase todo dia” (Anotações de campo 29/03/2019). Os comentários de **Criança 3** revelam uma ligação positiva com seus pais, que parecem ser uma fonte de inspiração para suas brincadeiras. Contudo, dado que estas fazem parte das brincadeiras infantis, questionamo-nos:

Como é que as escolas entendem estas realidades vividas pelas crianças que as frequentam? Ela vai considerar isso ou não? Se sim, o que fazer? Para refletir sobre essas questões, destacamos que na análise das brincadeiras infantis identificamos situações em que as crianças demonstraram preferência por brincar em espaços amplos, por muito tempo, a partir de temas, objetos, elementos naturais e comportamentos típicos da vida no meio rural. Ao observar as informações relatadas pela professora da instituição, ela nos explicou que na instituição de ensino, ela oferece poucas oportunidades de brincar livremente em seus espaços, que brinca muito pouco com as crianças fora da sala de aula, o que nos leva a entender que essa falta advém da carência de políticas públicas voltadas para a formação específica do campo para os docentes que atuam na educação campestre, ocasionando incapacidade de proporcionar oportunidades lúdicas de maior qualidade, assim restando claro que esse direito não é implementado nas práticas educativas e pedagógicas diárias da Educação Infantil do Campo.

Embora seja importante reconhecer que o tempo das crianças na Educação Infantil deve consistir em outras atividades além de apenas brincar, reduzir significativamente o tempo de brincar nesta fase da educação não parece ser uma decisão pedagógica lógica, especialmente num ambiente social onde as crianças se envolvem em brincar por longos períodos, como é o caso da Educação Infantil. Consequentemente, observamos abordagens pedagógicas que não garantem às crianças a oportunidade de se envolverem plenamente nas brincadeiras, onde possam explorar e expandir os seus jogos que são largamente influenciados pelo seu entorno. Com estas análises não queremos defender brincadeiras apenas associados a ambientes campestres e experiências associadas ao mundo campestre tanto para adultos como para crianças.

Como vimos, as crianças que observamos e com quem realizamos a investigação também utilizavam brinquedos estruturados e industrializados, normalmente utilizados por outras crianças em áreas não rurais, e partilhavam as mesmas brincadeiras que as crianças que vivem na cidade. No entanto, consideramos necessário trazer para o cerne da nossa

investigação o mundo das interações e das brincadeiras que fazem parte do contexto cultural em que as crianças se formam de forma criativa. Entendemos que é importante trazer estas práticas culturais cotidianas para este debate, também para ajudar a tornar visíveis modos de vida que, embora não sejam isolados, mantêm formas únicas de ser que só podem enriquecer a nossa apreciação da diversidade.

Uma forma de construir uma vida e uma identidade do/no campo que está sendo conduzido com as mesmas especificidades usadas na área urbana, deixando assim as especificidades do campo em total abandono. É gritante a necessidade da aprendizagem por meio também das brincadeiras como experiência cultural do campo no ambiente escolar. Esta realidade parece ser uma forma de cear as crianças dos seus direitos e oportunidades de brincar plenamente, impedindo-as de vivenciar momentos mais amplos de investigação lúdica, de possibilidades imaginativas e de promoção da autocompreensão de si mesmas e do seu lugar no contexto escolar (FANTIN, 2000). Neste tópico, além do brincar, trazemos também outras experiências ou outros cenários que as crianças vivenciaram na escola em estudo e em casa, ambientes muito utilizados pelas crianças que oferecem múltiplas possibilidades para que elas ampliem suas experiências e conhecimentos, estimulando a imaginação, a curiosidade e a criatividade, e que ao mesmo tempo ajuda na construção de sua identidade. A seguir apresentamos algumas considerações sobre esta pesquisa que sintetiza os principais pontos observados desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa narrativa histórica e investigativa nesta dissertação revela a negação do direito à educação de qualidade oferecida a Educação Infantil das comunidades camponesas do Brasil. Durante o meu curso de Pedagogia, houve um grande foco na compreensão e no estudo dessa etapa da educação, principalmente no que diz respeito ao cuidado com a aprendizagem das crianças. Fiquei impressionada com o modo único de ser das crianças, seus pensamentos, percepções e ações, que muitas vezes passam despercebidos pelos adultos. Percebi que suas ideias e criações são tão valiosas quanto as dos adultos e como resultado, entendemos que devemos priorizar a atenção e efetivar o reconhecimento dos direitos dessas crianças, especialmente no âmbito da Educação Infantil do Campo, que para mim tornou-se não apenas um tema de estudo, mas também uma realização pessoal.

Ao embarcarmos no nosso estudo das crianças do campo, das suas culturas e da sua relação com a Educação Infantil, antecipamos que a nossa investigação nos levou por um caminho de investigação, moldado não apenas pelas nossas próprias perspectivas, mas também pelas pessoas e contextos que encontramos (TRIVIÑOS, 1995).

No decorrer da nossa pesquisa, mantivemo-nos comprometidos com o nosso objetivo inicial de promover o reconhecimento, a valorização e a visibilidade das crianças, especialmente daquelas que moldam as suas identidades no contexto camponês. É nossa

intenção que esta pesquisa sirva como um recurso valioso para estudos futuros, oferecendo momentos, reflexões e até mesmo críticas que se cruzem com nossas descobertas. Sejam os participantes envolvidos ou o contexto examinado, esperamos estabelecer conexões que possam apoiar futuras investigações.

Nesse contexto, temos o surgimento do campo teórico da educação do campo e o papel que os movimentos sociais desempenharam na geração de outros sentidos para esse ambiente, que não era apenas geográfico, mas de local, de construção de vida e identidade. A Educação do Campo, neste contexto nos possibilita repensar o campo e sua especificidade, visando construir um programa educacional que respeite esse espaço e sua cultura.

Contudo, percebemos que as práticas docentes propostas pelos professores não levaram em conta esses aspectos de forma regular ou intencional. Portanto, acreditamos que os professores veem, mas não vivenciam, os problemas que as crianças apresentam, os quais estão em grande parte relacionados com o que está acontecendo no ambiente em que vivem. Ou seja, temas da realidade local das crianças não são aproveitados nas propostas de ensino elaboradas e disponibilizadas para essa etapa da educação básica, principalmente porque as escolas municipais recebem modelos de projetos de ensino prontos para serem desenvolvidos.

Nesse viés, percebemos que grande parte dos processos de construção de conhecimento criados pelas crianças ocorre em espaços não escolares, como suas casas. No entanto, em nossa pesquisa e estudo, percebemos que os atores que compõem a escola, embora conscientes de alguns aspectos da realidade das crianças e da sua cultura, não integra significativamente essas culturas no seu currículo.

Estas questões nos levam a refletir sobre as possibilidades de superação da continuada invisibilidade das culturas disciplinares do campo nos espaços escolares. No nosso caso, esses sujeitos crianças pequenas, que muitas vezes utilizam a escola como segundo ambiente social com o qual interagem mais frequentemente (SARMENTO, 2007).

Argumentamos que estas crianças experimentam dupla invisibilidade porque são

crianças e porque vêm de áreas rurais. Quando consideramos que este estudo ocorre num momento histórico onde vemos tentativas de eliminação da diversidade, entendemos que acaba por produzir algo que é o oposto dessa eliminação, na medida em que afirma a existência dessas realidades e a necessidade de serem reconhecidos e valorizados. Nessa perspectiva, destacamos que a instituição estudada não oferece serviço de creche. Esta é uma realidade comum nos ambientes rurais do Brasil, o que aprofunda as desigualdades de oferta em relação às creches e pré-escolas, a mesma realidade também está presente nos espaços urbanos mas é mais expressiva nos espaços rurais. Nas práticas docentes, observamos que esse aspecto não era frequentemente levado em consideração, uma vez que era reconhecido, mas não incorporado deliberadamente, o que também representa um desafio para os programas de formação de professores.

As crianças do campo têm um papel significativo, assim como as suas famílias e os agentes das instituições de ensino que pesquisamos, na compreensão dos processos político pedagógicos e nas práticas que realizam e são submetidos. É importante considerar isto num contexto mais amplo, uma vez que as práticas docentes na instituição demonstram pouca aceitação das experiências de ser criança do meio campestre e da necessidade das políticas públicas preencherem essa grande lacuna que é a falta de formação específica para a Educação Infantil do Campo e também para todo o alunato da educação básica que vivem nesse contexto. Reconhecemos a importância deste paradigma, não só no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, mas também ao nível da Política de Formação de Professores (BARBOSA, 2013). No Brasil está atualmente em risco dado o ataque contínuo às universidades públicas, aos cursos de humanidades, especialmente às licenciaturas, e a toda a lógica de ensino superior que se estabelece no país. Vemos também incentivos crescentes ao ensino privado e à distância, com foco no empreendedorismo. Nossa pesquisa, além de buscar compreender os objetos de investigação que escolhemos, é também uma forma de revelar uma realidade ainda pouco conhecida, principalmente o seu objeto.

A realização desta pesquisa nos proporciona oportunidades de vivenciar experiências que impactam não apenas nosso pensamento teórico, mas também nossas emoções, principalmente na interação com as crianças. Esta investigação mostrou-nos que há mais para aprender e explorar sobre as crianças do campo, as suas culturas e a sua conexão com a Educação Infantil do Campo. Dessa forma devemos continuar a pensar, investigar e realizar pesquisas para desenvolver uma abordagem educacional inclusiva e personalizada, não apenas para as crianças da Educação Infantil do Campo, mas também para as que vivem nas áreas urbanas.

5 REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015
- ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONING, M. S. **The palgrave Handbook: of childhood studies**. [s.l.] Palgrave Macmillan, 2009.
- ALDERSON, P. **Listening to children: children, ethics, and social research**. Essex: Barnardos, 1995.
- ANGOTI, M. (Org.) **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2006.
- ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p.70-104.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por forças: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Beatriz Suzana. **Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./ jun.2013.
- BARBOSA, M. C. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARROS, FCOM. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- BICALHO, Ramofly; GUIMARÃES, F. O. **Desafios da Educação do Campo: Fechamento das escolas do campo no Brasil**. In: Ramofly Bicalho. (Org.). **Possíveis Interfaces entre Educação do Campo, Educação Popular e Questões Agrárias**. 1. ed. Curitiba: Appris,

2017, v. 1, p. 95-96.

BICALHO, Ramofly. **História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>>. Acesso: 15 de dezembro de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta.

Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007, p. 33-45.

BRASIL. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Base Nacional Comum Curricular. Documento em fase de construção. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 set. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Secad/MEC - Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITO, Lillyanne Karla Rodrigues. **Ser professora em turmas multisseriadas no município de Campina Grande - desafios e possibilidades apontados pelas professoras.** 2017. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia)** - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

BROUGÈRE, Giles. **A criança e a cultura lúdica.** *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.2, jul/dez. 1998.

CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** *In: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas* – Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** *In: SANTOS, Clarice A. dos (org.). Por uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação.* Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** *In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo.* São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMBIER, A., Engelhart, D. **Le dessin de l'enfant.** France: Press Universitaires de France. Widlöcher: D. L'interprétation des dessins, 1990.

CAMPANHA PERMANENTE CONTRA OS AGROTÓXICOS E PELA VIDA. **Campanha**

Contra os Agrotóxicos divulga nota de repúdio à pulverização aérea. Publicado em 06 maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/1LSKTV>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Entre as culturas da infância e a rotina escolar: Em busca do sentido do tempo na educação infantil.** *Revista teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas.**

Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CLAVAL, P. **A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia.** *In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). Elementos da Epistemologia da Geografia Contemporânea.* Curitiba: Ed. da UFPR, 2004.

COELHO, L.S. **Infância, aprendizagem e cultura – As crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani.** 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COHEN Bronwen J; RONNING, Wenche. **Aprendizagem baseada no lugar: Utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na noruega e na escócia.** *Cad. Cedes, Campinas*, v. 37, n. 103, p. 393-418, set.-dez., 2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

COMBATE RACISMO AMBIENTAL. **A história do envenenamento de crianças pelo agrotóxico da Syngenta, em Goiás**. Publicado em 22 de maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/9HI1WS>. Acesso em: nov de novembro de 2022.

COMBATE RACISMO AMBIENTAL. **Pontal do Buriti Brincando na chuva de veneno**. Publicado em 26 de agosto de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/tghQRh>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Nota pública sobre banho de agrotóxicos na Escola de Rio Verde, em Goiás**. Publicado em 12 de julho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/bmU2uL>. Acesso em: 28 de novembro de 2022.

CORSARO, WILLIAM. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras**. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017a.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **A importância das artes na infância**. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017b. p.11-54.

DAMASCENO, M.N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1> >. Acesso em: 23 set. 2023. »<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 16.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

FANTIN, Mônica. **Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil**. In: FANTIN, Mônica. (Org.) **Síntese da qualificação da educação infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FERNANDES, Nathália. **A investigação participativa no grupo social da infância**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun. 2006.

FERNANDES, Nathália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FERRARI, Márcio. **Friederich Froebel, o formador das crianças pequenas**. Publicado em 01 de outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friederichfroebel-o-formador-das-criancaspequenas#:~:text=Para%20ele%2C%20as%20brincadeiras%20s%C3%A3o,a%20finalidade%20de%20entend%C3%AA%Dlo>. Acesso em: 12 de outubro de 2023.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela M. **Branco Demasiado ou Reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In: SARMENTO. M; GOUVÊA. M. C. S. de **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis. Editora Vozes: 2008, P. 149.

FERRONATTO, S.R.B. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação**. Dissertação (Mestre em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FRÖBEL, F. *Die Menschenerziehung*. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826. GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no Acervo Mario de Andrade**. 2004. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo**. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.).

Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, p. 61.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 jun. 2023.

G1. **Piloto de avião agrícola que intoxicou várias pessoas em escola está preso**. Publicado em 05 de maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/OP1T8t>. Acesso em: 30 de outubro 2022.

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

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBAMA.

Disponível

em:

Instrucao Normativa Conjunta 01 de 28 de dezembro de 2012 Reavaliacao.pdf

(www.gov.br) e INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 1, DE 28 DE DEZEMBRO

DE 2012 - Imprensa Nacional. Acesso em: 25 de nov. 2023.

INCA. **Instituto Nacional de Câncer.** Disponível em: <https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos> .Acesso em: 25 de nov. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resultado do Censo Escolar 2000.** Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489>. Acesso em: 13 set. 2023.

JORNAL O GLOBO. **Vítimas de pulverização de agrotóxico em escola rural de Goiás ainda sofrem com intoxicação.** Publicado em 30 de outubro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/yc1fcv>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

JORNAL OPÇÃO. **Escola atingida por agrotóxico aguarda vistoria para recomeçar as aulas.** Publicado em 06 de maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/yHplEM>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

JORNAL OPÇÃO. **Justiça mantém condenação à empresa que pulverizou agrotóxico em escola de Rio Verde.** Publicado em 01 de agosto de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/Iu94hu>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

JORNAL SÉCULO DIÁRIO. **Comissão da Câmara rejeita projeto que impõe regras à pulverização aérea de agrotóxicos.** Publicado em 27 de setembro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/h430Zd>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

JOSÉ FILHO, Pe. M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania.** Franca: Unesp – FHDSS, 2006.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças.**

Cadernos de Pesquisa, [s.l], n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas. 1996.

LEAL, F. L. A. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do cariri paraibano.** 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Crianças, infâncias e mundo rural brasileiro: realidades diversas sob múltiplos olhares.** Desidades, Rio de Janeiro, vol.3, 2014.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Educação do campo e formação de professor: uma reflexão a partir do curso de pedagogia da universidade federal de campina grande.** In: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves da. (Org.). **Currículo e formação docente.** Curitiba: Appris, 2018.

LEITE FILHO, A. **Proposições para uma educação infantil cidadã.** In: GARCIA, R. L. LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001.p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância (s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LINHARES, Sérgio & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Biologia Hoje – Vol 3.** São Paulo: ed. Ática, 1998.

LOFFLER, D; PIRES, C; GOELZER, J; HONNEF, C. **O trabalho multidisciplinar voltado à educação inclusiva: uma importante experiências vivida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.** In: ROZEK, M; MARTINS, G. D.F (Org) **Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e aprendizagem em discussão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

LOPES, J. J. M. **Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias.** Revista Contexto & Educação, Ano 23, v. 79, p. 65-82. Editora: Unijuí, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2017. 112p.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação -** Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254p.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, REIS, v.1, n. 6, p. 55, 1993.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 154-155, 1991.

MAPA DE CONFLITOS INJUSTIÇA AMBIENTAL E CONFLITOS NO BRASIL.

Disponível em: [GO - Atingidos por agrotóxicos em Rio Verde lutam pela punição dos culpados e contra a pulverização aérea - Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil \(fiocruz.br\)](#). Acessado em: 12 de outubro de 2022.

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento - DD Coordenação-Geral de Implantação - DDI - Sistema SIPR.Dados atualizados pelo MAPA EM 11/09/2023.link de acesso: [assentamentosgeral.pdf \(www.gov.br\)](#) Acesso em: 30/10/2023.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Dias Patrícia (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEC. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

MELO, G. G. da Silva; RODRIGUES, T. B; SOUZA, M. M. **O uso de agrotóxicos não é uma escolha do produtor, mas sim uma imposição do agronegócio**. VIII Encontro Dia do Geógrafo. Anais – Goiás, v.1, n.1, p.103-107, ano 2013.

MELO, Raimunda Alves. **Escola do campo: saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares em articulação**. Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação. n. 10, Ano V. Caderno Temático do II SIEC: Educação do Campo em Movimento, 2016.

MENDRAS, Henri. **A cidade e o campo**. In: QUEIROZ, Maria I. P. de. (Org.). **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Ministério Público Federal.**Procuradoria Geral da República**.Procurador participa de audiência para discutir intoxicação de alunos e profissionais em Rio Verde — Procuradoria-Geral da República (mpf.mp.br). Acesso em: 07/11/2023.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MORROW, V. Questões éticas na pesquisa colaborativa com crianças. In: FARRELL, A. (Ed.). **Pesquisa ética com crianças**. Reino Unido: McGraw-Hill International, 2005.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

OBSERVATÓRIO, SAÚDE DO CAMPO, FLORESTA E ÁGUAS. **Seis meses depois da pulverização, crianças de Rio Verde ainda afetadas por agrotóxicos**. Publicado em

setembro 2013. Disponível em: <http://goo.gl/EDfnSj>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O brincar na sociedade contemporânea: para além da lógica do consumo**. In: BATISTA, Cleide Vítor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008. p.81- 91.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência curumim. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições SESC, 2015. p. 123-151.

PALUDO, Conceição; SILVEIRA, D. M. **Contribuições para a História da Educação Infantil do Campo no Brasil**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014 Doi:10.14210/contrapontos, v.14, n.1, p.173. ISSN: 1984-7114. Disponível em: <https://periódicos/univale/index.php/rc/issue/view/256>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade educacional**. Revista: HISTEDER on line, Campinas, nº33 p.78-95, mar, 2009 – ISSN: 1676 – 2584.

PASUCH, J.; MORAES, E.V. **Retratos sociológicos das infâncias do campo**. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. 2005. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PERROTTI, E. **A criança e a produção cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura)**. In: ZILBERMANN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 10-27.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 276.

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 681 DE 2011. **Altera a Lei nº 7.802, de 11 de junho de 1989, para restringir o registro e o uso de agrotóxicos**. Publicado em 11 de novembro de 2011. Disponível em: <http://goo.gl/R6pbfJ>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, Agosto. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015. QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMELLO, Patricia Ames. **As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada**. Desidades, v. 1, n. 21, ano 6, p. 64-65, out-dez 2018.

REVISTA ECOLÓGICA: MEIO AMBIENTE É NOTÍCIA. **Chuva de veneno Avião despeja agrotóxicos sobre crianças em Rio Verde**. Publicado em 11 de outubro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/Sri06t>. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1976.
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação**. Coimbra: Almedina, 2009.

SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul.2005.
SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, V.M.R. de.(Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007b. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica**. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008.

SARMENTO, Manuel. Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SENADORA ANA RITA. **Entidades denunciam uso abusivo de agrotóxicos**. Publicado em 20 de setembro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/n42ri2>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

SILVA, A.P.S.; PASUCH, J. **Orientações curriculares para a educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais 2010.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. **As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos**. *Cad. CEDES* [online]. 2015, vol.37, n.103, pp.361-376.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília.

Ministério de Desenvolvimento Agrário. 2002. p. 60-92.

SILVA, Regina Broco Lima da; LIMA, Norma Silvia Trindade de; FERNANDES, Renata Sieiro. **A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança?** Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p.1001-1019, set/dez., 2017.

SISTE, Andréa de F. **Roda da conversa**. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia**. Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no sociológico dos grupos infantis**. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, R. O. de. **AGROTÓXICOS: QUESTÃO AGRÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E SAÚDE PÚBLICA**. In: Seminário Direitos, Pesquisa e Movimentos Sociais, 5, Setembro de 2015, Vitória/ES. Artigo. Vitória: Faculdade de Direito de Vitória, 2015.

TALGA, D. **Pontal do Buriti – brincando na chuva de veneno**. [filme-vídeo]. Produção de Murilo Mendonça Oliveira de Souza, direção de Dagmar Talga. Goiás, Gwatá – Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo da Universidade Estadual de Goiás, 2013. DVD, 35 min. color. son.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMAS, N; O’KANE, C. **A ética ou pesquisa participativa com crianças**. Revista Children and Society, p. 12-5. 1998.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito a alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE GOIÁS. **Empresa que pulverizou agrotóxico em escola de Rio Verde terá de custear tratamento de aluna**. Publicado em 01 de agosto de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/D818aZ>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2008.

YOU TUBE. **O Envenenamento dos Alunos da Escola Municipal Rural São José do Pontal – Rio Verde/GO**. Publicado em: 22 de maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/j03g8t>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **MS Uso indiscriminado de agrotóxicos é alvo de MPF e MPT**. Publicado em 17 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/D2KLnz>. Acesso em: 16 de novembro de 2022.

_____. **Portaria libera uso de agrotóxico proibido no Brasil**. Publicado em 08 de novembro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/E6Zsz0>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

_____. **As armas químicas do Brasil: os agrotóxicos**. Publicado em 21 de setembro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/zoz7nF>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

_____. **Vítimas atingidas por agrotóxico em escola de Rio Verde podem ter graves sequelas em 20 anos**. Publicado 17 de setembro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/nDoQpd>. Acesso em: 29 de novembro de 2022.

6 ANEXOS

Anexo A – termo de consentimento livre e esclarecido

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO – PROPPEX COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UGB TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP) Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA RURAL DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ DO PONTAL**”, sob

responsabilidade e orientação da pesquisadora Wanessa de Souza Benati, tendo por objetivo investigar as práticas político pedagógicas, especialmente àquelas relacionadas à educação infantil, desenvolvidas na E.M.E.F São José do Pontal e suas conexões com a história do assentamento e das lutas envolvidas na formação dos sujeitos, individuais e coletivos do campo. Objetiva-se ainda compreender a Educação Infantil do Campo, retratar-se-á o processo histórico pelo qual essa modalidade de educação foi construída ao longo dos anos até os dias atuais. Pretende-se também compreender os principais aspectos que envolvem a educação infantil dentro de uma Escola Municipal Rural, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP). Para realização deste trabalho usaremos a abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, incluindo-se também análise documental e pesquisa bibliográfica. Os participantes do estudo serão a equipe gestora, composta pela diretora e pela coordenadora pedagógica, os professores e demais servidores da escola e em epígrafe. Também serão sujeitos integrantes da pesquisa, alunos e pais/responsáveis. Como instrumento para a coleta dos dados, será realizada entrevista semi-estruturada com a equipe gestora, bem como será elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas que será aplicado aos professores e demais servidores a fim de conhecer as práticas político- pedagógicas adotadas pela escola. Será utilizada a roda de conversa com os pais e alunos, assim totalizando 12 entrevistados dentre membros da escola, alunos e assentados. Ademais será realizada uma leitura exploratória de documentos da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico dentre outros. Para fins de seleção e organização dos materiais recolhidos, serão utilizadas as contribuições da Análise de Conteúdo. No caso de alunos menores que 18 anos, devem ser assinados ambos: o Termo de Consentimento pelos responsáveis. **FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO – PROPPEX COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UGB** Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações etc., não restando nada que venha comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos para os participantes da pesquisa poderá haver desconforto e insegurança advindo de lembranças desagradáveis da chuva de veneno recebida na escola do assentamento por parte dos pais dos alunos pesquisados e de todos envolvidos nesta pesquisa, uma vez que a escola estudada ficou conhecida mundialmente ao receber ilegalmente a mencionada chuva de veneno por meio de aviões de, o que ocasionou diversas consequências conforme relatado no meu projeto. Exsude-se ainda riscos como o tempo gasto para responder às perguntas e ainda o receio de não saber

responder, de ser identificado na pesquisa e tornar-se alvo de perseguições e ações judiciais. ou mesmo vergonha ao compartilhar informações pessoais aos pesquisadores. Para diminuir quaisquer desconfortos, será levado em conta o local da entrevista, liberdade para não responder questões indesejáveis e garantia de que a pesquisadora foi preparada para o método de coleta dos dados. Os benefícios de sua participação será uma melhor compreensão da realidade pretérita e atual e conforto psicológico aos episódios vivenciados que contribuirão para uma educação agroecológica de qualidade visando a projetos de reeducação que fortaleçam o desenvolvimento local e regional. O benefício Os benefícios de sua participação será uma melhor compreensão da realidade pretérita e atual e conforto psicológico aos episódios vivenciados que contribuirão para uma educação agroecológica de qualidade visando a projetos de reeducação que fortaleçam o desenvolvimento local e regional. O senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO – PROPPEX COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM

SERES HUMANOS – CEP/UGB serão assumidos pelos pesquisadores, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, eles serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o participante deve procurar a pesquisadora por meio do endereço: através do telefone: (64) 9 9293-2600 ou através do e-mail: benativieira@gmail.com

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Eu, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es). Rio Verde, / /2022.

Assinatura do Participante da Assinatura do Responsável da Pesquisa Pesquisa

Testemunha 1

Testemunha 2

Anexo B – Instrumento de coleta de dados: Entrevista semi-estruturada

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Prezada coordenador (a) e diretor (a) escolar

A sua contribuição será de extrema importância para o desenvolvimento do meu trabalho intitulado: **“EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA RURAL DO**

ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ DO PONTAL”. Assim, solicito que por favor responda as perguntas a seguir. Adianto que o questionário é anônimo e servirá exclusivamente para a coleta de informações do projeto. Informo ainda que embora tenha sido mencionado no TCLE que o participante tem o direito de não responder a questões indesejáveis e que lhe causem algum desconforto.

Entrevista do bloco I

- 1- Sexo: () feminino () masculino
- 2- Idade?
- 3- Sua origem é urbana ou rural?

Entrevista do bloco II

- 1- Qual é o papel do coordenador ou coordenadora pedagógica perante o processo de ensino-aprendizagem na educação Infantil?
- 2- Qual o maior desafio na coordenação de uma escola de Educação Infantil do campo?
- 3- Qual a importância de Educação Infantil para o assentamento Pontal dos Buritis?
- 4- Como você visualiza a relação do assentamento com a escola?
- 5- Na sua área de atuação você visualiza atividades que possam trazer impactos ambientais futuros e significativos por meio da educação do campo?
- 6- O seu conhecimento sobre a EDUCAÇÃO DO CAMPO lhe dá condições para orientar os alunos, pais e servidores da escola rural sobre a adequada exploração do meio ambiente seguindo as normas ambientais?
- 7- A Educação Infantil do Campo é importante para as famílias camponesas?
- 8- A sua escola possui hortas elaboradas pela comunidade escolar? Quem cuida da horta?
- 9- Qual o relacionamento entre a Escola – Secretária da Educação – Assentamento Pontal dos Buritis? Lembrando sempre o direito de não responder a qualquer uma das

perguntas que lhe desconforto.

10- Qual o grau de importância das políticas públicas para a Educação Infantil na sua percepção?

11- As crianças da educação infantil são todas do assentamento Pontal dos Buritis?

12 - Existem desafios e perspectivas presentes na oferta e demanda da educação infantil para o assentamento local?

13- Na escola E.M.E.F São José do Pontal existem políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de professores; melhores condições de trabalho; espaços físicos condizentes com as necessidades e realidades de cada localidade; materiais didáticos, calendários e projetos políticos pedagógicos direcionados as experiências da realidade campesina?

14- Você acredita que as políticas de Educação Infantil voltadas para os cotidianos rurais indicam a necessidade de considerar a perspectiva sociocultural da infância do campo: os modos de vida, produção e significado da educação para seus sujeitos e suas instituições?

15- As políticas públicas do município onde está localizada a mencionada escola em estudo garante formação inicial e continuada de professores; melhores condições de trabalho; espaços físicos condizentes com as necessidades e realidades de cada localidade; materiais didáticos, calendários e projetos políticos pedagógicos direcionados as experiências de cada realidade?

16- No dia nove de maio de 2013, alunos e funcionários da Escola Municipal São José do Pontal, localizada no Projeto de Assentamento Pontal do Buriti, em Rio Verde/GO, foram surpreendidos por uma “chuva de veneno”, enquanto uma aeronave pulverizava, em lavoura de milho, o agrotóxico Engeo Pleno da Syngenta. Mediante este acontecimento você percebe algum trauma ou consequências deixados nessa escola-assentamento? Preciso deixar claro que você não precisa se posicionar caso não seja da sua vontade pelo fato do acidente ter sido tipificado como criminoso.

17- Na sua percepção as crianças que moram no contexto rural têm modos de vida diferentes específicos quando comparadas às crianças que vivem no contexto urbano?

18- A E.M.E.F Pontal dos Buritis recebe apoio de alguma empresa ou mesmo do assentamento Pontal dos Buritis?

Agradeço a contribuição e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.