



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÊDA

**“O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE A GENTE?”
A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Salvador - Bahia
Abril de 2013

Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda

**O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE A GENTE?
A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Currículo e (In) Formação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador - Bahia
Abril de 2013

Ficha Catalográfica

Uzêda, Leomárcia Caffé de Oliveira

U99v "O que você descobriu sobre a gente?" a escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças / Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda. – Salvador, 2013.
276 f. : il.

Orientadora: Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação do Campo. 2. Educação Infantil – Feira de Santana, BA. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de, orient. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 37(1-22)-053.2

Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda

**O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE A GENTE?
A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
A PARTIR DO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Álamo Pimentel
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Ludmila Cavalcante Holanda
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Orientadora – Presidente da Banca

A

Leonicio e Mariza, meus pais, pela sensibilidade e humildade com as quais me acolhem e ensinam sempre.

Júlia, minha pérola mais rara.

André, pelo amor, pela partilha e companheirismo sempre.

AGRADECIMENTOS

No decorrer da escrita da tese, uma pessoa me perguntou se havia vida após a conclusão do doutorado, porque ela ouvia dizer que eram tantas demandas e que na maioria das vezes não tínhamos uma vida normal ao produzir tal obra.

Não hesitei em dizer que não só havia vida “pós tese”, como antes e no decorrer da escrita dela também, até porque essa foi uma condição que me impôs: não abandonar os meus, não deixar de produzir minha vida particular paralelamente à profissional. Não sei se fiz essa tarefa bem, só os meus poderão dizer: meu companheiro, minha filha, meus pais, meu irmão e irmãs, meus sobrinhos e sobrinhas, meus amigos e minhas amigas, meus professores e professoras, meus alunos e minhas alunas e colegas de trabalho... Todos e todas que de alguma maneira acompanharam minhas construções, elucubrações, anseios, receios, alegrias, conquistas, dissabores, realizações...

E posso afirmar que em meio à tese vivi momentos mais que dinâmicos e efervescentes na minha vida que demandavam de mim muito foco, fé e força, elementos que me acompanharam e acompanham sempre. Dizer que foi desafiador parece lugar comum, mas não há como negar os desafios vividos e as conquistas realizadas. E não há como negar a importância de várias pessoas nesse processo, diria imprescindíveis para que eu pudesse alçar tamanho vôo e conseguir aterrissar em terras seguras, mesmo sabendo que outros vôos estão por vir.

Aqueles que me conhecem sabem da minha fé. Talvez não saibam da diversidade que reina na minha família no que tange esse quesito. Ainda bem que é diversa, pois o que nos une é um bem comum: fé na vida, nas pessoas, em projetos e mudanças na nossa sociedade, em coisas boas que estão por vir, mas sabem mesmo da minha fé religiosa. Eu particularmente acredito sim em Deus e nos seus projetos para minha vida e dentre eles as pessoas maravilhosas que pôs na minha existência para que a caminhada fosse mais suave, mais alegre e mais rica em descobertas... A Ti agradeço pelas infinitas graças alcançadas. E em respeito à diversidade existente na minha família agradeço também, pois sei que cada um concentrou-se baseado nas suas crenças para que esse projeto se concretizasse, inclusive os ateus de plantão!

A meu pai **Leonício** e minha mãe **Mariza** por serem mais que especiais, por me fazerem entender o valor da honestidade, do trabalho, do produto deste labor fruto do nosso próprio suor, do amor incondicional aos filhos, do ser atencioso para com aqueles que mais precisam, de ser generoso principalmente com os mais humildes, por se emocionarem com as conquistas de seus filhos, filhas, netos, netas, genro, noras e assim nos apresentarem ao mundo da sensibilidade. Saibam que quando vocês chegavam a minha casa e me encontravam trabalhando, e às vezes se constrangiam “por estarem me atrapalhando” era o momento de recarregar minha bateria com os cuidados, carinho e mimos que vocês sabem dar. Era minha alegria servi-los e recebê-los sempre. Desculpem minha ausência, mas vocês nunca saíram dos meus pensamentos e quando os via renovava minhas esperanças e energia.

André Almeida Uzêda. Nem sei como te agradecer... Aliás, você é responsável por todo esse processo desde o início da minha vida acadêmica. O seu carinho, a sua alegria, a sua “agonia” diante da minha aparente calma, a sua ajuda para que eu pudesse me concentrar mesmo diante da maior ebulição dentro da nossa casa. A sua força, as palavras de incentivo, os conselhos, os afagos, o seu amor foram condição para a finalização de um ciclo e com certeza início de outros tantos. Cuidei para que tal processo não invadissem nossa família, porque é o que tenho de mais sagrado. Por tudo que representas na minha vida... Obrigada, eternamente obrigada.

Júlia, minha filha como eu te amo. Juro que eu não esperava tamanha mudança na sua e nas nossas vidas bem no “meio da escrita de uma tese”. Da filha pequena que fostes, virou uma

mulher linda, generosa, autônoma em tão pouco tempo e diante dos meus olhos que insistiam em não querer ver tal transformação porque eu queria você ainda criança. E olha que eu sabia que “filhos são para o mundo”, mas bem que podia aguardar um pouquinho. Enfim, assim é a vida e diante das minhas demandas a mais nova surge de maneira avassaladora: você passa no vestibular, vira universitária e sai de casa, vai morar em outra cidade. Daria para escrever outra tese esse rompimento brusco e a construção de outra relação entre mãe-filha pautada no amor que não se mede e como diz você “não exige explicação”. Obrigada por entender o meu processo e pacientemente me acolher com seu carinho e amor. Ver você feliz, simplesmente feliz é meu maior projeto.

*Ao meu irmão **Marcelo** e minhas irmãs **Fernanda** e **Daniela**. Essa conquista é fruto de muitos dos nossos sonhos construídos em meio aos desafios, alegrias, anseios, diferenças e semelhanças que nos unem desde crianças quando juntos vivemos muitas experiências inesquecíveis pautados por um sentimento ímpar: o amor fraterno que não se cobra, mas se vive quando percebemos que precisamos um do outro. Muitas vezes em que falei de infância e do ser criança na tese lembrei-me de vocês, porque na condição de irmã mais velha acompanhei muitas coisas da história de vida de cada um de vocês. Desculpem sua irmã por não poder estar ainda mais próxima, tentei, mas nem sempre consegui e isso para mim foi bastante doloroso em alguns momentos. Amo vocês. Obrigada por estarem comigo, cada um do seu jeito, nas orações, meditações e ponderações e nos almoços e eventos lá de casa, momentos em que podíamos ficar mais juntos.*

*A **Luiza** minha sobrinha-filha que desabrochou também nesses últimos quatro anos. Ver você feliz é também meu desejo, construindo e realizando seus projetos de adolescente, de menina linda, graciosa, inteligente, sensível e amorosa. Acredito em você como na luz que me ilumina. A você agradeço por me apoiar em um momento tão intrincado que foi a elaboração dos meus registros para tese. Você com sua dedicação soube digitar tudo que escrevi no meu diário de campo e ainda se deleitou com as crianças e suas travessuras. Obrigada Lu. Você é especial para mim!*

***Alice, João Pedro, Lourenço e Marina** e que no auge das suas infâncias e adolescência encheram meus dias de esperança de um mundo melhor porque vocês são especiais e como tais merecem meus agradecimentos. Desejo que a vida seja ainda mais delicada para vocês, de muitas alegrias e realizações.*

*A minha cunhada-irmã **Simone** meus sinceros agradecimentos pela acolhida, pelo carinho, pelo olhar e escuta tão sensíveis, por fazer parte da minha vida, da minha família, por permitir a alegria da convivência quando estamos juntas. Que nos permitamos ainda mais dias, semanas, meses, anos de partilha e assim possamos rememorar e comemorar nossas experiências juntas.*

*Minha amiga **Bete**... Juro que não tenho palavras para traduzir nosso amor fraterno, verdadeiro. Meu porto seguro em momentos tão delicados, minha alegria e esperança de dias melhores na vida e na profissão. Admiro-te por tudo que és e você sabe disso. A caminhada se tornou mais calma com você por perto. Aprendi o verdadeiro sentido da palavra amizade. Obrigada amiga.*

***Antônia**, nossa amizade vai além da academia... Inicia-se em 1991 quando ainda éramos estudantes da Pedagogia. Desde então admiro você pela garra, pela sensibilidade, pelo compromisso, ética, pelo empenho em tudo que você faz. O reencontro com você na vida acadêmica especialmente na UEMS foi determinante para muitas mudanças e construções pessoais e profissionais. Minha gratidão por tudo é eterna e mais um pouco!*

*A **Ludmila e Marco**. Nos bastidores da universidade é sempre bom e necessário sorrir, ter fé, discutir outras coisas que não as “meramente teóricas”. Obrigada pela leveza em dias difíceis!*

*A minha orientadora **Maria Roseli** pela sua delicadeza, pelo seu acolhimento, pelo compromisso, pela preocupação não só com o processo, mas comigo no sentido mais amplo. Quase vinte anos depois nos reencontramos na Faced... E esse reencontro estava escrito pela cumplicidade e carinho que nos uniu desde o período em que fui sua aluna na graduação. Lembro-me como se fosse*

hoje e te admiro com a mesma intensidade. Obrigada por me mostrar o sentido da liberdade autoral, do cuidado com nossas escolhas... A chamada autonomia intelectual. No momento certo você chegava de mansinho e com uma humildade intelectual que lhe é peculiar me apontava possibilidades e não respostas prontas.

As colegas que conheci no doutorado: **Marina, Alba, Ednalma, Adriana, Ana Verena, Karina, Ieda, Selma, Cláudia Celeste e Mary Valda**,... Confesso que conhecer vocês foi providencial para saber que sozinhos não somos nada. Nosso grupo de "retirantes", uma vez que todas nós, com exceção de Mary, viemos de outros municípios e estados do Nordeste só nos ajudou a fortalecer laços de cumplicidade que suavizaram os dias, noites longe das nossas casas e famílias. Os almoços, resenhas, gargalhadas, acarajés e cervejas, as caronas, os ônibus e carros de lotação para Feira (**Nalma, Selma e Ana Verena** sabem do que falo) foram providenciais para construção de uma tese: não dá para fazer uma obra como a tese sem companheiras que partilham alegrias, agruras, descobertas e realizações. Obrigada!

Tamar, minha "pedra da sorte" a que traz bons fluídos e espontaneidade por onde passa... Obrigada por tudo e por estar sempre comigo em momentos de alegria, fazendo brotar a ludicidade e esperança em mim e nos meus.

A **Rita Falcão, Ana Carla, Ana Virgínia, Inara, Cenilza, Sandra e Andréia Lúvia** pela amizade sincera, pelo carinho de sempre, pelos votos constantes de felicidades, pela cumplicidade em momentos profissionais e pessoais marcantes na minha história de vida. Enfim, por estarem comigo em momentos importantes e torcerem sempre por mim. Sou grata por tudo meninas!

A **Fani** pela amizade sincera e cuidadosa, pela parceria, pelas lutas travadas em prol de uma causa na qual e pela qual nos debruçamos: defesa da infância, de uma educação para infância pública e de qualidade. A você meu reconhecimento pelo incentivo e oportunidade de pensarmos humanamente na vida que nos cerca, seja pessoal ou profissional. Valeu "fia"!

Aos/as estudantes da UEMS, a todos/todas que acompanharam meu processo e de maneira acolhedora e sempre carinhosa me incentivaram, reascendendo em mim o desejo de continuar na docência e partilhar junto a vocês tantas descobertas e lutar por um mundo e educação pública e de qualidade. Aqueles (as) mais próximos (as) a mim e que não nomearei para não correr o risco de esquecer e assim ser injusta com algum (a) ao ler os agradecimentos se encontrarão em algumas dessas linhas e parágrafos. Meu muito obrigada!

Aos demais colegas do doutorado meus sinceros agradecimentos pela convivência diária, pelas discussões pautadas nas mais diversas abordagens e defesas de opiniões, pela atenção e acolhimento, cada a sua maneira.

Aos professores Álamo pela atenção, pelo incentivo a busca do inusitado e do que nos dá sentido, pelo zelo, olhar e escuta atentos; **Vera Fartes** pela delicadeza, pela atenção e carinho para com aqueles que estão ao seu redor, pela oportunidade de ser sua aluna e desfrutar das suas elucubrações filosóficas; **Tuca** pelo empenho, dedicação, compromisso e carinho transmitidos a mim em um momento ímpar da trajetória do Doutorado; **Inez** pelo incentivo a enxergar o que nos rodeia com outros olhos, quem sabe "os de lince", entre outros professores do programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA pelas contribuições lançadas a minha formação, por fomentarem ainda : inquietações e possibilitarem meu trânsito por outras paragens teóricas, profissionais e pessoais.

A secretaria da pós-graduação em Educação da FAGED/UFAB representadas especialmente pelas figuras de **Graça (Gal), Kátia e Eliane** sempre muito atenciosas e prestativas.

As professoras e ao professor que desde o início acompanharam o decurso da pesquisa e que na qualificação do projeto inicial contribuíram com sugestões, inquietações. Obrigada a **Álamo Pimentel, Liana Sodré, Ludmila Cavalcante, Maria Antonieta Tourinho**. Espero ter conseguido me aproximar das intenções anunciadas naquele verão de 2010.

Ao Grupo de Pesquisa do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como o mais recente grupo sobre Políticas de Educação Infantil do Campo, ambas constituídas no Centro de Estudos e Documentação em Educação da UEMS (CEDE) no qual retomei minha trajetória de pesquisadora, ampliei e conheci novas abordagens, constitui vínculos e parcerias que fortaleceram minha formação pessoal e profissional.

A Diretora, Coordenadora Pedagógica, aos funcionários, professoras da Escola Municipal Maria Quitéria (nome fictício) que me acolheram de maneira plena, que me apresentaram uma possibilidade de fazer Educação Infantil do Campo de maneira diferente, comprometida, responsável, voltada aos interesses das crianças e, principalmente, dentro da escola pública, que anda tão desacreditada. Apesar de todas as dificuldades, escassez de materiais, desafios encontrados, questões específicas que só vocês sabem e vivem no contexto escolar, ainda buscam e primam pela qualidade no atendimento as crianças que acolhem na instituição. Regi, Mônica, Rose, Cau, Lu, Vital, Nice, Marta, Neuza, Jaci, Leide, Carlito... E toda a comunidade escolar que permitiu a concretização desta pesquisa meus sinceros e eternos agradecimentos.

As crianças, protagonistas desta pesquisa... Agradeço pelas manhãs de revitalização, de acolhimento, de inquietações, de leveza e boas energias emanadas... Não serei a mesma NUNCA depois dessa experiência junto a vocês Aprendi muito, vibrei, ri, me emocionei demais... Vivi intensamente os momentos com cada uma/um e com o grupo como um todo.

A Universidade Estadual de Feira de Santana, especialmente aos colegas do Departamento de Educação que estiveram na torcida pela conclusão desta etapa. Obrigada a todos que torceram!

Enfim a todos e todas que de alguma forma contribuíram para conclusão desse trabalho seja através de um gesto, de indicações para leitura, de críticas, de palavras incentivadoras, da torcida, ou simplesmente por desejarem junto a mim o fim de um ciclo e início de outro tão produtivo e rico em descobertas/aprendizagens quanto esse.

Em meio à tese algumas crianças que circulavam no meu cotidiano me alertavam que viver outras experiências além da escrita era necessário...

Primeiro cenário:

*Ele chegou perto e disse:
Eu queria que você terminasse esse trabalho pra gente brincar.
Falta muito?
Sim, um bocadinho de páginas.
Poxa! Quantas páginas você tem que escrever?
Acho que mais de duzentas.
E quantas você já escreveu?
Um pouco.
Poxa se fosse cem já estava mais perto de duzentas e aí você podia brincar, né?
Espere um pouco, você quer brincar de que?
Com meus brinquedos de magia...
Espera, vou parar aqui e vamos brincar, depois volto a escrever.*

(Me rendi a L., meu sobrinho, porque seu argumento foi maior que minha determinação para escrever, sem contar que ele tentou resolver meu problema de escrita dando algumas “dicas” no auge dos seus sete anos)

Segundo cenário

*Márcia, minha amiga quero ver Branca de neve no “pututador”.
M, minha flor, agora não dá porque estou fazendo um trabalho,
depois eu vejo com você, certo?
Então termina logo o trabalho, certo?
Segunda rendição... Saí do trabalho e fui ver Branca de neve no computador.*

(M. tinha dois anos e meio de idade e o hábito de ver no computador desenhos, filmes e não hesitou em argumentar e negociar comigo da mesma forma que fiz com ela...)

Terceiro cenário

*Tia vamos tomar banho de mar e brincar na praia?
Poxa A., hoje tá um pouco complicado para mim,
porque tenho que terminar um trabalho.
Trabalho, nas férias?
É a minha tese que tenho que terminar.
E o que é uma tese?
Um texto que tenho que escrever e entregar a minha professora.
Um dever de casa?
Sim, uma espécie de dever de casa.
Passada a noite, no outro dia pela manhã bem cedinho a mesma pergunta:
Tia vamos pra praia?
Acho que não vai dar Alice.
‘Ôxe’, você não acabou ainda seu trabalho?*

(Resumo da ópera... acabei indo para praia tomar banho de mar, ou seja, mais uma vez me rendi a viver momentos de cumplicidade, relax e ludicidade vitais para finalizar “o dever de casa”)

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. “O que você descobriu sobre a gente?” A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. 276f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

O presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa que se inscreve no âmbito do Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA. O estudo buscou identificar e refletir sobre a compreensão das crianças acerca da escola de Educação Infantil do Campo. Uma das questões desta pesquisa diz respeito a como as crianças apreendem o cotidiano escolar que as cerca em uma escola de Educação Infantil instalada no campo. Ou ainda como, a partir das experiências das crianças, é percebida e compreendida a escola de Educação Infantil, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. Quanto aos objetivos específicos intenta-se apontar considerações acerca da Educação Infantil do Campo; caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças no local investigado; identificar como as crianças compreendem a escola e vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas inscritas no lócus da pesquisa que foi uma sala de aula de crianças com cinco anos de idade (Grupo 5) de uma escola de Educação Infantil localizada em um distrito rural no município de Feira de Santana-Ba. Cabe aqui explicitar que a intenção foi ouvir as crianças, ou seja, 17 (dezesete) delas, protagonistas da pesquisa. Para isso, os caminhos teóricos e metodológicos se inspiraram na abordagem etnográfica e tiveram como apoio para o percurso, observações participantes, notas do diário de campo, o uso do desenho infantil, fotografias, linguagem fílmica e diálogo com as crianças individualmente ou em grupo. A pesquisa foi construída a partir de seções temáticas específicas nas quais as crianças aparecem sistematicamente, o que levou a análise de seus depoimentos e manifestações variadas no decurso das seções. A escola para as crianças, protagonistas maiores desse estudo, assume funções sociais variadas. Na condição de crianças, a partir da compreensão que tem da realidade que as cerca, pensam prospectivamente no mundo do trabalho, sendo que para as mesmas, desde a mais tenra idade, a escola se constitui em espaço para ascensão social, melhoria da qualidade de vida (na vida adulta). A escola para as crianças, de maneira unânime, é também espaço do brincar, de estabelecer relações afetivas entre seus pares, de crescerem felizes, ainda que em alguns depoimentos essa última afirmação apareça indiretamente, o que nos leva a crer que a escola deveria ser um espaço de relações mais amorosas e o lúdico como dimensão humana, deveria ser considerado no processo, visto que a categoria infância passados longos períodos históricos carrega no seu âmago o brincar, a ludicidade como elementos para se viver essa infância, mesmo sendo ela gestada em diferentes gerações. Evidencia-se que não se trata apenas de eleger um tema relevante socialmente, mas, também, enveredar e desbravar uma temática que, mesmo considerando os avanços no tocante a Educação Infantil e a Educação do Campo, bem como as discussões sobre a infância, ainda há uma carência de pesquisas, de um envolvimento político-pedagógico para com os problemas sociais, subjacentes a essa categoria social, dinâmica que reflete as mudanças histórico-culturais, em especial na escola de Educação Infantil do Campo.

Palavras-chave: Infâncias, Crianças, Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Cotidiano Escolar.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **"What you discovered about the people?" School of early childhood education field from the look of children.** 276f. Thesis (Ph.D.) - School of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2013.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that falls under the Doctorate in Education from the College of Education, Federal University of Bahia - FACED / UFBA. The study sought to identify and reflect on the understanding of school children about the early childhood education field. One of the questions this research concerns how children perceive the school routine around them in a school of kindergarten installed in the field. Or how, from the experiences of children, is perceived and understood the school of early childhood education and pedagogical practices developed in these spaces. As to the objectives tries to point considerations about the field of early childhood education; characterize the daily school experienced by children in the investigated area; identify how children understand and experience the school pedagogical practices developed enrolled in the locus of research that has been a classroom for children five years of age (Group 5) of a kindergarten school located in a rural district in Feira de Santana-BA. It should be clear that the intention was to listen to children, ie 17 (seventeen) of them, the protagonists search. For this, the theoretical and methodological paths were inspired by ethnographic approach and had the support for the course, participant observations, field diary notes, the use of children's drawing, photographs, film language and interviews with children individually or in groups. The survey was constructed from specific thematic sections in which children appear systematically, leading to analysis of their statements and demonstrations during the various sections. A school for children, major protagonists of this study, assumes various social functions. In the condition of children, from the grasp of the reality that surrounds them, think prospectively in the working world, and for them, from an early age, the school is in space for social advancement, improved quality of life (in adulthood). A school for the children, so unanimous, is also space to play in establishing relationships among its peers, happy to grow, albeit at some statements that last statement appears indirectly, which leads us to believe that the school should be an area of relationships more loving and playful as the human dimension should be considered in the process, since the category childhood long past historical periods carries at its heart the play, playfulness as an element to live that childhood, even though she gestated in different generations. It is evident that this is not just to elect a socially relevant theme, but also go and clear a theme that even considering the advances regarding early childhood education and education field, as well as discussions about childhood, there is still a lack of research, a political-pedagogical involvement towards social problems underlying this social category, which reflects the dynamic historical-cultural changes, especially in the school's early childhood education field

Keywords: Childhoods, Children, Rural Education, Early Childhood Education Field, Everyday School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenhos

Desenho 1	A cidade (o Shopping) e o campo (Mulheres trabalhando na casa de farinha).....91
Desenho 2	As casas envolvidas por cercas.....108
Desenho 3	A casa de Esmeralda e seus animais.....109
Desenho 4	A casa de Flávia e os “bichos que a mãe dela cria”110
Desenho 5	A casa de Antônio, os animais.....110
Desenho 6	Os carros de Antônio.....110
Desenho 7	A praça do distrito segundo Graça111
Desenho 8	A fachada da escola segundo Lilian114
Desenho 9	Fachada da escola, a casa da criança e esta se despedindo da mãe.....190
Desenho 10	Gosto de minha “pró” que brinca com a gente192
Desenho 11	Minha mãe com meu irmãozinho que vai nascer192
Desenho 12	A escola de Lilian: sala de aula, seus colegas, estante de brinquedos e o porta-mochila193
Desenho 13	Sala de aula, suas carteiras, porta de entrada, a mesa da professora e a estante de brinquedos194
Desenho 14	A sala, a estante de brinquedos, os colegas195
Desenho 15	As mesas e as crianças196
Desenho 16	A sala de aula retangular196
Desenho 17	A sala, estante, as mesas, cadeiras, o ventilador e a mesa da professora198
Desenho 18	A escola de Giovane: sua sala, as mesas das crianças e da professora, seus colegas.....222
Desenho 19	Eu, Leomárcia, representada por Ila.....251

Fotografias

Fotografia 1	Caminho que nos leva ao Distrito antes de ser asfaltado.....78
Fotografia 2	Caminho que nos leva ao Distrito sendo asfaltado78
Fotografia 3	Estrada que leva ao Distrito já asfaltada78
Fotografia 4	Praça localizada na sede da Comunidade.79
Fotografia 5	Praça e Igreja localizada na sede da Comunidade.....79
Fotografia 6	Praça na sede da Comunidade em um dia de sábado79
Fotografia 7	Serviços públicos existentes na comunidade80
Fotografia 8	Serviços públicos existentes na comunidade80
Fotografia 9	Crianças na frente da Escola – Desfile Cívico.....81
Fotografia 10	Varanda que dá acesso aos outros ambientes da escola.....82
Fotografia 11	Salas localizadas no fundo da escola83
Fotografia 12	Sala de aula do Grupo 4.....83
Fotografia 13	Sala de aula do Grupo 5.....83

Fotografia 14	Crianças brincando com blocos de encaixe	98
Fotografia 15	Organização para criação dos desenhos.....	108
Fotografia 16	Crianças às margens das rodovias.....	133
Fotografia 17	A menina sem terra.....	133
Fotografia 18	Sala de aula - Coleção Êxodos.....	134
Fotografia 19	Atividade de matemática em roda.....	218
Fotografia 20	Ateliê de pintura	219
Fotografia 21	Horário do Lanche	219
Fotografia 22	Chegada das crianças – Brincar Livre	219
Fotografia 23	Contagem das crianças presentes na sala	219
Fotografia 24	Horário do recreio na sala de aula	219
Fotografia 25	A escola de Elen: porta-mochila, mesa da professora, ela e a própria professora.....	222
Fotografia 26	Cisterna e tanque de água potável localizadas na frente da escola	224
Fotografia 27	Tanque visto de dentro da escola através do portão de entrada.....	224
Fotografia 28	Área externa da escola com o mastro para hastear bandeiras.....	224
Fotografia 29	Caminhando para Chácara.....	229
Fotografia 30	Caminhando para Chácara.....	229
Fotografia 31	Caminhando para Chácara	229
Fotografia 32	Caminhando para Chácara.....	229
Fotografia 33	Momento livre no acolhimento	232
Fotografia 34	Cumprindo o combinado... Explorar os livros.....	243
Fotografia 35	Agora era a vez das crianças se fantasiarem.....	243

Mapas

Mapa 1	Aspectos Gerais do Território de Identidade Portal do Sertão – Bahia, 2010	75
Mapa 2	Representação cartográfica dos Distritos de Feira de Santana.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade de Coordenação

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural

CADES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CEDE – Centro de Estudos e Documentação

CEFFA – Centros Familiares por Formação da Alternância

CF – Constituição Federal

CFRS – Casas Familiares Rurais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Conselho Nacional de Pesquisa

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DCENEI – Diretrizes Nacionais da Educação Infantil

DEI – Divisão de Educação Infantil

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFA – Escola Família Agrícola

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FACED – Faculdade de Educação

FAPESB – Fundação de Amparo a Pesquisa na Bahia

GPT – Grupo Permanente de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PME – Plano Municipal de Educação

PROCAN – Projeto Cansanção

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço de Aprendizagem Nacional da Indústria

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe,

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UNB – Universidade de Brasília

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DA TRAMA: PARTINDO DAS MEMÓRIAS PESSOAIS	19
1.1	A estrada, a poeira, o ônibus, uma escola... O encontro com as crianças, o início de uma história	26
1.2	Justificando minhas escolhas: os fins e caminhos da trama...	30
1.3	Os caminhos da trama... As crianças como protagonistas...	36
1.4	O roteiro da trama	38
2	PESQUISAR COM AS CRIANÇAS: SOBRE AS INTENÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	41
2.1	O campo observado... A vereda a ser seguida	42
2.1.1	O exercício do olhar está além do observar: contemplar a infância com olhos de criança.....	49
2.2	Pesquisar com os olhos de criança: sobre as intenções metodológicas da investigação	60
2.2.1	Configurações de sentidos no decurso da pesquisa: sobre os objetivos e a abordagem metodológica.....	67
2.2.2	Princesa Altaneira... Conhecendo a trilha da pesquisa	73
2.2.3	Um olhar para instituição escolar.....	81
2.2.4	Protagonistas da história... As crianças do Grupo Cinco.....	84
2.2.5	Pra que você usa isso? Construindo os instrumentos e procedimentos da pesquisa junto às crianças.....	86
2.2.6	Diante da dinâmica do cotidiano... Que temáticas escolher para publicar.....	92
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE	94
3.1	“Cante lá que eu canto cá”: perspectivas sobre o urbano e o rural, campo e cidade	95
3.1.1	Estudar para sair do campo, ou sair do campo para estudar: em cena a educação do campo.....	114
3.2	Educação infantil do campo: contribuições ao debate	131

4	COMPREENDER A INFÂNCIA NOS ATRAVESSAMENTOS ESCOLARES DO CAMPO.....	156
4.1	Infâncias: algumas considerações.....	157
4.2	O que circula no cotidiano escolar da Educação Infantil do Campo: sob a lente das crianças.....	174
4.2.1	O sentido que as crianças atribuem à escola de Educação Infantil do Campo.....	175
4.2.2	A rotina na escola de Educação Infantil do Campo: o que dizem corpo e alma das crianças sobre as práticas pedagógicas	200
4.3	Organização do ambiente: as crianças se sobrepõem a arquitetura	220
4.3.1	Brincar, brincar e brincar: atividade mais que permanente.....	231
5.	CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS... ..	248
6	REFERÊNCIAS.....	261
	APÊNDICES.....	275

SEÇÃO TEMÁTICA 1

O INÍCIO DA TRAMA: Partindo das memórias pessoais

*Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.
Por motivo do ermo não fui um menino peralta.
Agora tenho saudade do que não fui.
Acho que o que faço agora
é o que não pude fazer na infância.
Faço outro tipo de peraltagem.
Quando era criança
eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba.
Mas não havia vizinho.
Em vez de peraltagem eu fazia solidão.
Brincava de fingir que pedra era lagarto.
Que lata era navio.
Que sabugo era um serzinho mal resolvido
e igual a um filhote de gafanhoto.
Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança,
a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras
a visão comungante e oblíqua das coisas.
Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.
É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.
Eu tenho que essa visão oblíqua vem
de eu ter sido criança em algum lugar perdido
onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.
Era o menino e os bichinhos.
Era o menino e o sol.
O menino e o rio.
Era o menino e as árvores.*

(Manoel de Barros - Memórias Inventadas - 2008)

Trago das minhas raízes tentativas de partilhar escolhas e de antemão confesso que “tenho saudade do que não fui” e não fiz na infância. Creio que são reveses da incursão de uma experiência intensa vivida junto a crianças. E depois de exercitar a escuta junto as mesmas, nada será como antes... Carece de retomar algumas matrizes, porque empregar narrativas autobiográficas ajuda-nos a perceber que a vida do sujeito é singular e a forma como é contada não é linear. Cada um de nós, ao longo de nossa existência, esteve ou está imerso em papéis e lugares sociais carregados de significados¹...

A natureza das nossas lembranças é social e emerge para nós por efeito de pensamentos coletivos que se apresentam emaranhados de outras diversas memórias de sujeitos que fazem parte de um determinado grupo, ou seja, para justificar a escolha da investigação, faz-se necessário também recorrer e refletir sobre as minhas próprias memórias e, por conseguinte, sobre aqueles que estão envolvidos nessa “trama”, como maneira de pontuar o lugar que ocupo no espaço/tempo, do qual falo e no qual aprendi e me constituí como pessoa/professora/pesquisadora.

Não sou oriunda do campo. O que pode parecer ser paradoxal para alguns, a escolha da temática, para mim tem muitas explicações, inclusive a minha base genealógica. Sou neta de homens e mulheres do interior, ainda que nem todos do território rural, mas para sua época, morar em municípios que não fossem a capital ser do interior, era ser da “roça”, do “meio rural”. Avós que vieram de Remanso (cidade localizada às Margens do Rio São Francisco), Nova Soure, Península de Maraú e Itacaré todos eles municípios da Bahia. Os dois últimos talvez expliquem minha ligação visceral com o mar. Meu pai veio do interior, do Distrito de Itacaré e desde muito cedo trabalhou para o sustento da família. Não foi arrimo de família, mas na condição de criança pobre teve que trabalhar cedo. E são as memórias dele, agora idoso, que ressaltam “um tempo perdido na infância” (segundo o próprio) que ainda persistem em dias atuais.

Todos esses sujeitos da história saem de seus “pontos de origem” e migram para a grande cidade. Lá se encontram e se tornam família pela união de meu pai e minha mãe, soteropolitana, “urbana até a alma” que narra detalhadamente suas histórias da “Grande Salvador”. Vá entender as coisas do destino...

¹ Sobre a importância de narrarmos e relembarmos nossa infância para tentar entender algumas nuances da vida adulta, as narrativas autobiográficas podem nos ajudar. Vale conferir tal discussão em Uzêda e Sá (2011), através da experiência narrada na produção intitulada *(Re) descobrir a infância através da escrita (auto) biográfica: buscando entender a ação docente*.

Cresci entre as histórias de uma avó nordestina da gema e excelente contadora de causos. Evidentemente causos da sua terra natal (ou terras, porque sai de Nova Soure, passa por Araci, vai para Serrinha e por fim Salvador), da sua infância e adolescência, tempo que marca sua entrada no urbano. Por conta disso muitas expressões, cantigas, piadas, ladainhas, comidas foram preservadas porque inconscientemente ela nos remetia a esse espaço, ao campo, ao rural.

Não convivi com os avôs, pois morreram muito cedo. Meu avô e avó paternos também saem das cidades de Itacaré e Maraú, esta última uma península, em busca de melhores condições em Itabuna. Ou seja, viviam entre o rio e o mar sempre. Creio que histórias como essas muito podem contar, porque traduzem as sagas de famílias que para galgarem sucesso nas grandes cidades, as quais podiam anunciar conquistas e progressos, tinham que deixar seus territórios de origem.

Mas como eu disse, muitas vezes me peguei ouvindo histórias de casas de farinha, de rotinas da cozinha de uma fazenda, da morte prematura dos pais e por isso os irmãos mais velhos assumiam o labor nesses espaços como forma de garantir sustento da família; ouvi falar das escolas rurais, do quanto tinham que andar, da quantidade de léguas que caminhavam para então assistir aulas. Das professoras ora sisudas, ora carinhosas, das brincadeiras que por sinal foram repassadas para mim e meus irmãos, dos saraus ensaiados para festa de final de ano na escola decorados na ponta da língua e que muitas vezes me fizeram repetir também. Da culinária utilizada nas refeições da família e adaptadas com a culinária do litoral. Do sentimento em não ter podido estudar mais “porque para mulheres estudar só até o primário estava bom”. Tenho anotações desse período até hoje...

Saindo do contexto familiar para outra realidade que me aproximou da experiência do meio rural... Um salto necessário, diria qualitativo. A experiência que vem à tona diz respeito à minha inserção na zona rural de uma cidade baiana quando no início da minha vida acadêmica encarei minha primeira atividade fora dos muros da universidade. De janeiro de 1989, ano em que iniciei a graduação, até 1994, quando concluo o curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), muitas experiências, vivências, encontros e desencontros foram fundamentais para minha vida acadêmica, para minha história pessoal e profissional.

Foi enquanto aluna da graduação que dei continuidade a “outro mundo” da leitura e da pesquisa e comecei a atentar para as demandas da profissão que

escolhi. Busquei maneiras de participar efetivamente de discussões sobre a educação e de atividades que me aproximassem de situações reais de pesquisa, extensão e ação como educadora.

De 1989 a 1991 participei de um Projeto de Extensão Rural, - Projeto Cansanção (PROCAN) - trabalho desenvolvido por um grupo de professores da Universidade Federal da Bahia coordenado por professoras da Escola de Nutrição -, de caráter interdisciplinar tendo como um de seus objetivos a vivência, a troca de experiências tão enriquecedoras para os grupos das áreas rurais, e mais ainda, para os alunos e professores da universidade.

Dessa experiência, além das discussões nos encontros para planejamento das ações nas próprias comunidades rurais (porque trabalhávamos diretamente com os povoados do município) elaboramos produções escritas que posteriormente deram origem a uma coletânea de textos, baseada nos relatos de experiência feitos pelos alunos, narrativas dos produtores rurais e professores da universidade, que foi publicada pela própria instituição (GAUDENZI, 1991).² Creio que tenha sido uma das experiências mais ricas que tive no percurso universitário, pois convivi com toda a diversidade que o campo, o território rural pôde me oferecer: desde os aspectos geográficos (quanto ao relevo, vegetação, aspectos climáticos, geológicos, etc.) aos aspectos sociais, – pois a região faz parte do perímetro da seca –, às relações interpessoais que estabeleci, as aprendizagens junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais, a formação dessas pessoas junto a nós e vice-versa, a minha participação na formação de professores leigos de um povoado que guardo na memória de maneira muito especial.

Retomar esses aspectos não me faz acreditar que emerge apenas das memórias e dessas experiências o desejo e a curiosidade de estudar o tema que escolhi para me debruçar na pesquisa. (UZÊDA e SÁ, 2010) Mas me faz ver que existem elementos familiares que também aguçam a caminhada, apesar de ter vivido parte da minha vida em uma cidade litorânea, literalmente urbana. Mas que não me inibe quanto ao querer pesquisar, porque a outra parte dessa história vem depois, quando vou me encontrar com um passado de algumas avós, vou “desenterrar o umbigo”, como diria uma delas quando soube que sairia da “cidade grande” e iria para o “interior”, quando passaria a morar em Feira de Santana-Bahia.

² Projeto Cansanção: Uma vivência da universidade no Sertão da Bahia. (GUADENZI, 1992)

Aí sim, começa minha ligação e história com outros espaços, agora na condição de curiosa e pretensa estudiosa do assunto...

Em 1996, transformei literalmente minha vida! Inicialmente pela mudança de município, passando também pelo meu retorno efetivo aos estudos teóricos e chegando à minha inclusão no mercado de trabalho, como professora da educação infantil. Passei a residir em Feira de Santana – Bahia, período em que inicio também minha retomada profissional.

Quando realmente me estabilizei na cidade e tive que ingressar no mercado de trabalho, como não poderia deixar de ser, outro desafio me foi lançado: agora, eu teria que assumir uma classe de Educação Infantil, pois fui selecionada para duas escolas na região, sem ao menos ter experiência com esse segmento o que me levou a incursão sobre o tema e a área de ensino e compreender seus desdobramentos teórico-práticos na minha vida.

No decorrer dessa trajetória, muitos foram os questionamentos que permearam a minha prática. Neste sentido, a minha inexperiência com classes dessa faixa etária me levou a buscar fundamentação teórica em autores/pesquisadores que sinalizassem, de alguma forma, “saídas” para os dilemas, as inquietações e as dúvidas, enquanto professora iniciante.

O envolvimento pela área da educação infantil foi se dando quando percebi o quanto a mesma era importante no contexto educacional mais amplo e o quanto ainda era desprivilegiada, desvalorizada e desconsiderada no cenário da educação nacional. Foi se dando também através do contato com as crianças, do trabalho desenvolvido com as mesmas, com as possibilidades de descobertas, o envolvimento e a parceria que estas me proporcionavam.

Durante três anos, trabalhei com classes de educação infantil, com crianças e classes de diferentes idades e, nesse mesmo período, a instituição na qual trabalhava possibilitou, através de discussões, tematização da prática, leituras variadas sobre esta área de ensino, por via de encontros semanais para a formação continuada. Nessa época, disponibilizava 40 horas na mesma instituição e tinha optado por dar continuidade aos estudos e nesse mesmo período, fui convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica dessa instituição, tornando-me “responsável” agora pela formação das professoras da educação infantil.

Após dez anos, considerando as mudanças já comentadas, em 2006, já no mestrado³, tive que fazer uma escolha: deixar uma instituição que há uma década fazia parte, pelo fato de acumular muitas atribuições e precisar destinar maior tempo para construção da dissertação, ação necessária para que eu pudesse me imbricar mais ainda com a pesquisa. Ao deixar a instituição surge a possibilidade de fazer uma seleção pública para professora substituta na Universidade Estadual de Feira de Santana. A disciplina? Didática. O desafio? Ser professora universitária. Daria conta? Só exercendo a docência para saber!

Qual não foi minha surpresa, quando fiz a seleção e fui aprovada. Eis que adentrei a universidade como professora e lidaria com os dilemas iniciais desta profissão, apesar de já exercer a mesma em outro nível de ensino. Na verdade, o fato de entender que nos tornamos professores ao exercer a profissão não foi o suficiente para me adaptar às novas demandas, necessidades formativas ao cotidiano da instituição. Era um desejo que também tinha sido realizado. Agora, como exercê-la ética e criticamente, de maneira a contribuir com a difusão e partilha do conhecimento no âmbito acadêmico? O que e como contribuir com a formação dos estudantes que viveriam experiências comigo?

Foi no contexto da sala de aula, ministrando as mais variadas disciplinas (Didática; Projeto Político pedagógico, Estágio Supervisionado para Séries iniciais, Estágio Supervisionado para o 1º e 2º ciclos; Estágio para Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, entre outras) que me deparei com diferentes demandas, inquietações e primeiras aproximações com a investigação que almejei realizar no doutorado.

Enquanto professora de Estágio Supervisionado me (re)aproximei do cotidiano escolar das escolas de Educação Infantil (no âmbito rural e urbano), bem como das dimensões que envolvem esse cotidiano, das professoras que atuam nessa área e com as crianças que fazem parte desses dois espaços. Essa aproximação foi se dando através de contatos, das observações e visitas que fiz para encaminhamento dos estudantes, dos diálogos estabelecidos nos bastidores da escola com as diretoras, coordenadoras e, principalmente, com as crianças e professoras que viviam suas experiências (auto) formativas naqueles espaços.

³ O estudo realizado no mestrado tentou analisar, através das narrativas autobiográficas a trajetória de vida e formação de professoras da educação infantil, destacando a relação deste percurso - profissional/pessoal - com o processo de construção da identidade profissional. Sob a orientação do professor Elizeu Clementino de Souza, construí a dissertação intitulada De "babás de luxo" a professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação Infantil (UZÉDA, 2007).

Além disso, os estudantes através dos seus registros e depoimentos, ainda que pautados em uma visão inicial, apresentavam uma realidade escolar direcionada à infância cercada por várias dificuldades e problemas: formação inicial e continuada de professores nem sempre voltada para lidar com a infância e sua educação, currículos que não condizem com a realidade e necessidade formativa para esta faixa etária, espaço(s) e tempo(s) (rotinas) que também não se adequavam à realidade infantil, entre outros aspectos.

Ao me deparar com as construções e representações que os estudantes apresentavam e as que eu passei a também construir, pude perceber ainda mais que, se no centro urbano encontram-se tantas dificuldades no âmbito da educação infantil, principalmente no que tange à concepção de infância, e às reais necessidades formativas para a mesma, é no meio rural que este nível de ensino enfrenta maiores agruras, problemas e desafios para o seu atendimento e educação.

Enfim, as minhas opções teóricas, de caminhos para pesquisa na vida acadêmica de forma geral foram se estabelecendo a partir das minhas inquietações como educadora. Questionamentos que são cíclicos permeiam essa minha formação, sempre me fazendo seguir em frente e em busca de respostas que me auxiliem na construção de um projeto maior em prol de uma formação mais digna, humana, que privilegie as experiências vividas como experiências educativas, formativas, coisas que ainda são escassas nas nossas universidades.

Tais constatações tomaram corpo quando em 2008 vivi uma experiência singular em uma classe de educação infantil do campo de um distrito de Feira de Santana que será apresentada a seguir...

1.1 A estrada, a poeira, o ônibus, uma escola... O encontro com as crianças, o início de uma história!

*Meu companheiro menino / Perante o azul do teu dia,
Trago sagradas primícias / De um reino que vai se erguer
De claridão e alegria. [...] / Não faz mal se vais dormindo,
Porque teu sono é canção. [...] / Tu vais de estrela na mão,
Tu vais plantando ternuras / Na madrugada do chão [...]
Mas leva contigo a infância, / Como uma rosa de flama
Ardendo no coração: / Porque é de infância, Leonardo,
Que o mundo tem precisão!
(Faz escuro, mas eu canto; Thiago de Mello, 2000)*

A experiência que relatarei acionou outros tantos dispositivos da minha memória, formação e percursos acadêmicos também. A comunidade não é a mesma que faz parte da pesquisa em destaque, muito menos as crianças e os sujeitos da escola. Contudo, foi suficiente para determinar inquietações, indagações e novas construções que vale a pena trazer a tona como forma de apontar o início da trama. Vamos ao relato e aos desdobramentos da vivência...

Eram treze horas de uma tarde de quarta-feira do mês de dezembro do ano de 2008... Caminhávamos, eu, na condição de professora da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil e duas estudantes para observação e participação em uma atividade desenvolvida na referida disciplina. Detalhe: pela primeira vez uma dupla de estudantes aceitou realizar as atividades de estágio em uma escola da zona rural. Na verdade, uma das estudantes havia trabalhado nessa instituição e construído vínculos afetivos com o coletivo da escola e seu regresso traduzia um interesse em retornar à comunidade saberes adquiridos no seu percurso de formação na universidade.

Enfim, lá íamos, eu e as estagiárias, rumo ao distrito de uma cidade do semi-árido baiano. As estudantes ansiosas porque eu, professora, estava prestes a observá-las juntamente às crianças, e eu, com olhares múltiplos, atenta não só às estudantes, como a tudo que estava ao meu redor. Misto de sentimentos... Efervescência total!

Já no caminho a aridez da estrada, a poeira, levantada pelo carro que nos conduzia prontamente nos dizia da geografia do lugar, das características de uma

terra seca, rachada, sem nenhuma vegetação verde, pois estávamos em pleno dezembro, época realmente seca na região... Região historicamente representada pela sociedade como improdutiva, de difícil acesso, de realidade calamitosa, de precariedade... De outro lado, mesmo baseada nesses elementos representados pelo imaginário social, eu via, sentia a pulsação das crianças, dos estudantes quando nos aproximávamos da escola... Aquela que visitaríamos...

Os gritos, sorrisos, as gargalhadas, as conversas paralelas emaranhadas com a poeira que o ônibus que as conduzia levantava, me diziam outras coisas também... Que longe do viés idílico que possamos adotar para qualquer análise sobre a escola no território rural, há vida, muita vida nas entrelinhas e nas linhas diretas do cotidiano das crianças que povoam a escola nessa área que talvez não tenhamos aprendido a ver.

Para além da escassez de materiais, da precariedade, das características histórico-geográficas da região do semi-árido baiano, o cotidiano escolar se apresenta ora com características próprias, singulares daquele lugar, ora se apropriando (ou, já apropriado) de características da zona urbana, o que demonstra a distância tênue em que se encontra a comunidade rural e a cidade. Perceber a participação das famílias, algumas delas, a organização espaço-temporal da escola, a rotina escolar povoada de elementos da escola urbana, a maneira como as crianças se relacionavam, realizavam ações independentemente de serem requisitadas ou não pela professora, sem aproximações com a realidade local, manifestava essa tenuidade.

A condição da infância, da criança, a compreensão sobre as mesmas (ainda pautada numa perspectiva adultocêntrica, urbanocêntrica) chamavam atenção, mas, não mais do que a energia contida nas crianças, na sala de aula das mesmas... Na verdade, eu estava envolvida por diversas questões, sentimentos e buscando fazer associações (se é que era possível!) com minhas futuras construções, produções... Mas... As coisas não funcionam bem assim...

Antes de estabelecer relações supostamente teóricas, as relações amorosas, pessoais, humanas já se concretizavam! Ver a escola localizada numa área plana, sem sombras, em um sol escaldante, sem muitos atrativos e vê-las, as crianças, transgredindo a tudo e a todos, vê-las vivendo intensamente o que lhes era “ofertado” naquele espaço... Fazia-me sentir gente e perceber que o “tal sentido da infância”, principalmente no território rural, precisava ser realmente pensado,

repensado... E, trazendo o Thiago de Mello (2000) para essa narrativa, antecipando que sua visão sobre infância pode ser concebida de maneira romântica por alguns leitores, reafirmo sua asseveração: “*é de infância que o mundo tem precisão*”.

A partir do exposto passei a elucubrar que escola no semi-árido, “serve para as crianças matarem a sua sede”? Que sede? A sede de viver a infância, em um espaço que deveria acolhê-las, não sei se as acolhe, ou como as acolhe, nas suas singularidades e ao mesmo tempo pluralidades. Um espaço de extrema importância para aquelas crianças sedentas, entre outras necessidades básicas, de viver sua infância, ser criança.

O cotidiano de uma classe de Educação Infantil do Campo acontece bem próximo de nós adultos, muitas vezes sem percebermos, ou atribuímos importância às demandas advindas das crianças, proporcionando rotinas burocratizantes, por vezes longe do que as crianças desejavam/desejam.

Qual o sentido da escola de Educação Infantil do Campo para as crianças e para os adultos que ali habitavam? Ou ainda, qual o sentido da infância naquele espaço específico – a escola? Crianças e professoras manifestavam sua cumplicidade, aquela possível entre adultos e crianças, haja vista a adultificação que permeia a sociedade e o espaço escolar, que tende a burocratizar, escolarizar as relações.

Como saciar a sede das crianças no seu sentido mais amplo e pleno? Como convidar aquele coletivo a compreender que não é perda de tempo fazer algo em prol da infância, das crianças, diante da pobreza, das dificuldades, desafios instalados no contexto rural, por exemplo?

A partir dessa experiência emblemática, algumas inquietações acerca do cotidiano da escola que povoa o rural, em especial para a educação infantil do campo emergiram, a exemplo de tentar compreender como a escola, diante de tantas dificuldades pode ser um espaço de formação humana para essas crianças, considerando-as como sujeitos que já são, e não virão a ser, considerando suas singularidades... Ou ainda entender como apreender a maneira pela qual o cotidiano dessas crianças é pensado, planejado efetivamente, qual o sentido da infância para aqueles que lidam com as crianças no ambiente escolar rural. Que sede desejam saciar?

O contato com a experiência descrita fortaleceu meu desejo de saciar também a minha sede sobre o que não conheço, não sei sobre a infância... Como a

água é necessária para nós, “pobres adultos mortais”, tenho a impressão que esse desejo não será facilmente saciado, pois hei de beber dessa água todos os dias, hei de ter sede sempre de conhecer as crianças, suas infâncias. E, espero que elas permitam conhecê-las, ainda que um pouco!

É fato que ao recordarmos nosso percurso de vida, podemos verificar que todos nós em determinado período da nossa história, nos aproximamos e/ou nos relacionamos com crianças, além, claro de termos sido crianças. Tais relações passam a existir por diversos fatores e baseiam-se, sobretudo em concepções, sentidos que são atribuídos à infância, ao sujeito criança. Entendemos geralmente seu desenvolvimento físico-biológico, no entanto não é comum compreendermos ou considerarmos as crianças pequenas como parte integrante da nossa cultura, pois as crianças ocupavam/ocupam um lugar desprivilegiado ou despercebido na nossa sociedade.

Quando elejo falar sobre as singularidades e especificidades da infância que habita o território rural, sobre o sentido da escola de educação infantil do campo para as mesmas, rememoro a minha vivência na condição de professora desta área, que lidou com os dilemas iniciais da profissão, bem como professora-formadora atuando como “parceira/cúmplice” de outras tantas professoras/mulheres que viviam a docência neste campo.

Se, no campo da Educação Infantil em áreas urbanas enfrentamos desafios, pensemos então, no âmbito rural, ainda que não tenhamos a intenção de generalizar, ou tomar como referência uma visão reducionista ou romântica da escola do campo – como espaço no qual as pessoas pensam em sair para adentrar no meio urbano, no qual não se produz cultura, no qual não há condição de sobrevivência – historicamente presente no imaginário social.

Volto a tomar as minhas experiências anteriores e atuais como docente de uma universidade pública situada no semi-árido baiano, na qual leciono a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que lida diretamente com o cotidiano de escolas de Educação Infantil nos dois âmbitos, rural e urbano, como impulsionadoras para realização desta pesquisa, pois tenho observado as diversas realidades destinadas à educação da infância e percebido de maneira inquietante e angustiante o descaso para com a educação da infância no território rural.

Ressalto que sou arrebatada do mesmo modo pelo desejo de ampliar a pesquisa neste campo, de maneira a elucidar questões, aspectos indispensáveis à

valorização da Educação Infantil em qualquer âmbito. Contudo, de maneira gritante a área de Educação Infantil do Campo sinaliza outras demandas e necessidades específicas, singulares, e precisa também ser repensada, bem como a qualidade de vida da infância, em especial nesse contexto.

Através das minhas experiências fui me deixando levar por entre a razão e a emoção e assim fui alinhavando a trama da pesquisa, observando, sentindo, silenciando, falando, participando ativamente ou passivamente, me inquietando, convivendo com as situações mais diversas e aprendendo com diferentes sujeitos dessa história, além de tentar exercitar a alteridade nesse decurso da pesquisa, o que nem sempre é fácil de fazer, mas necessário.

1.2 Justificando minhas escolhas: os fins e caminhos da trama

Após apresentar algumas questões que ajudaram na eleição do tema a ser pesquisado, vale apontar os fins desse enredo, entre eles o seu objetivo central que é: *identificar e refletir sobre a compreensão das crianças acerca da escola de Educação Infantil do Campo.*

Uma das questões que vêm à tona quando penso no objetivo desta pesquisa é como as crianças apreendem o cotidiano escolar que as cerca em uma escola de educação infantil instalada no campo? Ou ainda como, a partir das experiências das crianças, é percebida e compreendida a escola de Educação Infantil, bem como às práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços?

Quanto aos objetivos específicos intenta-se apontar considerações acerca da Educação Infantil do Campo; caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças no local investigado; identificar como as crianças compreendem a escola e vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas inscritas no lócus da pesquisa. Mas aqui se faz necessário explicitar que a intenção foi ouvir as crianças, principalmente.

Não se trata apenas de eleger um tema relevante socialmente, mas, também, enveredar e “desbravar” uma temática que, mesmo considerando os avanços no tocante à Educação Infantil do Campo, e às discussões sobre a infância, ainda carece de pesquisas, de um envolvimento político-pedagógico para com seus

problemas sociais, subjacentes a essa categoria social, dinâmica que reflete as mudanças histórico-culturais. (KRAMER, 1996, 2002, 2005, 2006, 2006a, 2006b; SODRÉ, 2002; SARMENTO, 2005, 2008, 2011, 2012; KOHAN, 2003, 2004; BARBOSA, 2012).

Abordar a temática infância no contexto educacional torna-se uma tarefa complexa, porque envolve outras tantas dimensões, para além da dicotomia cuidar x educar, das políticas de formação destinadas aos profissionais que lidam com a mesma, dos desafios e dilemas existentes na docência nesta etapa de ensino. Apreender os sentidos dessa infância e da sua educação/escolarização, no território rural, além de possuir questões ainda mais complexas, requer outro olhar e compreensão pela sua singularidade e especificidade.

A infância e a Educação Infantil do Campo em nosso país enfrentam uma série de carências, desde a falta e/ou efetivação de políticas públicas específicas para estas instâncias, investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área, uma concepção de infância que tende a burocratizar e adotar a visão urbanocêntrica de educação para as rotinas escolares nesses espaços. Nesse sentido, há uma necessidade de denúncia e divulgação sobre a situação das diversas infâncias existentes nesses contextos. (ARROYO, 2006, 2007, 2008; BARBOSA, 2012)

A própria discussão que envolve os conceitos “urbano e rural”, “campo e cidade”, “campo e rural” por si só, traz elementos para entender a dinâmica, a complexidade e relevância do tema, haja vista, a dicotomia que povoa o imaginário da sociedade, que concebe, na maioria das vezes, o determinante geográfico como aspecto preponderante e determinante para o entendimento não só da qualidade de vida no campo, como a qualidade da educação voltada para os sujeitos que habitam o meio rural. (PAESE, 2006; CAVALCANTE, 2007, 2010; ARROYO, 2006, 2007, 2008; CALDART, 2010; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008; LEITE, 1999).

Outro aspecto relevante diz respeito ao conhecimento produzido na área de Educação do Campo, que apesar de obter alguns avanços, certa visibilidade nos centros acadêmicos, ainda não é suficientemente explorado (DAMASCENO e BESERRA, 2004). E, no tocante à temática infância, bem como a educação para a mesma no âmbito da educação do campo, dado o número de pesquisas e pesquisadores que enveredam pelo tema, diria que a lacuna ainda é bem maior. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; BARBOSA, 2012)

O sentido da infância e da sua educação no contexto rural passa a materializar um componente de estudo de inegável importância, sobretudo pelas brechas teórico-metodológicas, pela realidade das instituições escolares, de políticas públicas que o tema aponta, e pelo fato de ainda ser um tema periférico – educação infantil do campo – e de pouca repercussão acadêmica.

O município escolhido como campo de investigação – Feira de Santana – Território Portal do Sertão –, possui uma população urbana de 510.635 e uma sua população rural é de 46.004, totalizando 556.639 habitantes. (FEIRA DE SANTANA, 2012). Atualmente o município possui oito distritos rurais e é a segunda maior cidade da Bahia em número de habitantes, que se localiza numa zona de planície que abrange parte do recôncavo e os tabuleiros do semi-árido do nordeste baiano. A descrição do município será feita em outro item deste escrito, apontando algumas peculiaridades e informações sobre o mesmo.

Mas, por que Feira de Santana? Apesar de ser a segunda maior cidade do Estado em número de habitantes e apresentar características dos grandes centros urbanos, ainda possui características peculiares as cidades do interior, entre elas, entraves e dificuldades nas áreas rurais em diversos setores, em especial os ligados a educação. Além disso, outro aspecto que me levou a querer enveredar pela escolha da cidade, diz respeito ao fato de residir e conhecer, ainda que não de maneira aprofundada, a realidade de algumas instituições públicas rurais que atendem à infância no referido município.

Dos oito distritos de Feira de Santana os quais são Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro, Tiquaruçu, Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria e Matinha, o último citado foi escolhido para a realização da pesquisa uma vez que baseada nos critérios para escolha do distrito e da instituição que também faria parte da investigação, se encaixava de maneira satisfatória, pois o distrito além de se localizar em território rural possuía uma escola pública que atendia exclusivamente crianças da Educação Infantil, tinha uma trajetória e história sólida no atendimento às crianças desta etapa da educação básica, além dos gestores, professores e responsáveis pelas crianças terem se disponibilizado plenamente a participar dos desafios e trajeto da pesquisa.

Vale lembrar que no momento da escolha do distrito e da instituição escolar foram considerados dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, via Departamento de Informações Educacionais além de conversas informais com

profissionais da Divisão de Educação Infantil (DEI) do município. Até o ano de 2011, quando adentrei no lócus da pesquisa, poucos distritos possuíam escolas exclusivas de educação infantil, na sua maioria havia sim classes de educação infantil em escolas de ensino fundamental e as informações ainda eram desencontradas, pois não havia uma organização de tais informações através de plataformas de dados, por exemplo. Em 2012 essa realidade muda de configuração, pois a DEI inicia um trabalho cuidadoso de levantamento e construção de um banco de dados do referido município sobre o sistema municipal de educação que até então não tinha sido feito, nem sequer digitalizados. Esse levantamento e construção da base de dados ajudarão e muito outras tantas pesquisas que estão por vir.

Inclusive, todos os dados relacionados ao setor educacional de Feira de Santana encontram-se atualizados no Plano Municipal de Educação (PME), Lei Nº 3.326, de 05 de junho de 2012, ou seja, uma história muito recente no que concerne a organização e apresentação pública da vida educacional do município. Mesmo com o novo Plano não há nada sublinhado sobre os distritos que possuem pré-escolas exclusivas de Educação Infantil, até mesmo os dados de matrículas, lista de escolas do município estão em fase de construção e circulam internamente na Secretaria Municipal de Educação. Caso esses dados sejam procurados por pesquisadores ou para outros fins são apresentados, o que reitera o critério de escolha citado anteriormente, porém não há divulgação em banco de dados online.

Observa-se que, de maneira geral, o cenário da Educação do Campo no Brasil apresenta uma realidade precária, desde as condições de acesso às instituições, ao número e qualidade de espaços escolares que acolhem as crianças, até o número insuficiente de profissionais que atuam na área, muitas vezes sem a formação inicial e continuada específicas para atuar neste campo, aspectos que também podem ser encontrados com um pouco mais de detalhes no capítulo que trata do percurso metodológico da pesquisa. (BARBOSA, 2012; CAVALCANTE, SILVA E UZÊDA, 2012; CAVALCANTE, 2010; CALDART, 2008; MUNARIM, 2008)

Além do exposto, existem problemas que envolvem dimensões objetivas, a exemplo de um número significativo de classes multisseriadas (que englobam Educação Infantil e Ensino Fundamental); inadequação e precariedade no que tange aos espaços destinados ao atendimento e acolhimento das crianças; dificuldades de acesso a áreas rurais em determinados períodos do ano letivo, o que sinaliza também problemas na utilização de transportes escolares; carência de recursos

didáticos, entre outros elementos que sinalizam a escola nesses espaços como algo que carece uma análise diferenciada e a implementação de mais políticas públicas que busquem minimizar tais problemas. (CAVALCANTE, SILVA E UZÊDA, 2012; CAVALCANTE, 2010)

De acordo com Sodré (2005),

[...] A escola não é apenas um local ou um espaço geométrico tridimensional, mas uma construção social que proporciona conhecimento, participação e interação com seus usuários, em um processo permanente de relação sujeito-meio. O espaço destinado às crianças deve ser organizado de acordo com as mesmas, pois elas delimitam seu território. Isso fará com que haja interação maior entre a criança e o ambiente, pois o espaço deve proporcionar liberdade, experimentação e favorecer o 'brincar' coletivo e as interações interpessoais. (p.182)

Ainda sobre alguns desafios encontrados, existem aqueles que englobam dimensões subjetivas, como as variadas concepções de infância, de educação infantil para as crianças que vivem no meio rural que muitas vezes ainda se baseiam em uma aceção de tais sujeitos como desprovidos de perspectivas de futuro porque habitam a área rural, ou ainda a visão escolarizante e burocratizante no que concerne ao cotidiano e rotina dessas crianças no contexto escolar em muitos momentos pensados sob uma ótica urbanocêntrica.

Enfrentam-se também desafios particulares quanto à concepção de formação dos profissionais, ou até mesmo a não formação para professores e gestores que lidam com a educação infantil, em especial na área rural.

A Educação Infantil do Campo também enfrenta questões relativas à inadequação dos currículos e práticas escolares que geralmente são voltadas para uma visão urbanocêntrica da educação, desconsiderando as reais necessidades formativas para crianças em tão tenra idade. Sem contar que não há um projeto político pedagógico elaborado pela secretaria municipal junto à comunidade escolar que atenda as especificidades e singularidades da Educação Infantil do Campo. Tais aspectos, mesmo que citados sucintamente, implicam diretamente na qualidade de vida bem como na qualidade do cuidado e educação das crianças que são percebidos e narrados pelos adultos que as cercam.

Não há como negar que para aqueles que habitam o território rural, o acesso e permanência na educação escolar continua sendo um desafio constante. O

acesso, atendimento, cuidado e educação da infância – Educação Infantil – nesse espaço acompanham também, na atual conjuntura política-social-econômica do país e do mundo, a necessidade de revisão e ressignificação dos conceitos de educação do campo, bem como das práticas pedagógicas, as instituições e sujeitos, além das dimensões que envolvem o cotidiano infantil nas escolas rurais. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008).

Nesse sentido, compreender a infância e as crianças no contexto da Educação do Campo, apreender suas especificidades e singularidades antes mesmo de compreendê-las enquanto alunos (as) constitui-se em uma condição importante para apreendermos os sentidos que as mesmas tem em uma dada instituição escolar. Essa distinção conceitual torna-se importante, pois a criança antes mesmo de ser aluno, vive tantas outras dimensões subjetivas, que são “escamoteadas”, para não dizer “sucumbidas” a um conjunto de normas, convenções, expectativas quando estas adentram nas instituições escolares. (SARMENTO, 2008, 2011)

É importante ressaltar que adotarei o termo Educação do Campo no decorrer da produção, uma vez que, apesar da escola lócus de pesquisa ainda não se inscrever nas políticas dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo e para o campo, compreendo que são instituições que constituem sim o território rural e como tal estão envolvidas com as dinâmicas das comunidades e famílias dos sujeitos do campo e a luta destes, então passa a constituir uma identidade escolar voltada para tais aspectos, que pode vir a incorporar mais vozes em prol do movimento da educação do campo.

Logo, se, no centro urbano encontra-se tanta diversidade no âmbito da Educação Infantil, principalmente no que tange a concepção de infância, e a reais necessidades formativas para a mesma, é no território rural que este nível de ensino enfrenta maiores agruras, problemas e desafios para o seu atendimento e educação, como citado em trechos anteriores.

Nessa perspectiva, compreender qual o sentido da infância e da sua educação nos espaços escolares rurais leva-nos a conhecer um pouco sobre a mesma, até porque segundo Sarmiento (2002, p.4), “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância”, o que nos leva a entender que trabalhar com crianças em tão tenra idade não se constitui num ato tão simplório, pelo contrário, é bastante complexo. (REDIM e MÜLLER, 2007)

Penso que refletir sobre os modos como a escola de Educação Infantil do Campo, no referido município e aqueles que fazem parte desta compreendem os significados/sentidos da infância e da sua educação se constitui em um ato de investigação relevante, não só pela importância do tema, como também pela ausência de pesquisas nessa área nos centros acadêmicos (DAMASCENO e BESERRA, 2004) e como forma de identificar como se caracterizam os espaços de atendimento à infância e seus diferentes sentidos no contexto social-escolar rural, bem como conhecer e compreender a dinâmica das instituições escolares e sujeitos da escola do campo de educação infantil.

1.3 Os caminhos da trama... As crianças como protagonistas

Enxergar com os olhos de criança para nós adultos é complexo porque perdemos a capacidade de perceber o “espetáculo do mundo” de maneira peculiar como as crianças o vêem. E olha que não quero apontar uma visão romântica do ser criança e estar no mundo como criança, uma vez que as mesmas também percebem e representam esse mundo de maneira diferente, porque também vivem infâncias diferentes, em contextos sócio-culturais diferentes. Segundo Sarmiento (2008),

[...] As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhe legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação, e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre – lugar* [...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos, e o que é reinventado nos mundos de vidas das crianças – e entre dois tempos – o passado o futuro. É um lugar, um entre - lugar socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação das crianças. (p.2)

Acreditando na afirmação acima, optei em desde o início deste trabalho, trazer as crianças e suas contribuições para a investigação. Digo desde o início porque elas aparecerão nas seções temáticas que se seguem através dos registros elaborados no campo de pesquisa, do diário de campo da pesquisadora, também através dos desenhos das crianças, de conversas informais que tivemos nos meses

em que fiquei na escola, de fotografias, ilustrações variadas nas quais elas – as crianças – são as protagonistas reais da história, desta pesquisa o que apresenta algo inusitado, uma vez ouvimos pouco, ou quase nada do que as crianças nos dizem sobre o mundo que as cerca, assim como as possibilidades e proposições que podem advir de suas conjecturas, manifestações, compreensões e atribuição de sentido ao que lhes rodeia. Aliás, de acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005),

[...] O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam [...] é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças. (p.49)

É importante destacar que elegi um formato diferenciado para apresentação dos “achados da pesquisa” junto às crianças. Dessa vez, ao invés de trazer um item específico sobre isso, o dito “capítulo de análise de dados”, as reflexões sobre o que as crianças pensam, sentem, constroem sobre os temas escolhidos para análise na referida pesquisa, aparecerão também desde os itens iniciais, com a intenção de apresentar uma visão geral sobre a participação efetiva das crianças na pesquisa como sujeitos que também colaboraram na construção desta, considerando o que têm a dizer sobre os fins da mesma. O que para alguns pode parecer confuso, dada uma visão mais clássica para apresentação dos “dados”, para nós, orientada e orientadora, foi uma opção desafiadora e política, uma vez que se pretendia valorizar as vozes das crianças no decorrer do trabalho e nada mais justo que tentar demonstrar aos leitores como elas constroem sentidos e contribuem para os processos sociais.

Logo, as crianças se expressaram com as mais variadas linguagens, entre elas: seus depoimentos orais, registros e desenhos, fotografias, filmagens, filmes, participação em eventos comemorativos da escola e as análises sobre as produções das mesmas aparecerão em todas as seções temáticas da pesquisa quando as mesmas se tornarão também referência e ilustração para reflexões e diálogos com autores que tratam das temáticas abordadas.

Sim, temáticas serão apontadas em uma seqüência baseada nos objetivos previstos na pesquisa, bem como a partir de questões que emergiram no decorrer da minha incursão na escola de educação infantil do campo e da minha relação junto às crianças.

Nem tudo estava premeditado, previsto. O inusitado e o imprevisto apareceram no decorrer da pesquisa, apostando no que poderia vir no processo e assim não cabia induzir um método fechado hermeticamente. Aos poucos a pesquisa foi tomando rumos diferentes e as temáticas que envolviam a participação das crianças também foram emergindo gradualmente e se encaixando em aspectos que pretendia compreender nesse percurso.

A ideia de não só ouvir as crianças como promover suas vozes em um discurso que aponta argumentos, desdobramentos e possíveis proposições para sua participação na escola de educação infantil do campo se pautam em leituras e estudos iniciais que fui realizando acerca da sociologia da infância (CORSARO, 2011, 2005; QVORTRUP, 2010; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

Pode não parecer tão original ouvir as crianças para alguns leitores, “nem algo que valha a pena” como já ouvi diversas vezes na minha caminhada profissional, mas insisto em afirmar que apesar de dizermos e acharmos que as ouvimos, dificilmente valorizamos tais discursos referendando-os como passíveis de mudanças e projetos para sua formação digna e mais humana, além da sua inserção plena na sociedade atual.

1.4 O roteiro da trama...

Em relação à organização e formato da investigação fui tentando alinhar os conteúdos e temáticas por itens específicos, cada um com suas peculiaridades que às vezes dialogam entre si, outras não, tem “vida independente”, ainda que falem e apontem as intenções da pesquisa, que arrematem o alinhavo ao final o texto.

É importante ressaltar que a linguagem utilizada no decorrer do texto se enredará com outras linguagens também: fotografias, desenhos das crianças, falas das mesmas, poesias... O que pode parecer para o leitor uma mudança estanque em algumas passagens do texto, diz respeito muitas vezes às diferentes narrativas

utilizadas no decorrer do mesmo. Em alguns trechos chamarei atenção para uma linguagem mais “endurecida” que, por exemplo, os textos de base legal exigirão e que demanda outro tipo de análise e incursão na mesma, ou até mesmo em algumas passagens da seção temática que trata do itinerário metodológico.

Sendo assim, *na primeira seção temática* da pesquisa intitulada *O início da trama: partindo das memórias pessoais* busco a partir das minhas memórias apontar elementos formativos que de alguma forma podem ter ajudado a elucidar os possíveis caminhos teórico-metodológicos e procedimentos a serem seguidos no decorrer da pesquisa. Nesse item, subdivido em passagens importantes essa trajetória até chegar a esse roteiro breve do que os leitores encontrarão na pesquisa.

Na *seção temática dois* *Pesquisar com as crianças: sobre as intenções metodológicas da pesquisa* busquei apresentar as opções metodológicas e artefatos que respondem melhor aos estudos de inspiração etnográfica e aos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, bem como aspectos éticos que envolvem a pesquisa junto às crianças. Neste item intentou-se descrever detalhadamente todo o percurso e técnicas utilizadas na pesquisa, bem como se comenta sobre a escola de educação infantil do campo que acolheu as crianças de uma classe de cinco anos de idade, sujeitos dessa pesquisa. Vale lembrar que as crianças, protagonistas da pesquisa, aparecerão no decorrer deste trecho da investigação através dos registros pessoais do diário de campo da pesquisadora.

Já na *seção temática três*, intitulada de *Educação Infantil do Campo: contribuições ao debate* tenciono fazer uma retomada da literatura que trata sobre a Educação do Campo no Brasil, passando por aspectos que envolvem a discussão conceitual sobre urbano-rural, cidade-campo direcionando tal análise para o cerne da questão da pesquisa que é a Educação Infantil do Campo e para as crianças e infâncias que vivem suas experiências no território rural, ressaltando mais uma vez que tais debates serão permeadas por depoimentos, diálogos e registros elaborados pelas próprias crianças que colaboraram na análise sobre tais contendidas.

A *seção temática quatro* a qual chamei de *Compreender a infância nos atravessamentos escolares do campo* traz por meio de observações literalmente participantes e dos registros desses momentos um conjunto de temas que insurgiram de experiências vividas a partir do cotidiano das crianças dentro da escola de educação infantil do campo que faz parte da referida pesquisa.

Tais temas permitiram a descrição e compreensão de determinados aspectos deste cotidiano a exemplo do lugar que ocupa a escola, a rotina e determinadas práticas pedagógicas na vida das crianças, bem como as relações que estabelecem entre os pares (criança-criança, criança-adulto, criança-adulto-criança) e desta forma poder compreender também a infância no contexto escolar de um dado território rural.

Confesso que foi difícil escolher os registros e seus recortes, depoimentos das crianças e os temas que seriam publicizados, pois vários foram os conteúdos contidos nos eventos observados, partindo do princípio de que foram realizadas mais de cinquenta observações durante manhãs inteiras, semanas subsequentes. Neste item é possível também perceber a dinâmica do funcionamento institucional considerando a ótica das crianças, algumas nuances das políticas públicas locais e nacionais, que aparecem nas entrelinhas ou linhas diretas das falas das crianças e nas posteriores análises, destacando a importância que as mesmas desempenham na estruturação deste cotidiano, ainda que os adultos não leiam tais entrelinhas.

Na última seção temática, mas sem sombra de dúvidas não são as *últimas considerações* e sim provisórias, pois muito há de se pesquisar junto às crianças, aponto alguns realces teórico-metodológicos baseados na experiência assinalando uma série de outras questões que podem contribuir com os debates sobre a educação do campo e em especial sobre a infância e educação infantil do campo, tomando as crianças como atores principais para eleição de ações, mudanças e projetos que considerem as vozes das mesmas.

SEÇÃO TEMÁTICA 2

PESQUISAR COM AS CRIANÇAS: Sobre as intenções metodológicas da investigação

*A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
quando a gente as tem na mão e
olha devagar para elas.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção de meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
são as cócegas que ela me faz, brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma
e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna pro ar
Põe uns em cima dos outros e
bate as palmas sozinho sorrindo para o meu sono...
A Criança Nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.*

(Alberto Caeiro _ Divina criança, 2013)

2.1 O campo observado... A vereda a ser seguida

Campo observado, nosso próprio campo? Será? Creio que se fosse com essa impressão a “arena” que escolhi adentrar, de certo tomara uma “rasteira”, pois não há como prever tudo o que acontecerá no processo, por mais que carreguemos algumas impressões e conjecturas iniciais, mas esse percurso está longe de ser unidimensional. Ambos, crianças – os sujeitos da pesquisa – e pesquisadora tiveram que aprender a lidar com suas interpretações acerca um do outro, a lidar com uma nova relação que se estabeleceria a partir do momento em que nos conhecemos em frente.

Entendo que não tenha escolhido o caminho mais fácil ou conhecido da pesquisa sobre crianças que seria ouvir o que os adultos têm a falar sobre elas. É tão comum ouvir o que nós adultos temos a dizer sobre estas, nossas impressões, nossas conclusões sem ao menos nos permitirmos ouvi-las. Talvez até nos permitamos, mas será que consideramos mesmo? Sempre tive essa dúvida e receio.

Lembro que quando optei por ter as crianças como protagonistas da pesquisa, fiquei a imaginar o que estava por vir, o que considerar... Não foram poucas as pessoas que me indagavam: mas você vai ouvir crianças? Será que elas vão conseguir dizer o que você quer? Há possibilidade de confiar no que dizem para que sua pesquisa seja consistente? Foram tantas questões que às vezes ficava em dúvida e se me deixasse levar, não as teria ouvido.

Não hesito em dizer que junto ao desejo havia também o medo. Mas o medo, na medida em que vivia com as crianças foi se configurando em certeza de que estas não só constroem suas idéias, fazem suas aproximações conceituais como são sujeitos sociais que apontam para formas diferentes de enxergar a realidade e investir em ações diferenciadas para que sua existência seja respeitada.

Ouvi-las e acompanhá-las se constitui em um desafio, até porque estamos acostumados sempre a publicizar o que é de autoria do adulto, desqualificando, ou até mesmo não referendando o que as crianças pensam sobre, sentem, verbalizam sobre suas experiências e desejos.

Compartilho minhas primeiras impressões sobre a chegada ao campo, sem conhecer as crianças ainda, o lugar, a rotina, sem saber direito o que estava por vir para depois apontar outras trilhas do estudo... Ao passo que descrevo as

sensações, também fui fazendo minhas reflexões iniciais... Essa relação se iniciou no dia 30 de setembro de 2011, uma sexta-feira...

A princípio a sensação era a de que eu não sabia o que me esperava, se era o “certo ou errado” a fazer; se a escolhia, se o que eu realmente queria observar, saber, conhecer sobre as crianças se encontrava ali, naquele lugar, naquela escola.

Desde que comecei o caminho da pesquisa, a partir do momento em que ingressei realmente no doutorado, ficava a pensar como seria esse momento da entrada no campo, ainda que eu já tivesse vivido a experiência como professora de crianças pequenas em escolas regulares de Educação Infantil, que tivesse vivido a experiência na área da gestão escolar nesse nível de ensino, tudo seria muito novo (ou não!), uma vez que meu olhar teria que estar voltado para as crianças especificamente, para suas falas, gestos, diálogos com um olhar e escuta ainda mais sensíveis, buscando respeitá-las no processo, tentando não invadir mais do que invadiria seu cotidiano. Exercitar isso tudo em meio ao território rural, em meio à educação do campo seria sim, outro desafio. Talvez o desafio maior, porque era o que saltava aos olhos e coração naquele momento, porquanto foi o que escolhi para conhecer e experienciar, porque foi o que escolhi como proposta de contribuição para o campo da Educação Infantil, para o campo da infância.

Outra coisa que não saía da cabeça, outra questão, se eu seria acolhida pelas crianças e adultos, como me portar, mesmo sabendo dos critérios, instrumentos e métodos para pesquisa, dos princípios éticos... Mesmo sabendo que tais métodos seriam superados pelo inusitado da pesquisa, enfim, medo que me tomava o corpo, a alma, ainda que a alegria também dividisse o espaço nesse corpo/alma, uma vez que adentraria no universo infantil na zona rural, meu “suposto” objeto de estudo.

Primeira impressão quando pego a estrada para chegar ao povoado que é sede do distrito, local onde fica a escola: haviam asfaltado todo o percurso e aquela estrada árida deu lugar a uma pista asfaltada, plana, o que rompeu inicialmente com a visão ingênua de rural, como local com acesso restrito, ainda que em muitos lugares e principalmente na zona rural, seja de difícil acesso realmente.

A vegetação já anunciava verão, mesmo que setembro seja um mês frio na região do semi-árido; o sol anunciava o calor que teríamos naquele dia, e no imaginário social é representação também de dificuldades encontradas pela comunidade que vive da agricultura, entre outras atividades.

O limite tênue entre o urbano e o rural; a proximidade com algumas características da “Cidade” de cara me deram um frio na barriga, pois idilicamente achei que encontraria a escola no meio de uma organização espaço-temporal que povoa minhas representações quanto ao que é/seria rural, uma visão errônea de “campo”, ainda que no próprio distrito seja assim nas comunidades vizinhas, povoados e fazendas, o que distingue a zona rural.

Ao pegar o caminho da escola, hoje asfaltado, o que há pouco tempo não era (foi asfaltado no final do ano de 2010), parecia que nunca chegaria ao lugar, a ansiedade era grande, mesmo que nesse dia, propositalmente, eu não entrasse em contato direto com as crianças, apesar de vê-las transitando pelos corredores, de ouvir suas vozes e o burburinho normal de uma escola povoada por crianças. Junto às crianças, os adultos, entre eles professores, gestão, familiares já me olhavam com curiosidade, afinal, eu era pessoa/forasteira naquele contexto. Para chegar às crianças era preciso ir primeiro ao encontro dos adultos pedir-lhes permissão também para entrar cuidadosa e respeitosamente no campo de estudo e poder também lidar com os sujeitos da pesquisa.

Minha chegada foi feita de maneira bastante acolhedora tanto pelas professoras (todas elas, mulheres), como pelos outros funcionários que compunham a escola, com a presença de um único homem, o porteiro da instituição. Pelo que percebi inicialmente, a instituição tem costume de receber outras pessoas da comunidade acadêmica, o trânsito de adultos era tranquilo nos corredores, ouvia-se a dinâmica das crianças ao fundo, uma vez que assim que entrei na escola, me dirigi para a sala da secretaria e direção... “Virava e mexia”, meus olhares inquietos se voltavam para elas, as crianças, para suas vozes, que ouvia lá do outro lado do corredor; que inclusive me tirava do “foco” no momento da conversa com a gestão/coordenação da escola que me acolheu, como disse inicialmente, muito bem!

Sobre esse primeiro contato, confesso também que é difícil falar sobre o que você realmente quer estudar/pesquisar e olha que “treinamos” isso até para a hora de encontrarmos com os sujeitos da pesquisa e eis que quando estamos de fato, cara a cara com

esses, nos foge o objetivo, as intenções, ao menos comigo aconteceu assim. Rapidamente retomo o fôlego e me recomponho diante dos adultos explicitando meus objetivos, opção metodológica, sujeitos da pesquisa e peço a permissão para falar também com os familiares das crianças que fariam parte do estudo.

No mesmo dia estava acontecendo um bazar para arrecadar fundos para a semana da criança, que aconteceria nos dias seguintes. Era sexta-feira, dia em que a escola funcionava até metade do turno, pois é dia da semana destinado a formação continuada (Atividade de Coordenação - AC) junto aos professores. Como meu intuito era me apresentar e apresentar a proposta da pesquisa, afirmo que o momento foi uma boa escolha. Fui extremamente bem recebida pela coordenação da escola, pelos funcionários e professores que não se intimidavam com minha presença e me tratavam como se eu já fizesse parte da instituição; o que muito me chamou atenção, pois (ainda que sejam impressões iniciais) percebi uma relação de respeito e integração entre as partes, não percebi “corpo mole” para realizarem suas atividades, do porteiro à faxineira, cozinheira, a sintonia era sentida!

Foi acertado o 1º passo! Participar da reunião de AC pela manhã me deixou mais segura e confiante, pois pude partilhar com o grupo os fins da pesquisa, ao passo em que o grupo muito centrado e comprometido já anunciava também suas intenções nessa parceria, que seria a troca de saberes, informações e o que eu pudesse converter em crescimento para o grupo e para a escola!

Aceito o convite, foi explicado o critério da escolha da escola, por ser única no distrito, porque era exclusiva no atendimento da educação infantil, bem como a escolha do grupo 5, pela linha divisória para o ensino fundamental, mesmo que não acredite na concepção de turma preparatória para o ensino fundamental, se constitui em um grupo que é composto por crianças de cinco e que saem com até seis anos de idade e quando finalizam esse ciclo obrigatoriamente têm que sair da referida instituição pela exclusividade no atendimento à Educação Infantil. Informe também que os sujeitos da pesquisa seriam as crianças e não os adultos da instituição, o que não impediria de perceber as relações que estes estabelecem entre si também, além de observar o cotidiano escolar de maneira geral.

A turma sugerida pela coordenação foi um grupo composto por crianças que tinham cinco anos completos e/ou fariam até junho do referido ano que denominava-se Grupo 5, por

acolher crianças entre essas idades. O turno foi o vespertino porque a professora regente que trabalha no referido grupo os dois turnos, tinha acabado de receber estagiárias na sala e que havia mudado a rotina da turma da tarde. Logo, a turma da manhã, inclusive com mais alunos, foi escolhida!

Após minha apresentação junto aos gestores da escola participei da reunião de AC e no geral discutiam a semana da criança e o que me chamou atenção, em especial, foi a garantia de procedimentos no que tange a rotina, sintonia na escolha e os encaminhamentos adotados com autonomia de todo o grupo. A relação com a comunidade/família e comunidade do entorno também foi estimulante de ver, pois algumas atividades aconteciam em casas de pessoas da comunidade que cediam para eventos da escola sem maiores rodeios e/ou cobranças, o que no centro da cidade, no contexto atual geralmente é difícil.

Algumas coisas foram ditas e eu não parecia estar ali, pelo menos como obstáculo para os encaminhamentos. Além da semana da criança também discutiram a reunião de pais que seria no turno vespertino e da qual eu também participaria, pois queria que os familiares soubessem o que seria realizado, quais minhas intenções e gostaria da anuência destes para encaminhar os trabalhos, uma vez que me veriam com frequência naquele espaço.

A reunião de AC finaliza com encaminhamentos, mas algumas pendências quanto a merenda escolar, material das crianças para a semana da criança, arrecadação do dinheiro do bazar e doação para aluguel de brinquedos para o respectivo evento.

O almoço nesse dia para os adultos, como em vários outros (baseada em depoimentos das próprias professoras), foi feito na escola através do rateio entre professores e eu também entrei nessa farra. Fiz questão de ir ao supermercado que fica na praça próxima à escola e ao mercado regional do distrito que soube funcionar aos sábados.

Almoçamos na escola mesmo e esperamos à tarde para que a reunião de pais acontecesse, a partir das 14h. Aos poucos os pais, mães, tios, tias e avós iam chegando e na entrada já se deparavam com as roupas, sapatos, bolsas do bazar para arrecadação de fundos, inclusive o toner da impressora da escola também é comprado com essas iniciativas do grupo, visto que a prefeitura não atende algumas necessidades da escola! Mais uma vez me chamou atenção os materiais eletrônicos, que vão de televisão, Dvd, computador, máquina de Xerox, impressora, micro system, ainda que em pequena quantidade, todos em

bom estado de conservação. Além desses aparelhos também se encontrava os aparelhos domésticos e móveis da cozinha como fogão industrial, duas geladeiras, armários, mesa para refeição que a escola possui e como são bem cuidados/zelados.

O prédio da escola ainda carece de reformas, mesmo que as salas de aula sejam amplas. Faltam espaços para brincar e parque, área livre, para que as crianças possam correr e brincar, saltar... Mas não deixa a desejar em nível de organização no que tange à gestão de espaço, organização pedagógica, entre outras dimensões que envolvem o cotidiano escolar! Sei que ainda é pouco tempo para análises, mas a primeira impressão foi esta.

Voltamos à reunião, aos poucos pais, mães, avós chegavam... E mais uma surpresa: a sala estava lotada. De um total de 119 alunos matriculados no ano de 2011, quase 60 participantes, sendo que tínhamos a presença de quatro homens (três pais e um avô), mulheres e sem contar as crianças que também acompanhavam, inclusive as de colo, que em meio à conversa paralela dos adultos antes de iniciar a reunião, também conversavam, choravam, balbuciavam na sua linguagem de bebês.

Ao iniciar a reunião, a coordenação fez uma dinâmica do laço, com intervenções que convidavam os presentes a refletir sobre os laços afetivos de amizade, entre familiares, escola e família, amores! Esse último causou muitos risos!

Após a dinâmica fui apresentada, qual meu objetivo ali e depois a palavra me foi cedida e... Quando me vi ali, diante dos responsáveis pelas crianças, mais uma vez me arrepiei e notei o quão era importante o que estava acontecendo, fazendo, pois a partilha da justificativa do estudo com aqueles era necessária.

Na reunião estavam presentes familiares das crianças de todos os grupos da escola (três a cinco anos), e eu sabia que me depararia com os mesmos e minha presença poderia "inquietar", incomodar mais que o normal, até porque seria uma pessoa adulta a mais no cotidiano da escola e eles não me conheciam, além do que estaria com as crianças por um longo tempo. Enfim, falei dos objetivos, buscando usar linguagem mais objetiva, sem muitos rodeios e pedi permissão aquele conselho que aprovou minha entrada em campo e minha participação junto às crianças nesse cotidiano, e, em seguida a reunião seguiu com as demandas da instituição escolar!

Nesse mesmo dia alguns termos de consentimento foram assinados, inclusive da professora, diretora, coordenadora e algumas famílias, ficando o restante para pegar à medida que os responsáveis pelas crianças fossem à escola, visto que teríamos fotografias, filmagens, mesmo que não viéssemos a utilizá-las integralmente no estudo... Era preciso a autorização destes adultos, mas dos atores principais da pesquisa também, as crianças, o que seria feito posteriormente.

E assim foi o primeiro contato com o campo e com algumas pessoas que fariam parte do processo. Sei que determinados aspectos do caminho seguido foram considerados no registro anterior, mas que serão retomados adiante para melhor esclarecimento de determinados procedimentos metodológicos usados na pesquisa.

O desafio metodológico foi grande, assim como compreender que a imprevisibilidade fazia parte do percurso, como, por exemplo, a dúvida ao escolher os recursos que seriam utilizados para ouvir as crianças. Por mais que eu tivesse planejado, organizado roteiros prévios, combinado com a professora regente minha participação em alguns momentos da rotina, as crianças acabavam por me mostrar que na pesquisa os imprevistos também podem acontecer e tem que ser considerados, que o que parece óbvio e natural nem sempre o é.

Desconfiei desde o início que esse tipo de pesquisa implicaria em postura flexível diante das crianças, bem como me levaria a combinar outras linguagens com fins de colher informações, registrar o inusitado, as regularidades e irregularidades observadas para que pudesse discorrer sobre o ciclo de eventos que emergiram no cotidiano escolar. (CORSARO, 2011, 2005; QVORTRUP, 2010; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005)

Enfim, foram dados passos diferentes nessa caminhada rumo à construção do método. Ora passos firmes, ora incertos, talvez até escorregadios, mas sempre combinados junto às crianças e a professora da classe, uma vez que vez por outra sua rotina foi modificada. Creio que a proposta de seguir dialogando sobre as possíveis vias metodológicas fortalece a idéia de processo da pesquisa, tomando o cuidado, evidentemente, de não generalizar o encontrado, banalizar o visto, descuidar do rigor.

O contrato assumido diante da proposta que se apresenta é o de sensibilização do olhar e da escuta para o objeto, os sujeitos da pesquisa que são

crianças, para o próprio processo em si do estudo sem descuidar da ética necessária através de alguns procedimentos como o respeito ao desejo de participar ou não das propostas feitas no decorrer da pesquisa, ter seu consentimento para ouvi-las e abordá-las quando a pesquisa demandar.

2.1.1 O exercício do olhar está além do observar: contemplar a infância com olhos de criança

Se alguém imagina, ou mesmo tem a coragem de dizer que é fácil escrever a respeito do que pensam as crianças sobre as coisas mais variadas, as pessoas, fenômenos naturais ou sociais, o cotidiano de maneira geral a partir da ótica das mesmas, não apreendeu o sentido do que é pesquisar com elas e não apenas sobre elas. É, não compreendeu...

Andar com as crianças, estar com elas, se deixar levar por elas também, deixar se levar pela ludicidade que as envolve plenamente, pela espontaneidade, pela curiosidade, pela alteridade tão presente na cultura entre os pares infantis... Isso tudo sem concebê-las de maneira romântica, ingênua, mas buscando atribuir um sentido ao que dizem nas linhas diretas e entrelinhas dos gestos, dos olhares, do corpo que fala, das linguagens variadas que utilizam para representar e construir suas aproximações conceituais sobre o que as cerca nesse mundo não foi e não é tarefa fácil.

Os registros que serão partilhados traduzem um pouco dessa minha inquietação e das minhas dúvidas quanto ao desenrolar da experiência, como adentraria no universo daquelas crianças. Para esse momento do texto elegi dois registros de eventos diferentes da rotina das crianças devido a alguns conceitos-chave que aparecem em ambos e que ajudam a ilustrar a importância de ouvir e validar o que as crianças têm a nos dizer. Elas nos surpreendem, quando as “deixamos” surpreender...

Ansiosa para ingressar em campo, mais uma vez me encontro cheia de dúvidas. Hoje me depararia com as crianças e sensações variadas tomavam conta desta pesquisadora

candidata a me aproximar de alguns princípios da etnografia, pelo menos me aproximar destes. Eis o meu encontro com as crianças que aconteceu dia 03 de outubro de 2011.

Nesse dia cheguei mais cedo à escola e consegui observar a entrada, chegada das crianças à mesma e notei que alguns familiares me reconheceram do dia anterior da reunião, o que me deixou mais confortada e acolhida, haja vista a fisionomia no rosto ser de alegria, saudação. Dirigi-me a sala das crianças que foi indicada para viver a experiência e me dispus a ajudar no que fosse preciso até para ir me ambientando com as pessoas e porque também gosto de realizar as atividades que estavam sendo organizadas.

A condição de professora de educação infantil me ajudou e licenciou minha participação para fazer parte deste momento, mesmo que alguns dos profissionais estivessem um pouco desconfiados sobre minha inserção no campo e achassem que eu não deveria fazer tais tarefas (cortar papel, ajudar a ornamentar a sala etc.) uma vez que meu papel ali poderia ser “só observar”. Foi meu primeiro desafio: explicitar para o grupo que não estava ali para julgar ninguém e nem suas ações, apesar de saber que minha presença já causava esse estranhamento inicial. Fiquei sem saber ao certo o que fazer... Acho que é normal... Ficava na sala, saía no corredor até que decidi observar a chegada das crianças.

Levei um tempo a contemplar as crianças e os familiares que esperavam ansiosamente a acolhida desse dia, uma vez que seria a abertura da semana da criança planejada na sexta-feira em que fui apresentada aos familiares e profissionais da escola.

Todos estavam mobilizados para encher bolas, arrumar a sala, se vestir com os adereços para receber as crianças, até o porteiro com seu chapéu de mágico entrou na roda e recebeu as crianças cantando e dançando. A escola organizada pelas professoras e gestão recebeu as crianças com bolo, música infantil, personagens oriundos de histórias infantis, e as crianças, as motivadoras dessa atividade, nitidamente ansiosas, esperando o que estava por vir, algumas com olhares atentos, outras curiosas, outras temerosas e até chorosas porque as adultas de referência daquele espaço estavam diferentes.

Os menores do Grupo 3 (crianças que tinha entre dois e três anos), alguns deles, choraram porque viram alguns adultos de fantasia, chapéus e de certa forma o barulho também era diferente dos dias comuns de aula, o que levou a professora a tirar seu adereço, uma cartola colorida para mostrar que era ela a professora deles:

_ Olha Gilson sou eu, pró Lúcia... Eu estou só com um chapéu, viu? Venha cá para eu te carregar.

Ao som de gritos de guerra, músicas, brincadeiras o palhaço, uma professora da escola, envolve as crianças que se encontravam e ficavam atentas a tudo e a todos. Um misto de alegria, expectativa girava no ar, mas eu, não me controlava de emoção, ao vê-los alegres, sorrindo de alegria e agradecia a dádiva de ter sido agraciada nesse dia por um momento tão simples, porém repleto de energia infantil.

Digo simples, porque a escola se esforça nitidamente para manter um padrão de qualidade com recursos advindos do município para a escola e encontra dificuldades no que tange ao espaço físico como pintura da escola e a conservação de alguns locais, ainda que seja mantida limpa e organizada.

Observei que os procedimentos do cotidiano escolar da educação infantil são mantidos como a hora da chegada, acolhida, as mochilas na sala; informes sobre horários de saída, olhos atentos de algumas famílias e gente da comunidade para o que as professoras anunciariam.

Depois dos informes do que teriam naquela semana ainda envolvidos pela ebulição inicial, foram aos poucos se dirigindo para suas salas com suas professoras e alguns já me olhavam e indagavam com o olhar de quem era “aquela forasteira” naquele ambiente. As perguntas eram feitas e respondidas pelas crianças sempre gritando, sempre em tom de alegria.

Dei um tempo para ingressar na sala, para que a professora pudesse iniciar sua rotina e informar aos alunos da visitante do dia.

Trinta minutos depois, fui me aproximando da sala e já na porta não contive minha agonia e emocionei mais uma vez.

Assim que cheguei à porta da sala, um deles gritou: olha a moça ali, ó, pró... Impossível não interromper, interferir na rotina, eu, naquele momento, era um corpo estranho e com isso me incomodava, pois sempre falei sobre essas questões nos meus encontros em estágio para educação infantil, porque tinha receio de interferir demais na rotina.

Mas não há como ser apenas observação, a não ser a observação participante, pois automaticamente, as crianças nos envolvem nas suas inquietações e dia-a-dia. Convidam-nos a ver o que tem sem muitos preconceitos e pudores. Tanto que um deles, que se intitulou Giovane o cantor me saudou, antes mesmo de eu me apresentar, com uma música de “Luan Santana” (músico de estilo sertanejo que faz sucesso nesse período), ao passo que outra criança, a Graça se apresentava como a bailarina da sala e a turma em coro, começou a cantar a música entoada por Giovane. Senti-me na época que era professora de educação infantil.

Quando fui falar quem eu era, meu nome, o porquê de estar ali, além da permissão que foi automática, com respostas positivas quanto a minha estada, as crianças iam falando seus nomes, sorriam o tempo inteiro e seus olhares inquisidores buscavam entender o porquê daquela figura – eu – na sala. Antes de me apresentar Giovane foi logo indagando:

_ Como é seu nome verdadeiro ?

_ Leo.

_ Não, seu nome verdadeiro.

_ Leomárcia.

_ Sério? O nome que seu pai e sua mãe lhe ‘deu’ quando você era pequena?

_ Sim.

_ Ah, tá. O meu nome é Giovane, Giovane o cantor.

As professoras, regente e auxiliar, também solícitas, encaminharam naturalmente a sua rotina da qual, nesse dia fui convidada a participar integralmente.

Fiquei com receio no início, pois achei que me envolvi demais e não tinha como ser diferente, as crianças exigem isso do adulto, tanto que no momento da roda de uma atividade dirigida, uma das crianças olhou para mim e disse:

_ Amanda falou: Venha para cá. Porque você não senta aqui na roda como as outras prós?

Bofetada com luva de pelica. Acabei por sentar na roda e na minha falta de sensibilidade já com um caderno na mão, porque eu podia ter esperado mais um pouco. Eis que ela olha para mim e para o caderno que estava na minha mão e diz:

– (Amanda) é para escrever sobre a gente é?

Balancei a cabeça e em seguida ouvi:

– (Amanda) Pode registrar aí o que você quiser. Diz aí que a gente é Grupo 5.

A palavra registrar saiu espontaneamente, pois são palavras que fazem parte do cotidiano das crianças, ao menos percebi logo de início, por conta das atividades escritas que fazem; assim como a palavra “representar” através de desenho após solicitações da professora.

No momento do recreio outra surpresa, a autonomia das crianças quanto à escolha e partilha das brincadeiras. Não parecia que eu estava ali. Cada um escolhia uma possibilidade de brincar: elásticos, livros, encaixe, trilhas, jogos de montar, alfabeto móvel, desenho livre no quadro de giz... E se revezavam nas brincadeiras com tanta autonomia e garantia dos procedimentos da rotina, além de harmonia instalada e nitidamente “não programada”, ou seja, não houve uma indicação de que deveriam “ficar quietos” porque eu estava na sala de aula como eu já havia experimentado em outras instituições.

Fui convidada a brincar de todas as modalidades e eu é que fiquei com medo de atrapalhar, quando ouvi:

– (Giovane e Amanda) venha brincar, pode vim brincar com a gente, né gente?

Enquanto isso, o “cantor da sala” sentava ao meu lado e pedia para que eu escrevesse no meu caderno o nome do “seu site”...

– (Giovane) Escreve aí ó no seu caderno: www.giovaneocantor.com.br e agenda para o dia 23 para a cantoria na sala.

Eu acreditei piamente que ele tinha um site, dado a seriedade com a qual ele falou e a propriedade da linguagem. Depois perguntei à professora e sua prima se ele realmente tinha

site, ao que a professora responde não, que ele tinha “fantasiado” aquilo ali, mas que ele quer ser cantor, ah isso é verdade.

Outra criança me chamou para ver seu trem de letras soletrando uma a uma; alguns traziam suas produções como longos edifícios intitulados de shoppings, alguns brincavam de carrinho.

Depois da aula de “espontaneidade”, era hora da segunda atividade dirigida do dia que dizia respeito à germinação de sementes de alpistes já realizada há alguns dias atrás e que era sugestão de um dos livros didáticos distribuídos pela prefeitura da cidade, outro elemento que merece destaque em outros registros dado o conteúdo estar completamente fora da realidade das crianças.

A professora partilhou a consigna, retomou a atividade e sugeriu a continuação do registro que era representar como se encontrava cada “germinação”. Como havia três dias e nem todas as crianças levaram a casca do ovo cozida, uma das crianças trouxe uma quantidade razoável e solicitou (incorporou o papel de professora):

– (Graça) arriba o dedo quem não tem a casca do ovo que eu levo;

E assim se concluiu. As crianças foram pintando, escolhiam as cores e pacientemente esperavam que terminassem, encontrando assim, as páginas e aqueles que não tinham levado o livro didático, contribuiriam com suas hipóteses na construção dos registros dos colegas. Destaque para os tapetes que usam, comprados pelos pais, para que seus filhos não sentem no chão frio.

Como a atividade levava certo tempo, a professora contou uma história com fantoches feitos com sucatas e à medida que contavam, as crianças ficavam extremamente atentas aos tons de voz usados no decorrer da contação. Ao final percebi que o procedimento é utilizado sempre, eles levam os personagens para contar em casa e o sorteio é feito através da brincadeira do ABC, “unidunitê” e respeitam quem foi sorteado sem muitos questionamentos.

Em seguida me despedi e fui cumprimentando as famílias que chegavam e mais uma vez me acolhiam. Houve informe sobre passeio à brinquedoteca da UEMS, tal como solicitação da autorização para tal saída.

O dia foi muito bom, ainda que eu não saiba como e o que fazer com tudo isso que está acontecendo comigo, muita coisa de uma só vez, uma avalanche de informações, coisas e eventos para observar, registrar e eleger para publicizar.

O que as crianças vêem quando olham? O que pensam, desejam, imaginam? Como constroem e exprimem esse olhar? Pois então, a criança que informa minha função naquele ambiente, detalha sua compreensão sobre o meu estar ali naquele espaço e como compreende o sentido de algumas ações, entre elas as anotações que faço, o número de vezes que as faço, os momentos que filmo, em algumas situações até me perguntando se eu não vou anotar isso ou aquilo.

No início não foi fácil, nem sei se consegui me entregar totalmente, porque na condição de adulta, carrego as minhas idiossincrasias, as minhas certezas e incertezas do mundo adulto, que perdeu, mesmo lutando contra isso, parte da ludicidade que habita o mundo da adultez.

Antes mesmo de me preocupar com os instrumentos que utilizaria para colher suas falas, depoimentos das crianças, admito que minha preocupação maior era escolher uma maneira de chegar até as mesmas tomando o cuidado para não infantilizar minha ações, não desconsiderar o lugar que ocupam na própria sociedade, ou seja de sujeitos produtores de cultura, sujeitos de direito, mas que historicamente são subalternos aos adultos e conseqüentemente inseridos em uma relação de controles em que os últimos se sobrepõem às crianças..

O segundo registro anunciado anteriormente nos ajudará a pensar um pouco mais sobre a sensibilidade do olhar e escuta acerca do que nos falam as crianças. A situação foi vivida no *Dia 26 de outubro de 2011*

O dia amanheceu bem chuvoso e no caminho para a escola fui observando como a vegetação mudava automaticamente sua cor e como a rotina na comunidade também muda, porque ao longo do percurso, percebia alguns moradores nas suas pequenas lavouras, plantando, ou limpando, ou mesmo ajeitando seus plantios.

Na chegada ao prédio escolar, encontro frente ao portão alguns familiares e crianças à espera da abertura da escola, que só acontece quando as professoras chegam da cidade. De início já dava para perceber a frequência mais baixa, pelo número de pessoas na portaria. E olha que apesar da proposta de hoje ser unir as turmas do matutino e vespertino nas suas respectivas salas, a frequência continuava pequena e o número de crianças foi conseqüentemente menor.

Pelo rádio as famílias ouviram que haveria paralisação nacional de professores, e sendo assim os familiares consideravam que não teria aula realmente. Mas ao contrário do que pensavam algumas famílias, os professores foram e trabalharam normalmente, optando em não aderir à paralisação. Aos poucos, foram chegando às crianças, pois os vizinhos que podiam avisavam da normalidade das aulas. Contudo, o tempo chuvoso e a lida de algumas mães e pais no campo também influenciaram no não comparecimento de algumas crianças.

Antes de entrar na sala tomei uma decisão: dessa vez adentraria a sala e tentaria me colocar na condição de observadora, se é que podemos fazer isso exclusivamente, sem co-participar diretamente de outras atividades que as crianças nos convocam a compartilhar. De fato não é tarefa fácil, porque as crianças nos convidam a participar através do olhar, de um pedido de ajuda para organizar materiais, para ouvir seus casos e optei rapidamente por desistir da idéia inicial de “apenas observar”.

Conversando com as crianças, fui sondando algumas das minhas inquietações:

(Léo) _ Eu estava aqui pensando porque vocês vieram hoje para a escola, já que estava chovendo muito. Deve ter alguma coisa especial.

(Amanda) _ Mas eu coloquei meu capote e minha mãe tem uma sombrinha bem grande, daí eu não me molhei;

(Antônio) _ Eu também tô com casaco, mas eu vim sozinho porque minha mãe tá esperando minha irmãzinha na barriga e não podia pegar chuva;

(Léo) _ Ah, tá entendi. Mas me digam uma coisa, às vezes eu fico curiosa... O que vocês mais gostam da escola?

(Graça) _ eu gosto de tuuuuuuuudo. Gosto das prós, de brincar, de estudar, de fazer atividade...tudo, tudo.

(Léo) _ E você Raílda, por que vc vem à escola?

(Raílda) _ venho porque é pra gente crescer.

(Léo) _ crescer?

(Raílda) _ É, crescer. E ficar bem grande, ser sabido. Mas eu também gosto de estudar, de brincar. Acho que é bom ficar grande, né?

Enquanto íamos conversando, eu rabiscava algumas coisas e Graça comentou com Raílda em tom explicativo que a pró (eu) anoto tudo, escrevo tudo o que eles falam e olha para mim e diz:

(Graça) _ O que tem na escola, tudo aqui eu gosto;

(Léo) _ Eu soube, Graça que você chora quando não tem aula. É verdade? Por quê?

(Graça) _ Ora, porque eu gosto da escola, gosto muuuuuuuuuuuito.

Em meio à conversa, Graça, que estava como uma cartilha de bolso na mão ia entre uma resposta e outra, “ensinando” o alfabeto – as vogais e consoantes –, pedindo que a colega nomeasse com ela cada letra sinalizada por Graça. Com uma “paciência pedagógica”, acolhia a colega quando esta não reconhecia as letras, fazendo com que a mesma repetisse uma a uma.

No decurso das conversas com o pequeno grupo, na roda, a professora retomava a leitura da história contada no dia anterior. As crianças da tarde também interagem normalmente com as crianças da manhã, inclusive neste dia soube que algumas além de vizinhos, eram parentes. Fui conversando com elas aspectos triviais do cotidiano e nesse meio tempo fui convidada a jogar trilha antes das atividades do dia, junto a Amanda, tendo como torcedores Graça e Raílda.

Voltando à roda, enquanto preparo a máquina filmadora, observo e ouço as crianças conversando, sendo que uma delas além de ser do vespertino, falta muito as aulas de acordo com a professora e notei que me observava muito. Ela se sentou ao lado de Giovane na roda e conversavam bastante, até que ela pergunta:

(Ila) _ Quem é ela? Apontando disfarçadamente para mim e com um tom de voz baixo, ao passo em que o colega rapidamente responde:

(Giovane)_ Ela é outra pró que ajuda pró Rosa; se referindo a minha participação junto a professora regente da turma.

(Ila)_ E por que ela está tirando foto?

(Giovane)_ Ela anota tuuuuuuuuuuuuuuuudo que a gente faz e também tira foto e filma a gente, falando com um ar de autoridade sobre o assunto.

Conversavam me olhando, mas continuavam em tom bem baixo como que respeitando minha posição naquele lugar e entendesse a mesma, sem querer incomodar. Incrível a cumplicidade daquele momento e mais ainda a minha perplexidade diante das argumentações e apropriações do que estava acontecendo desde quando me instalei na sala de aula daquelas crianças. Naturalmente foram conversando outras coisas, rindo entre si até serem requisitados a parar um pouco para dar continuidade a rotina.

Após o registro retomo *A Divina Criança* anunciada por Alberto Caeiro (epígrafe inicial deste capítulo) que habita onde vivo, pois após o convívio com as crianças que compõem a jornada da pesquisa, pude vislumbrar que o caminho a ser seguido por elas poderia ser vivido na sua intensidade “*saltando e cantando e rindo e gozando*” o segredo, que também deveria ser *comum* a todos nós, “*que é o de saber por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale à pena.*”

A narrativa agora publicizada me leva a refletir sobre o lugar que as infâncias, as crianças ocupam no mundo contemporâneo que construímos junto a elas. Sim, junto às mesmas, pois as crianças nas representações que constroem sobre o mundo que as cerca, se apropriam dos modelos, das relações sociais que estabelecem junto a outras crianças, mas, também, junto aos adultos.

É necessário pensar na infância como possibilidade também de experiências, buscando fortalecê-la na sua diversidade, pensando sobre o que esta tem sido e como pode ser, e passando a compreender que as crianças atribuem sentidos a experiências que vivem, podem oferecer para nós adultos respostas para questões simples e até as mais complexas se as olharmos com outros olhares. Ao invés de uma fase “sem fala”, buscar entender as diversas linguagens utilizadas pelas

crianças que expressam suas sensações, desejos, construções. (REDIN, REDIN, 2007; KOHAN, 2004)

Pesquisar com as crianças é sempre buscar algo novo, de novo. É encontrar parceria para entender e fazer uma possível crítica a cultura, a vida social e junto a essa criança construir um conhecimento que nos ajude a entendê-las em cada época e lugar específicos, considerando que ao nos aproximarmos do universo e cultura da criança podemos apreender também os desdobramentos e reflexos que tem a cultura do mundo adulto sobre as mesmas.

Eis um dos reptos dessa excursão que de certo nos espera: o que poderiam pensar e dizer as crianças sobre a escola de educação infantil do campo?

As anotações que se seguem, são feitas a partir do olhar de uma pedagoga, que foi professora da educação infantil, que lidou com crianças de diversas idades, que tem pesquisado e se inquietado sobre tal área. Para alguns o assunto pode parecer próximo, para outros o estranhamento pode se apresentar diversas vezes. Mas o fato é que as notas que serão descritas falam sobre processos, sobre o trabalho e experiência vivida junto às crianças e alguns adultos em uma escola de educação infantil do campo de um município do Semiárido Baiano.

Espero que parte da história desse processo que será contada possa contribuir para intrigar outras pessoas, de maneira que o estudo não se torne uma *finalização*, mas o início de outras tantas questões a serem investigadas no campo da infância e educação para as crianças do campo.

2.2 Pesquisar com os olhos de criança: sobre as intenções metodológicas da investigação

*Cresci brincando no chão, entre as formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
De um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas graças,
de um pássaro e sua árvore.
(‘Manoel por Manoel’, Manoel de Barros, 2003)*

Se falássemos e ouvíssemos às coisas, pessoas e fatos *a partir de ser criança* talvez tivéssemos respostas para algumas elucubrações acerca desses sujeitos sociais, de suas construções, de seus sentimentos, de suas descobertas de maneira mais respeitosa. Contudo, na condição de adultos já não fazemos tais inferências, o que não quer dizer que não possamos refletir sobre e a partir do olhar destes sujeitos-crianças.

Sabemos que as discussões sobre as crianças como sujeitos de direitos podem ser consideradas recentes. E no que diz respeito à construção de percursos metodológicos de pesquisa com e a partir delas, a partir de seus próprios méritos, sem dúvida ainda é mais contemporâneo. Daí ser importante estarmos atentos a construção de uma estrutura de pesquisa que nos aproxime delas, as crianças, que nos favoreça a interlocução necessária entre adultos e as próprias crianças, sem que ocupemos o lugar de autoridade e poder nessa relação.

É preciso frisar que as questões acima não indicam uma responsabilidade para as crianças no sentido de atribuir-lhes uma carga sobre possíveis decisões a serem tomadas, mudanças a serem feitas por nós adultos. Mas apontam a importância de promovermos sua participação no processo como um todo, seja em uma pesquisa, seja no cotidiano mais amplo escolar e no cotidiano da sala de aula, ou em outros ambientes sociais, por exemplo.

O título do trecho desta seção quer reforçar isso: olhar com os olhos de criança. Contudo, sem sermos criança, como realizar essa façanha? Posso parecer recursiva em outras passagens da referida pesquisa, nas seções seguintes, mas é o sentimento que habita a pesquisadora e que retrata os desafios vividos quando optei

em ouvi-las. Lembrando que as crianças com as quais convivi fazem parte de um contexto específico e que apesar de infantes, de terem características que compõem essa categoria – a infância –, convivem com questões que lhes conferem outras peculiaridades também. São crianças que habitam e vivem o campo, que ainda convivem, no nosso país, com as mazelas de uma história de desrespeito, desprezo, desprestígio para com aqueles que habitam o território rural, ou seja,

[...] No Brasil, a criança de 0 a 6 anos residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas. O histórico da educação infantil e de sua implantação em áreas rurais incrementa as dificuldades de acesso, à matrícula e soma-se às diversas determinantes socioculturais e políticas. (BARBOSA, 2012, p.7)

Logo, ouvir essas crianças tem um porque e que não se deu de maneira provisória, traz também resquícios da minha história. Comentei em trechos anteriores que meu reencontro com o tema da pesquisa aconteceu de maneira ímpar: como docente que ministrava aula no componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil e que ao visitar estudantes em campo, na qualidade de observadora das atividades desenvolvidas pelas mesmas em classes de educação infantil na zona rural me deparei mais uma vez com o singular.

Quando falo do reencontro, me reporto às experiências que vivi na condição de estudante do curso de pedagogia no final da década de 1980 e início dos anos 1990 quando fiz parte durante praticamente toda a graduação de um projeto de extensão rural que acontecia em um município do semiárido baiano, no qual me deparei, convivi e compreendi a vida dos sujeitos do campo, em especial naquela região.

A memória foi acionada, quando adentrei aquele lugar, talvez a aridez, o sol de rachar e o acolhimento da comunidade tenham sido providenciais para rememoração e para, de certa forma, me consentir induzir pela vontade de experimentar, pensar e me emocionar com as cenas, com o contexto e a vivência das crianças agora em outro espaço, em outro município, mas que carrega algumas das características da primeira experiência. Vale lembrar que essa experiência não aconteceu na mesma comunidade e escola que fazem parte do contexto desta pesquisa, mas foi o suficiente para a retomada já anunciada.

Foi nesse “novo” espaço, na sala de aula de uma escola do campo, que as inquietações foram tomando corpo, a ebulição passou a ser constante, as dúvidas e incertezas também. Foi nesse contexto também que me deparei com observações *in loco* da realidade da educação infantil em escolas públicas do campo, no município em que resido e no qual também exerço minha atividade docente.

Fui me envolvendo com a esfera acolhedora da escola e a partir dos depoimentos de professoras, olhares e gestos das crianças, acolhimento dessas últimas quando sem nenhuma hesitação, chegavam a mim de maneira despretensiosa e me perguntavam o que eu fazia ali, ainda que minha visita tivesse sido anunciada pelas estudantes estagiárias: _ Você é “pró” de minha “pró⁴”, é? Ou, ainda ser interpelada, e na sala de aula de crianças de educação infantil a observação é quase que obrigatoriamente participante, para acompanhar algumas delas ao banheiro, que ficava fora da sala de aula. Aliás, o caminho até o banheiro era feito diversas vezes, pelo convite de uma pia e uma bela torneira que ficava do lado de fora. Era o convite à transgressão e a repetir várias vezes as idas e vindas mesmo que isso custasse algumas repreensões dos adultos responsáveis por elas.

A experiência narrada ocupava boa parte das minhas conversas informais com as estudantes e com colegas, o que me fez aumentar ainda mais o desejo de pesquisar com as crianças o sentido que davam a esta instituição que é a escola. Lembrando que a educação infantil ainda não é obrigatória no que tange a matrícula por parte das famílias, ao menos até 2016⁵, sendo opcional para as mesmas, mas obrigação do município oferecer vagas nessa etapa de ensino. E o que move tais famílias a matricularem seus rebentos nessas instituições? Uma vez lá, matriculadas e freqüentando esses espaços, qual o sentido desse espaço para as crianças. Interessava-me ouvi-las, entender que escola é essa... Que escola pode ser essa para atender tais sujeitos?

As questões anteriores permearam minha estada naquele lugar e dessa forma, as experiências vividas e citadas no campo da educação infantil bem como as inquietações atuais desta etapa de ensino no território rural, delinearam uma questão gerando a intencionalidade da pesquisa: Que sentido as crianças atribuem à escola de educação infantil do campo?

⁴ “Pró”, diminutivo de professora, termo muito utilizado pelos estudantes na região, inclusive entre adultos também.

⁵ A Emenda Constitucional 59 de 2009, “dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.” (BRASIL, 2009)

A escuta sensível foi/é necessária para compreender e tentar interpretar a voz, jeitos, ações das crianças, um dos elementos pelos quais se procura demonstrar os diferentes entendimentos em torno do que está sendo conhecido ou examinado. Foi aí que senti que as crianças e seu entendimento sobre a escola, cotidiano, relações entre seus pares não seria interpretado, apreendido se não houvesse a presença prolongada do adulto que pretende conhecê-las e o exercício da alteridade por parte de nós, os *tais* adultos.

Vale ressaltar que para apreender esse sentido junto às crianças que fazem parte do contexto atual de pesquisa, foi necessário “escutar” sinais diversos além de lembrar sempre que a importância da pesquisa sobre a infância, partindo da ótica e compreensão destas sobre os fenômenos variados que a cercam ainda é um tema em desenvolvimento nos grandes centros acadêmicos. O uso, por exemplo, da metodologia de pesquisas com crianças é ainda mais recente e convive com as descobertas do próprio campo, concomitantemente com as construções e abordagens teóricas nesta área. (CORSARO, 2011; DELGADO, 2007; DELGADO, MÜLLER, 2005; KRAMER, 2002; SIROTA, 2001)

Evidencia-se que compreender o que as crianças dizem, pesquisar junto e para as crianças, pode ser importante para a própria criança do ponto de vista histórico e social, pois esta não só é capaz de opinar, como formular seus próprios pontos de vista. É fato que qualquer tipo de envolvimento com sujeitos da pesquisa interfere na vida destes, com as crianças não seria diferente. Contudo, o inusitado está também na possibilidade de junto às crianças aprender novas técnicas, adaptá-las, aprender novas práticas de pesquisa que possam potencializar as pesquisas para elas e com elas. (KUHLMANN Jr, 2000)

Trazer a discussão da infância e da criança para o campo da pesquisa acadêmica e especificamente da metodologia traduz um esforço de outros campos do conhecimento para além da psicologia, biologia, medicina como historicamente tem sido feita. As críticas feitas a tais campos necessitam ser relativizadas, visto que são áreas que se intercomplementam, que tem especificidades, mas que muito contribuíram e contribuem para a compreensão da infância a partir de perspectivas diferentes, contudo que podem, como dito, se intercomplementar.

No que tange à contenda sobre o desenvolvimento da criança bem como o campo da pesquisa com crianças e/ou sobre estas têm sido uma constante as discussões não só nos campos supracitados, mas no campo da sociologia, por

exemplo, que não só tem ampliado o debate, como a partir do século XXI, passou a ter um segmento voltado para infância, à *sociologia da infância*⁶ a qual tem sinalizado que a complexidade no trato com a infância a partir da análise sociológica se encontra justamente na consideração de que assim como o adulto a criança está em constante ser e devir, ou seja, de acordo com Delgado (2005):

[...] o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistas como uma multiplicidade de seres incompletos e dependentes [...] é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencer a uma complexa teia de interdependência. (p. 352)

Quanto ao uso da metodologia de pesquisa com crianças há necessidade de enfatizar o valor cada vez maior na atualidade de aprender a escutar as crianças, como nos alerta Demartini (2002). A autora ainda adverte que podem ser analisados dois grupos de narrativas orais referentes às crianças e infância: relatos sobre as crianças e sobre a infância e relatos de crianças, ressaltando a diferença entre as narrações de adultos e das crianças e destacando a importância de considerarmos ambas no contexto de uma pesquisa, pois que há

[...] diferença entre os *relatos sobre as crianças e sobre as infâncias* e os *relatos de crianças*. Uma coisa é ouvir os adultos ou jovens que falam sobre a infância e outra bem diferente é dar voz às próprias crianças. No entanto, as duas formas de se pesquisar sobre a infância são importantes, pois permitem o conhecimento sobre as diferentes maneiras de se sentir e pensar a infância, sejam as crianças que ainda estão vivendo a infância, seja a partir da visão dos adultos, mediada pelas lembranças pela memória. (DEMARTINI, 2002, p. 233-234)

A terminologia “pesquisa com as crianças”, ou, o recurso da pesquisa etnográfica com crianças é uma discussão recente e que tem sua gênese nos estudos da sociologia da infância, e por se tratar de um tema contemporâneo nos deparamos com poucas produções no Brasil. Tais questões passam a ser

⁶ Vale conferir produções de vários autores que contribuem para reflexões acerca da Sociologia da Infância, a saber: Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar (SIROTA, 2001); Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate (QUINTEIRO, 2002); Sociologia da Infância (CORSARO, 2011); História da Sociologia e da Antropologia na área da infância (FRIEDMANN, 2011); Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância (SARMENTO, 2005); Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância (PROUT, 2010), entre outros. O último artigo, inclusive, aponta críticas importantes quanto à instabilidade da área da sociologia da infância, atribuindo às abordagens diversas e rumos que foram tomando a mesma nas últimas décadas.

amplamente debatidas mundialmente a partir da discussão dos direitos da criança baseada, entre outras conquistas mundiais e locais, na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, possuindo assim um admissível reposicionamento do espaço que tomaria a criança e a infância nos discursos recentes na sociedade moderna, o que determinará por sua vez, um maior enredamento também nas relações entre as concepções do estado e sociedade e suas efetivas ações no que tange o tratamento dado à infância.

Após algumas décadas de realização de tal evento, a sociologia da infância⁷ vai se constituir em um campo emergente que debate a infância e as crianças, passando a ser analisada como uma área importante da sociologia, um objeto de estudo, um grupo populacional passível de investigações diferenciadas bem como intervenções específicas, devendo considerar as crianças como sujeitos sociais que produzem cultura entre seus pares infantis, ao passo em que da mesma forma colaboram para produção da sociedade como um todo.

Para Corsaro (2002), a cultura de pares não se explica pela imitação do mundo adulto e sim pelo fato das crianças,

[...] Se apropriarem criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma as informações do mundo adulto de acordo com a preocupação do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. [...] as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta. (p.114).

É importante destacar que as crianças sempre foram, em muitos casos ainda são, colocadas à margem em determinados campos do conhecimento, devido a sua posição subordinada nas sociedades e diante de concepções reducionistas sobre estas que a vêem de maneira sempre prospectiva como “alguém” que será e que não o é, como projeto de futuro e não de presente.

A infância, por sua vez, necessita ser encarada como período social e historicamente construído, uma categoria que agrega características geracionais, étnicas, de gênero, de grupos etários, de classes sociais que já é parte

⁷ De acordo com Oliveira (2008), os “[...] sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez em 1990, no congresso Mundial de Sociologia” (p.49), destacando que a Sociologia da Infância se constituiu “[...] em um dos mais recentes comitês de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia (ISA) [...]”. (p.49)

complementar da sociedade e não uma etapa de preparação para adentrar na mesma.

Com a ampliação do debate no campo da sociologia além de outros campos do conhecimento, para outras minorias e/ou grupos vulneráveis no que concerne à elaboração e ações mais efetivas no campo da defesa e criação de direitos que os protejam (mulheres, negros, índios, quilombolas, homossexuais, lésbicas etc.) a infância, a partir das últimas décadas do século XX e mais fortemente na primeira década do século XXI passa ser foco de análise e há então, uma espécie de ressurgimento por entender e estudar essa categoria.

No Brasil, de acordo com Müller (2005),

[...] temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas. O campo da sociologia da infância tem-nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referenciais de análise que permitam conhecer esses atores sociais, que nos apresentam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública. (p.176)

A partir do excerto acima reafirmo a intenção em ouvir especialmente as crianças, saber o que olham quando vêem, o que pensam, imaginam, desejam, como constroem e exprimem esse olhar, pois é sempre o adulto que fala na ordem discursiva, daí a importância de invertermos hierarquicamente o “poder da fala”, ou seja, a criança assumiria um lugar que historicamente lhe tem sido negado e que é seu de direito, o lugar de narrador das suas experiências.

A idéia essencial seria compreender a infância, pensar a criança para além do futuro adulto, e no tocante à escola, um ser para além do aluno, da criança institucionalizada, ou seja:

[...] fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas principalmente em uma possibilidade de investigação acerca da infância. (QUINTEIRO, 2002, p. 35)

A complexidade no trato com a infância a partir da análise da compreensão das crianças sobre o que as rodeia se encontra justamente na consideração de que,

assim como os adultos, as crianças estão em constante “ser e devir” (DELGADO, 2005, CORSARO, 2011; FERREIRA, 2003).

Tal noção, de que as crianças são sujeitos históricos capazes de criar, trocar, compartilhar suas experiências, de construir cultura entre seus pares pode nos levar a pensar sobre a importância de “desviarmos o olhar adultocêntrico” e passarmos a considerar o ponto de vista das mesmas, ou seja, “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.” (DELGADO, 2005, p.353)

E assim, a partir das considerações tecidas anteriormente, descrevo outros elementos da aventura junto às crianças. Aventura literalmente, pois o inusitado, o imprevisto, as surpresas e peripécias das crianças e de suas ações povoaram esse trajeto. Confesso que não consegui, em vários momentos, ser só *pesquisadora*, se é que é possível isso junto às crianças. Entreguei-me.

Valendo-me das discussões anteriores, a seguir, sem saber se conseguirei expressar minhas emoções, reflexões e construções, sinalizo outras vivências com elas e com o coletivo da escola.

2.2.1 Configurações de sentidos no decurso da pesquisa: sobre os objetivos e a abordagem metodológica

É preciso lembrar que entre as intenções investigativas deste estudo o objetivo primeiro é *identificar e refletir sobre a compreensão das crianças acerca da escola de Educação Infantil do Campo*.

Quanto a alguns aspectos específicos intenta-se apontar considerações acerca da Educação Infantil do Campo; caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças no local investigado; identificar como as crianças compreendem a escola e vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas inscritas no lócus da pesquisa. Mas aqui se faz necessário explicitar que a intenção foi ouvir as crianças, principalmente.

Não poderia optar por outro caminho: a pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2010; BOGDAN e BIKLEN, 1994), o que implicou em uma opção política,

visto que, além dos objetivos propostos e pela especificidade do estudo com crianças do campo e suas relações com a escola de Educação Infantil, a pesquisa qualitativa também está implicada com a qualidade de vida da infância e das crianças como um todo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Santos (2003) colabora de maneira importante com algumas significações no que diz respeito à adoção de abordagens metodológicas que comuniquem uma mudança no campo científico/acadêmico, que sopesem os valores humanos, sociais, culturais; que aceitem o objeto a ser investigado “como continuação do sujeito por outros meios”. (p.83)

Incluo que metodologias qualitativas, ao arriscarem romper com as vias tradicionais de pesquisa, apontam uma relação mais próxima entre sujeitos participantes da pesquisa, ambos trocando experiências em uma atmosfera de aprendizagem que é coletiva, sem desconsiderar evidentemente as contribuições das pesquisas quantitativas em diversas áreas do conhecimento.

O estudo, por sua vez, transitou pela abordagem do tipo etnográfica entendendo que esta busca qualificar o senso questionador do etnógrafo, do pesquisador, daquele que tenta descrever o visível. Como se fosse fácil... Mas não é! Fica o registro antes da argumentação pela opção.

A descrição etnográfica nesse caso dependeria das qualidades de observação, do conhecimento sobre o contexto estudado, do olhar e escuta sensíveis do pesquisador para com o outro, ou seja:

[...] o trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro ou de ‘treinar’ o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que percebe diferente, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo. [...] o esforço da pesquisa não é expressar a própria experiência no processo de construção do conhecimento de certo objeto, mas mostrar como foi possível captar, pela explicação e compreensão, o modo pelo qual o outro faz a própria experiência existencial. (GHEDIN e FRANCO, 2008, p180)

A pesquisa sem dúvidas é desafiadora, pois lidar com as subjetividades dos sujeitos que estão inseridos no território rural, em especial crianças, demanda uma escuta cuidadosa para com as experiências, referências do outro e que é construída também concomitantemente ao processo. A pluralidade das manifestações do cotidiano escolar pode nos conduzir ao entendimento de que é complexo tentar

exercitar a etnografia junto às crianças, ainda mais quando optamos em compreender o que concebem e que significados atribuem sobre esse cotidiano. Além do que não existe observação nesse tipo de pesquisa, com as crianças, que não seja participante, ou co-participante, porque as crianças nos convidam direta ou indiretamente a tomar parte de suas atividades, conversas, brincadeiras, o que me fez lembrar um episódio que aconteceu no dia *25 de outubro de 2011* e que ilustra bem essa consideração:

Hoje estava esgotada. Pensei várias vezes em não ir para o campo. Mas como criei um compromisso não só com a pesquisa, mas com a professora e, principalmente, as crianças... Mesmo cansada fui para a escola e cheguei cedo nesse dia. [...]

[...] Após a contação de história a professora iniciou outra atividade que era um jogo de bingo e na roda ainda retomou com eles as regras, no chão ia desenhando as tabelas, organizando seqüências, reconhecimento de números... Até que chegassem a realização do jogo propriamente dito... Depois dessa aproximação com as regras, avisou que o bingo seria diferente, com o nome deles.

Enquanto a professora retomava os combinados, as crianças, já nas mesas, comparavam as pontas do lápis, mediam o que tinham nas mãos, faziam questão da linha do papel para a escrita do nome (isso porque a impressão em algumas atividades não constava tal linha), comparavam os nomes que tinham nos quadros do bingo, ficavam felizes quando reconheciam seus nomes ou daqueles com os quais tinham mais proximidade; observavam a mesa e as duas cadeiras novas que chegaram à sala, fato que fazia a professora fazer um rodízio entre as crianças para que as mesmas usassem-nas sem divergências.

Enquanto a professora ia administrando essas relações Graça, nitidamente inquieta, aproxima-se de mim e fala:

(Graça) - "Aff." Toda mão que é jogo é essa agonia na sala. Num agüento barulho.

Ela referia-se ao barulho, as conversas paralelas, as comparações e gritos dos colegas quando marcavam pontos no jogo. Vale ressaltar que os olhares estavam voltados para o

sorteio da caixa que era com as fichas de nomes das crianças que também conheciam alguns nomes.

[...] Na hora do lanche eu estava sentada próxima a uma mesinha, tentando anotar rapidamente minhas impressões sobre o momento do jogo e os diálogos que rolavam, quando fui abordada por Ila, que já me olhava a algum tempo da outra mesa em que ela estava. E naturalmente puxou conversa e às vezes eu nem conseguia responder, porque fazia todas ao mesmo tempo...

(Ila) - Você tem filha é?

(Léo) - tenho uma filha.

(Ila) - Como é o nome dela?

- Mora com a senhora?

(Léo) - Sim, mora comigo.

(Ila) - Na mesma casa ou em outra?

(Léo) - Na mesma casa.

(Ila) - Que data ela nasceu?

(Léo) - ela nasceu no mês de maio.

(Ila) - Eu nasci em janeiro. Eu e minha irmã pequena que nem tem idade ainda por que vai fazer um ano, sabia? Ela é bem pequena.

(Léo) - ela não tem idade?

(Ila) - É. Ela é pequena, é bebê e não conta idade.

- Quantos anos tem sua filha?

(Léo) - Ela tem 18.

(Ila) - Nossa, ela é 'mais maior' que eu e minha irmã, né?

(Léo) - É.

(Ila) - Pró, e o que você escreve aí?

- E porque você tira foto?

- Você só tem uma filha mesmo?

- Meu pai não mora comigo. Mora na rua, lá em Feira e tem que pegar mais de um ônibus para ir para lá. Eu moro com meu padrasto e minha mãe e irmãos.

- *Seu cabelo é lindo. Você sabia que o meu é grande também? Quando eu molho ele bate na minha bunda igual ao seu.*

- *E o que é mesmo que você escreve aí?*

Antes mesmo de responder cada pergunta, porque não me dava tempo para isso, perguntou-me mais uma vez...

(Léo) - *Eu escrevo algumas coisas que vejo na sala, na escola, algumas coisas que vejo entre vocês, o que vocês mais gostam é mais ou menos isso.*

(Ila) - *Ah, tá. Então escreve aí no seu caderno que eu ganhei o bingo hoje, tá?*

Enquanto eu conversava com Ila, aos poucos as crianças iam terminando o lanche e antes de irem para a portaria, pois sairiam mais cedo por causa da chuva, a professora sugeriu que brincassem de “gato e rato”, brincadeira que já dominavam e ficaram numa excitação só. Gritavam, corriam, gargalhavam, suavam, ficavam nervosas para não deixar o gato entrar. E eu a lembrar das perguntas de Ila e a observá-la no jogo junto às outras crianças. Aos poucos, as mães iam chegando e levando as crianças para casa.

Quem pesquisou quem na situação acima? Como não participar desse diálogo, quase entrevista, sem sair pensativa? As perguntas me fizeram refletir sobre várias questões, algumas delas sobre os usos dos instrumentos, sobre a presença do adulto na classe, sobre como nos vêm, sobre como percebem nossos comportamentos, a exemplo das minhas anotações. Ela sabia que era algo importante e por isso pediu que eu registrasse o fato de ter ganhado no jogo. Não sabia ao certo para onde iriam as anotações, mas eram importantes. Ao menos foi minha sensação.

Tomando os recortes do registro do diário de campo acima insisto em retomar a importância do uso da abordagem de inspiração etnográfica junto às crianças, no caso específico desta pesquisa e assim poder tomar alguns elementos da mesma e tentar criar alternativas menos tradicionais para lidar com as protagonistas desse estudo.

E nesse sentido, o uso da abordagem sob orientação etnográfica sugere que ao praticar a mesma, ao colocá-la como referência de prática investigativa:

[...] deve-se considerar também que a inserção no campo de investigações nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. Ainda que o educador/ pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciados dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela frente situações de convívio com as quais já se deparou ao longo das suas experiências vividas. (PIMENTEL, 2009, p.128)

Eis a questão que me parece essencial na pesquisa de inspiração etnográfica: a partir das situações, eventos vividos e observados para além de descrevê-los, de possuir um sentimento de pertença naquele/daquele campo/grupo escolhido para pesquisar, como ler as entrelinhas do processo, sem banalizar, naturalizar o “achado/vivido”. Como diria Pimentel (2009),

[...] a definição de escolhas pautadas nas experiências vividas em campo e nas relações de pertencimento do educador/pesquisador não pode abstrair de duas posturas básicas do trabalho etnográfico: o estranhamento e a familiaridade com o objeto da investigação. (p.134)

Não deixar de nos surpreender e envolver com o que é observado, provavelmente será a ação mais complexa e a exigência maior da pesquisadora quando debruçada sobre a análise da dinâmica do cotidiano das crianças no contexto escolar, pois o olhar do pesquisador, caso não tomemos cuidado, pode se transformar em algo que banaliza, naturaliza o observado, o vivido.

Quando pesquisamos com as crianças, é necessário ainda mais o exercício da alteridade, visto que existem diferenças geracionais, e há no campo das relações sociais entre adultos e crianças um predomínio da autoridade, que é esboçada pelo próprio imaginário social. Ao mesmo tempo em que pensamos conhecer o objeto da investigação, temos que procurar ler as entrelinhas do mesmo, buscando respostas e quem sabe outras tantas inquietações acerca do objeto, dos sujeitos, no campo da pesquisa.

Outro aspecto que merece atenção na condução da pesquisa diz respeito ao outro que observo, com que compartilho, interfiro no cotidiano, uma vez que passo a integrar o mesmo, e no que tange ao universo escolar considero isso ainda mais complexo e delicado. Esse outro, ou melhor, é nesse outro, no sujeito e na maneira como o mesmo compreende/interpreta o mundo, as coisas ao seu redor que podemos identificar o sentido do estudo. Por sujeitos e/ou outros entendo que são aqueles imbuídos de desejos, de experiências, de uma consciência. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, seriam aqueles que habitam/vivenciam a realidade da educação infantil voltada para o território rural, em especial as crianças. É fato que são representações distintas sobre as questões lançadas para pesquisa, contudo o que as crianças pensam sobre, pesquisar com estas e não unicamente sobre estas, dará outro contorno à investigação, pelo fato de trazermos à tona as crianças como protagonistas de sua própria história.

2.2.2 Conhecendo a trilha da pesquisa

A título de ilustração, toda vez que ouço o Hino à Cidade⁸, lembro da minha chegada à mesma... Pois então, não sou da filha da terra, mas esta me adotou, me fisgou. Sei tão somente que de 1996, quando chego neste lugar aos dias atuais, passo a retomar minha vida acadêmica e daqui surgiram dois rebentos, ou melhor, duas pesquisas, entre elas, o presente trabalho. A minha inscrição no território Portal do Sertão aguça afetivamente muitas memórias pessoais e familiares, e como dito também memórias do âmbito profissional.

Para não descuidar também do lócus da pesquisa, apresentarei o Município ainda que rapidamente, o distrito escolhido para análise voltada a educação do campo, e a escola de Educação Infantil que não só acolheu as crianças durante o ano letivo de 2011, como a mim, pesquisadora. A seguir apresento alguns dados relevantes desse espaço, destacando a característica laudatória do texto que se

⁸ Hino à cidade de Feira de Santana é de autoria de Georgina Erisman(2012).

segue, porém necessária para compreender algumas dimensões que envolvem o dia-a-dia das crianças.

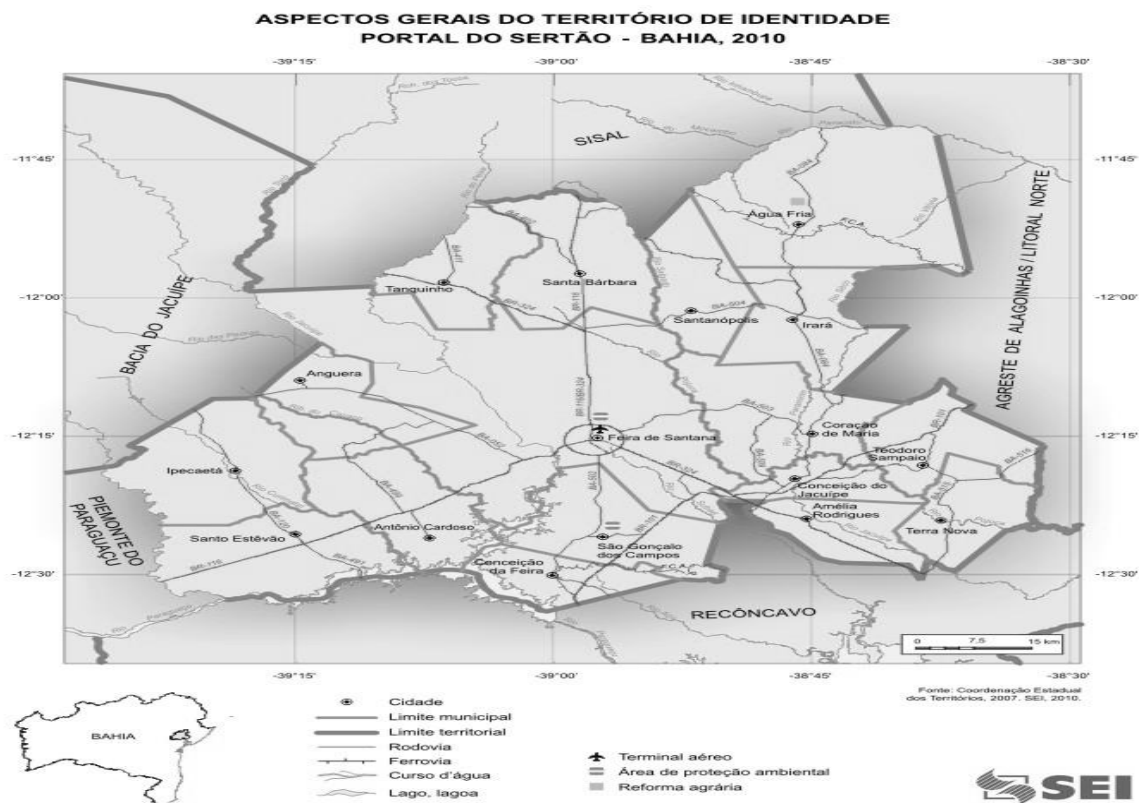
No que diz respeito ao contexto da pesquisa seria a dinâmica, as entrelinhas e os bastidores do cotidiano de uma escola de Educação Infantil do Campo de um município do semi-árido baiano, Feira de Santana que me chamam atenção. Sobre o município alguns dados são relevantes de serem apontados para melhor conhecimento do território do qual estamos falando, no qual às crianças que fazem parte do estudo são moradoras, maioria delas nascidas.

Vamos a algumas características da cidade, sem maiores vieses idílicos, até porque a cidade carrega, como outras tantas cidades do sertão baiano problemas, desafios “[...] diferentes dinâmicas sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas que caracterizam, em cada momento histórico, o perfil de uma localidade que nasceu marcada por uma forte relação com a circulação comercial.” (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.14)

O município escolhido – Feira de Santana – Território Portal do Sertão –, é a segunda maior cidade da Bahia em número de habitantes, que se localiza numa zona de planície que abrange parte do recôncavo e os tabuleiros do semi-árido do nordeste baiano, fundada no ano de 1832.

A economia da cidade está voltada para algumas atividades como agropecuária, que já foi um negócio mais forte e responsável pela urbanização da cidade; a pecuária; agricultura na qual se destaca a produção de frutas e verduras nos cultivos permanentes e das plantações de milho, mandioca e de feijão nas culturas transitórias. Além da agricultura também se ressalta economicamente pelo amplo comércio atacadista e varejista da região, bem como também se expandiu no âmbito industrial apresentando um pólo rico em diversidade de produtos a serem negociados, industrializados. (FEIRA DE SANTANA, 2012)

Cartograficamente pode ser apresentada da seguinte forma, fazendo limite com outras cidades:

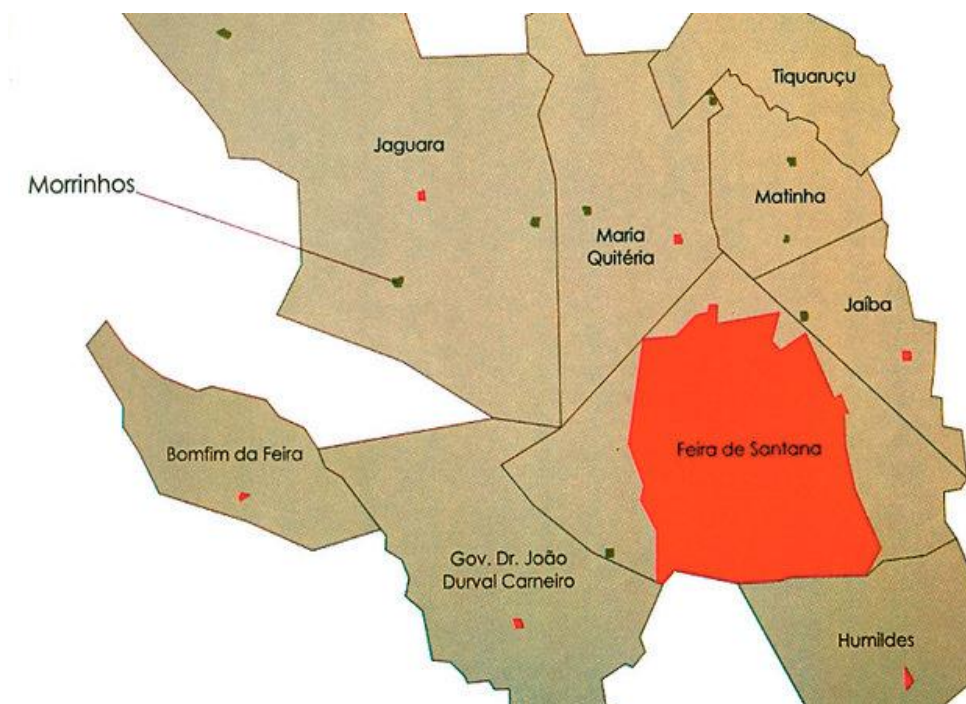


Fonte: Coordenação Estadual dos Territórios, 2007. SEI, 2010

O alcance territorial da cidade é de 1.363 km², sua relevância e seu protagonismo econômico são pautados essencialmente no comércio, indústria e produção agrícola. Além disso, evidencia-se também pela proximidade com grandes centros industriais do estado, ficando a 80 km do Centro Industrial de Aratu (CIA), e a 70 km do Pólo Petroquímico de Camaçari (FEIRA DE SANTANA, 2009).

De acordo com o censo demográfico do ano de 2010 (IBGE) Feira de Santana apresenta um índice populacional de 556.642 habitantes, com cerca de 15,30% da população concentrada na zona rural, que se apresentam da seguinte maneira: população residente na zona urbana é de 510.635 e a população residente na zona rural corresponde a 46.007. (FEIRA DE SANTANA, 2012)

Além da sede, o município possui oito distritos rurais, a saber: Distrito de Bonfim de Feira; Distrito de Ipuacu (Atual Governador João Durval); Distrito de Humildes; Distrito de Jaguará; de Jaíba; de Maria Quitéria; Distrito de Tiquarucu e mais recentemente, a partir do Decreto Nº 7.462, de 21 de fevereiro de 2008 criou-se o Distrito de Matinha. A representação cartográfica dos distritos se apresenta da seguinte forma:



Fonte: Imagens de Domínio público, retiradas do Goolge.

Vale lembrar que os distritos são como braços da cidade, quintais de produção agrícola, lugares de eleitores, extensões de um universo cidadão também dilapidado em sua trajetória de povoamento e desregulado processo urbanizador. (CAVALCANTE, UZÊDA, SILVA, 2012).

O percurso da pesquisa então, se compôs no Distrito da Matinha englobado pelas comunidades de Olhos D'Água das Moças, Candeal II, Santa Quitéria, Moita da Onça, Vila Menilha, Baixão, Tupy, Alto do Tanque, Tanquinho, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário, Candeia Grossa, Jenipapo. Tais comunidades passam a integrar o Distrito de Matinha e áreas circunvizinhas, após terem sido consultadas as respectivas populações. Dentro do território rural, a Matinha possui realidades distintas e singulares, ressaltando que foi desmembrado de outro Distrito – Maria Quitéria – há aproximadamente cinco anos, o que sinaliza uma autonomia recente frente ao poder local.

A Matinha, originalmente conhecida como Matinha dos Pretos, está localizada na zona rural de Feira de Santana, BR 116 Norte, e é o oitavo distrito rural do referido município. O distrito, de acordo com moradores antigos da comunidade, foi

constituído em território de quilombos⁹, fato que fez/faz com que a comunidade lute pelo reconhecimento do título de comunidade quilombola. Vale ressaltar que,

[...]A memória coletiva relata que comumente os negros se revoltavam com a sua condição de escravizados e colocavam cobras na bolsa das senhoras, na cama dos senhores e em outros lugares e se refugiavam numa mata cerrada, porém pequena, denominada Matinha, daí o nome, Matinha dos Pretos. Provavelmente, a formação desta Comunidade Negra Rural ocorreu entre os séculos XIX e meados do XX. (SOUZA, 2010, p 11)

O Distrito foi escolhido a partir de alguns indicadores que se aproximavam da intencionalidade da pesquisa entre eles ter uma escola pública e exclusiva de Educação Infantil uma vez que tínhamos reunidos grupos de crianças com faixas etárias diferentes, entre zero e cinco anos, idades que compreendiam a Educação Infantil que seriam creche e pré-escola. À época, apenas o distrito da matinha possuía essa característica de exclusividade na zona rural do município, o que nos fez visitar e tomar a escola como parceira na caminhada da pesquisa.

Outro critério foi a disponibilidade dos seus gestores e professores da escola localizada no referido distrito em possibilitar não só a inserção no espaço como parte do seu tempo da rotina escolar para desenvolvimento da pesquisa junto às crianças também foi considerada, visto que as visitas seriam constantes e perdurariam até o final do ano letivo de 2011. Além disso, a aquiescência dos responsáveis pelas crianças também foi fator preponderante para realização da pesquisa na escola que se localiza no referido Distrito da Matinha.

Vale ressaltar que foi feito um levantamento na Secretaria de Educação do Município, o qual resultou em uma lista com o número e nome das escolas rurais que contemplam realidades diversas, enfim características que por si só falam da multiplicidade de ruralidades que cada um apresenta. Em seguida o caminho que nos leva ao Distrito da Matinha...

⁹ Sobre discussões acerca da história do Povoado da Matinha dos Pretos e as questões sobre identidade quilombola, reconhecimento de tais territórios como espaços de formação e de garantias de sobrevivência de tais comunidades, bem como outros debates que envolvem o tema, sugere-se a leitura de autoras que tem se empenhado a pesquisar esses aspectos, a saber: Souza (2010a, 2010b) com seu trabalho intitulado "A comunidade negra rural do povoado de Matinha dos Pretos (BA): uma perspectiva geográfica" e Sampaio (2013) que em sua pesquisa aborda O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03. As autoras contribuem, também, sugerindo outras tantas leituras para aprofundamento da questão.



Fotografia 1. Caminho que nos leva ao Distrito antes de ser asfaltado¹⁰



Fotografia 2. Caminho que nos leva ao Distrito sendo asfaltado

Agora o caminho com outra configuração...



Fotografia 3. Estrada asfaltada que leva ao Distrito¹¹

¹⁰ As fotografias 1 e 2, respectivamente, são de domínio público e estão disponíveis em <http://porsimas.blogspot.com.br/2010/08/asfalto-chegando-na-estrada-da-matinha.htm>

¹¹ Fotografia registrada pela própria pesquisadora.

A terceira ilustração (a estrada com outra configuração) foi registrada no primeiro dia que me dirigi à escola e as impressões sobre o caminho e algumas inquietações foram registradas em um item anterior e creio que as ilustrações falam do meu impacto inicial. As ilustrações que seguem, foram registradas em momentos distintos da pesquisa, quando fui descobrindo o entorno da escola:



Fotografia 4: Praça localizada na sede da Comunidade. Arquivo pessoal da pesquisadora.



Fotografia 5: Praça e Igreja localizada na sede da Comunidade. Arquivo pessoal da pesquisadora.



Fotografia 6: Praça na sede da Comunidade em um dia de sábado. Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 7



Fotografia 8:

Serviços públicos existentes na comunidade. (Arquivo pessoal da pesquisadora)

A intenção inicial com tais registros foi apontar o que está no entorno da escola parceira desta pesquisa, o que movia o cotidiano próximo a tal instituição. Mesmo correndo o risco de suprimir alguns elementos importantes, optei por apresentar esses espaços... Foi o que meu olhar forasteiro pôde alcançar nas observações iniciantes. Em seguida, um pouco mais sobre o contexto da pesquisa...

2.2.3 Um olhar para a instituição escolar...

A Escola Municipal Maria Quitéria¹² está localizada no Distrito da Matinha que compreende um dos oito distritos do município de Feira de Santana. Em conversa com a Diretora da escola a mesma afirmou que inicialmente a instituição não era exclusiva de Educação Infantil, ao contrário recebia além de crianças desta modalidade, as do ensino fundamental, o que se constituía em um grande problema porque as crianças menores dividiam um espaço muito pequeno, diga-se de passagem, com crianças de faixas etárias diferenciadas e maiores. A escola está localizada no povoado sede do município e atualmente, depois da construção do prédio escolar novo para o ensino fundamental que fica na mesma rua da Escola Maria Quitéria, atende exclusivamente crianças de três a cinco anos.

Foi a luta de alguns profissionais, inclusive da atual diretora, a permanência desta escola na sede atendendo exclusivamente a Educação Infantil, luta também da comunidade que demandava e ainda demanda vagas para matrícula de crianças

¹² Apesar do consentimento de profissionais da instituição (direção, coordenação e professoras), bem como dos familiares a partir de reuniões pedagógicas e de Pais, optei por preservar o nome da escola, dando-lhe um nome fictício com a intenção de preservar a identidade das crianças, uma vez que poderia ser fácil identificá-las pelo nome inicial, nome da instituição e ano de desenvolvimento da pesquisa.

da sede e das comunidades que fazem parte do Distrito da Matinha, visto que a escola matricula crianças dessas localidades.

Constitui-se em uma escola de tamanho pequeno, com uma arquitetura que não é apropriada para uma escola (é uma casa adaptada para ser uma escola), apesar de possuir salas amplas. Possui três banheiros, dois para as crianças e um para todos os adultos da escola. Lembrando que houve há pouco tempo uma adaptação dos vasos sanitários para o tamanho das crianças, uma requisição antiga da gestão e que foi atendida em 2010 por intervenção da gestão e da comunidade.

Além de algumas ilustrações que apresentarei, me reporto à memória espacial que construí a partir da experiência nesse espaço. Inicialmente, o impacto foi grande, porque esperava uma escola com áreas mais verdes, mais amplas. Não pelo fato de estar no território rural, não mesmo. Mas criei uma expectativa diferente, e visualizei uma escola que não encontrei no primeiro encontro. Posso citar outras características marcantes da escola como, por exemplo, seu espaço de acolhimento às crianças e familiares. A entrada da instituição não tem cobertura para dias de chuva e sol, sendo que crianças e adultos esperam abrir o portão expostos a qualquer mudança climática, ou outro tipo de exposição



Fotografia 9. Crianças na frente da Escola. Desfile Cívico - Arquivo pessoal da pesquisadora

A fachada da escola é composta por dois portões, um que dá acesso ao prédio, e um longo e único portão que dá acesso ao espaço interno da escola, sem outra saída, nem ao menos de emergência.

A varanda da escola é bem pequena e de início já nos deparamos com uma sala que engloba secretaria, direção, coordenação e espaço para professores, sem

lugar para maiores confabulações e atendimento as famílias, crianças e os próprios profissionais. Ao lado dessa sala, existe uma cozinha, também pequena, mas extremamente organizada, limpa e com utensílios domésticos suficientes para o número de alunos que matriculam. Nesse mesmo corredor temos uma sala de aula, e em seguida, outro corredor que dá acesso a outra sala e nos leva ao fundo da casa que também possui mais duas salas e os banheiros citados anteriormente, como podemos observar a seguir:



Fotografia 10. Varanda que dá acesso aos outros ambientes da escola
- Arquivo pessoal da pesquisadora

Entre o fundo da cozinha, direção e salas de aula, existe um pequeno espaço que também não tem cobertura, mas que em dias quentes faz com que o ar circule no ambiente. Todo esse espaço também é gradeado, para evitar arrombamentos que eventualmente possam ocorrer. Entre as salas e os banheiros se encontra um almojarifado e uma pia que as crianças e adultos lavam as mãos após uso do sanitário e de atividades que exijam essa ação, aspectos que são apresentados nas fotos abaixo, que talvez não ilustrem a dimensão subjetiva que envolve o narrado, mas dá para perceber algumas dimensões espaciais:



Fotografia 11. Salas localizadas no fundo da escola - Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola possui ao todo quatro salas de aula. No ano de 2011 foram matriculadas 119 crianças distribuídas entre os grupos de crianças de três, quatro e cinco anos de idade nas respectivas salas. O quadro de profissionais da escola é composto por três professoras efetivas que trabalhavam os dois turnos na escola (matutino e vespertino) e mais duas estagiárias que desenvolviam suas atividades em turnos diferentes. Além disso, possui um porteiro, uma diretora pedagógica, uma coordenadora pedagógica, uma secretária administrativa, uma merendeira, uma auxiliar de limpeza. Todos os profissionais desenvolvem suas funções de maneira a tornar o ambiente escolar acolhedor para as crianças e adultos que fazem parte o cotidiano da mesma.



Fotografia 12. Sala de aula do Grupo 4 -



Fotografia 13. Sala de aula do grupo 5

Fotos do arquivo pessoal da pesquisadora

Não existe refeitório, parque, área livre, tanque de areia, biblioteca, sala de vídeo entre outros ambientes necessários e sugeridos em documentos legais nacionais. (BRASIL, 2006b).

O espaço destinado para brincar se limita a sala de aula, uma vez que a área livre não é apropriada pela falta de infraestrutura, sombra, etc. A brinquedoteca da escola, organizada com muito empenho, se restringe a parte de uma das salas de aula da escola, isso porque se primou por criar um espaço mais lúdico para as crianças, ainda que em alguns momentos atrapalhasse a rotina das crianças da sala, como podemos ver em registros posteriores.

Apesar dos limites impostos pela arquitetura da escola, pela organização dos ambientes, consequência do pouco espaço que possui a atmosfera existente no trabalho desenvolvido junto às crianças, por vezes roubava a cena e nos fazia esquecer aquela realidade estrutural, ou talvez, infelizmente, os olhos tenham se acomodado com tal realidade, o que é difícil de aceitar, mas compreensível, uma vez que acabamos por naturalizar esse olhar e nos acostumar a viver com algumas carências, o que nos leva a pensar sobre a importância de não adormecermos nossas lutas, expectativas, projetos e cobranças para os órgãos, setores públicos em prol de estruturas escolares que apontem para qualidade dos espaços destinados as crianças.

2.2.4 Protagonistas da história... As crianças do Grupo 5

Desde o início me preocupei como me aproximaria das crianças, como faria para ser o mais ética possível nesse processo, a quem pedir autorização, que termos utilizaria, como explicar meus objetivos e percurso para os adultos e em especial as crianças. Não eram decisões fáceis e rápidas. Levaram-me boas horas de reflexão e receio também, não posso negar. Além da autorização dos familiares, dos professores, da professora do grupo precisava também da autorização das crianças.

Feito isso, o dilema agora seria como nomeá-las no decorrer do texto, do diálogo com os leitores. Iniciais dos nomes, nomes verdadeiros, visto que houve consentimento de todas as partes? Nomes fictícios? Enfim, depois de ler muito

sobre autoria e autorização na pesquisa com crianças, considerei mais pertinente apresentá-las com nomes fictícios, mas considerando ao menos a primeira letra dos seus nomes, com o intuito de preservá-las ainda mais, apesar de saber da importância de seus nomes, de como esse aspecto poderia contribuir também para o reconhecimento da voz das crianças em processos como estes.

Mesmo não omitindo o nome do Distrito no qual a escola está inserida, mas mantendo o sigilo da instituição, preferi resguardar o nome das dezessete (17) crianças, o que futuramente, poderei modificar, à medida que as discussões e amadurecimento sobre tais pesquisas permitam essa atitude.

Considerando a variedade de grupos etários, privilegiou-se um grupo, a classe das crianças de cinco anos do turno matutino (Grupo 5, como é nomeado na instituição), porque a turma do vespertino havia recebido estagiário no semestre anterior, o que conduziu mudanças de rotina das crianças e minha presença poderia se constituir em mais uma modificação, sobrecarregando assim a dinâmica da classe.

Ainda que eu co-participasse do cotidiano desta turma, pude viver momentos diversos junto a ela em toda a escola e até mesmo fora desta, quando foram realizadas atividades externas. Além disso, houve também atividades, episódios nos quais várias turmas se encontravam o que favoreceu certa amplitude da observação.

É importante destacar que um grupo etário, por si só aponta a grandeza e complexidade do cotidiano escolar que se pretendia apreender, haja vista que as crianças interagem também com outras crianças e adultos em momentos e eventos diversos dentro e fora da escola, o que pode ser visto e registrado em vários momentos da rotina e cotidiano escolar.

Além do aspecto citado anteriormente também considerei ao escolher o grupo de cinco anos, o fato de ser o último grupo da Educação Infantil uma vez que as crianças com seis anos agora são matriculadas obrigatoriamente no primeiro ano do ensino fundamental através da Lei 11.274/06. (BRASIL, 2006c)

O Grupo 5, ou Infantil II, ou Jardim II, independente da nomenclatura adotada em diferentes estados, escolas e localidades, atende crianças de até cinco anos de idade e tem se constituído em um grupo que antecede a entrada das crianças no sistema escolar obrigatório.

No caso das escolas particulares não há uma maior preocupação das famílias com a inserção das crianças na instituição porque desde cedo freqüentam a escola

de Educação Infantil, mas para as famílias que tem seus filhos matriculados na escola de Educação Infantil pública, pode se constituir na “preparação” para o fundamental, lugar que infelizmente tem ocupado esse grupo etário nas instituições, pois antecede a entrada no ensino fundamental e supostamente “traria garantias” de escolarização precoce, letramento e alfabetização antecipadamente também, aspectos que geram debates e polêmicas no contexto atual educacional, pós implementação da Lei citada anteriormente. Apesar de não concordar com o fim adotado por muitas instituições no que tange o grupo com faixa etária citada, pois sou contra a escolarização precoce, temo em admitir que essa tem sido uma prática constante nas instituições de Educação Infantil, salvo raríssimas exceções.

2.2.5 Pra que você usa isso? Construindo os instrumentos e procedimentos da pesquisa junto às crianças

Início este item com uma “porção” do registro do diário de campo que aconteceu no dia 03 de novembro de 2011 e daí, posso apontar algumas nuances do processo de escolha dos instrumentos e procedimentos utilizados...

Outro dia chuvoso! Muito frio! Diferente. Aliás, começou diferente desde o momento em que cheguei à comunidade mais ou menos as 06h30min da matina, porque tive que um problema de ordem particular e acabou que cheguei mais cedo.

[...] A sala da professora Rosa só contou com 9 crianças por causa da chuva e esse dia a aula só iria até as 10:00h porque não havia luz e trabalhariam com atividades mais breves e lúdicas, porque precisavam de energia para o bebedouro e para as salas de aula também. Mais uma vez me pego escrevendo anotações com falas das crianças, diálogos entre elas, sobre alguns acontecimentos que antecederam minha entrada na sala, quando Daniela, que já há alguns dias não vinha à escola, para de desenhar e me aborda:

(Daniela) - eu estava muito doente, por isso não vinha para escola.

(Léo) - Eu senti sua falta Dani! Seus colegas também.

(Daniela) - *Pró porque você escreve tanto nesse caderno?*

(Léo) - *Você acha que a pró escreve muito?*

(Daniela) *Acho. Faz assim, anota í que eu acertei o número de alunos da sala hoje, viu?*

(Léo) - *Certo, estou anotando.*

Antes mesmo que eu continuasse a conversa com Daniela, a professora convidou as crianças para próxima roda que seria de história. Não deu tempo para contar a história porque as mães foram gradualmente chegando e as crianças ainda estavam finalizando seus desenhos. Nesse dia não houve merenda, também não havia na escola, independente das crianças terem saído mais cedo. [...]

Entre as linhas diretas e entrelinhas do cotidiano, fui percebendo que nem tudo caberia para colher os depoimentos das crianças, suas impressões, etc. Das intenções iniciais até a concretização e finalização da minha estada com as crianças foi preciso construir alternativas mais criativas e assim poder acolher e envolver as crianças, sempre respeitando os limites das estratégias e o desejo de participar ou não delas.

De acordo com Corsaro (2011) o recurso do método etnográfico assume eficácia no estudo com crianças, contudo as interações e o sentido atribuído às coisas, fenômenos, sentimentos, eventos etc., não são conseguidos de maneira simples.

Em alguns momentos do trabalho de campo tive que *diversificar as estratégias*. Inicialmente porque a própria instituição não dispunha de um espaço em que eu pudesse entrevistar individualmente as crianças, por exemplo. Esse fato a meu ver traria certo incômodo, pois teria que retirá-las da sala e mudar a rotina não só da sala de aula, mas da escola como um todo. As inúmeras observações que realizei (nos vários dias de experiência junto às crianças) me possibilitaram um universo infinito de elementos para reflexão. A saída que fui encontrando era me infiltrar em situações que chamei de **eventos da rotina** como, por exemplo, o recreio, os momentos de chegada e saída, momentos de brincadeiras, minha participação em conversas nos bastidores da escola, conversas informais em pequenos grupos e até mesmo individualmente.

Então, minha participação-participante no contexto da pesquisa foi se dando gradualmente. Foi providencial a ajuda e anuência da professora e demais funcionários da escola. Não só fui aceita como muitas vezes houve mediação destes para que meu *status* de participante fosse se constituindo na relação com as crianças.

Na sala de aula, não tinha como ocupar apenas o status de observadora, assumi algumas atividades combinadas e sugeridas pela própria professora, visto que conhecia o grupo e sabia como me aproximar deles cada vez mais. Foi providencial para pesquisa essa permissão. Pude viver situações que em muito me lembraram minha atuação como docente desta etapa de ensino. Mas esse sentimento era só meu, pois as crianças sabiam que eu “não era a pró deles” e também sabiam que aquelas situações não faziam parte da rotina geralmente estabelecida pela professora. A “violação” de alguns combinados dava a entender algumas negativas inicialmente... Pois já que eu “não era a pró”, porque então cumprir o que era proposto? No início foi assim, mas nas atividades seguintes não só o desejo, como perguntas do tipo: “*você vai fazer alguma coisa com a gente hoje?*” passaram a fazer parte da nossa relação.

Lembro que desde o primeiro dia de contato tanto com os adultos responsáveis pelas crianças, gestores e professora e, principalmente as crianças *foram apresentados os objetivos, propósitos e possíveis instrumentos* que seriam utilizados para tivessem noção e aprovassem, bem como concedessem ou não o uso de suas vozes e imagens no decorrer da produção.

Foram *53 dias de inserção no campo* indo rotineiramente à escola com exceção de algumas segundas-feiras porque tinha aula na instituição em que trabalho e alguns dias em que não houve aula com motivos sempre justificados. Enfim, de 30 de setembro a 22 de dezembro de 2011, incluindo alguns sábados vivi intensamente a experiência descrita no referido estudo.

Utilizei *estratégias diferentes* de estar com as crianças no campo desde fotos, filmagens, anotações iniciais no diário de campo, atividades mediadas por mim junto a elas, sempre planejadas, partilhadas e, como frisei consentidas sempre pela professora regente.

A fotografia¹³ se fez presente no cotidiano. Aliás, essa ferramenta em muito me ajudou a olhar o que no movimento da rotina meus olhos não conseguiam enxergar. Foram muitos registros, alguns feitos, inclusive pelas crianças, que perceberam esse recurso como minha forma de estar com elas. Era comum ouvir: “*tira aí uma foto, pró*”. Não poupei registros, o que me rendeu desafios para escolha das imagens que se tornariam públicas, pois mesmo com anuência dos familiares e adultos da instituição (com termo de consentimento), não me sentia livre para mostrar seus rostos. Esse fato, talvez, tenha contribuído para escolher, não as “melhores fotos”, mas aqueles que cumprem em registrar e ilustrar alguns dos eventos vividos.

O diário de campo fundamentou e ilustrou os registros que logo em seguida eram digitados e acrescidos com reflexões, outras observações e notas. O registro se constituiu no aliado necessário para perpetuar a memória de alguns momentos vividos. O registro eternizou momentos, o que a memória poderia se incumbir de apagar. Registrar no diário fazia com que eu pudesse refletir os eventos observados.

14

As atividades realizadas com o grupo e individualmente, baseadas em alguns recursos metodológicos, ora deram certo, ora a experiência não foi tão positiva o que também é importante ressaltar, porque me ajudou a refletir sobre minhas posturas e pensamentos frente às crianças e no tipo de intervenção que eu poderia usar e como me aproximar das mesmas buscando respeitar seus limites e desejos de participação. Entre elas estão:

- Contação de histórias da literatura infantil tradicional ou não que falavam sobre a diversidade de maneira mais ampla, das nossas diferenças e/ou semelhanças. Posteriormente, em roda de conversa, buscava ouvir as representações que tinha sobre os temas abordados nas histórias;

¹³ Como forma de aprofundar aspectos quanto ao uso da fotografia e imagens do cotidiano escolar, cabe revisar alguns trabalhos que tratam do tema e que ajudaram no entendimento deste recurso na presente pesquisa, a saber: Alves (2004), Schwengber (2012); Bogdan (1994) que apontam outras leituras importantes sobre o tema.

¹⁴ Sobre a importância do registro, sugere-se a leitura de Warschauer (1993) e sobre diário na pesquisa em Educação Hess, (2009).

- Realização de desenhos¹⁵ feitos pelas crianças, nos quais representaram a concepção que as crianças tinham sobre a escola baseados em algumas questões problematizadoras, a saber:
 - a) O que mais gosta da/na escola (o que mais gosta de fazer na escola);
 - b) O que não gosta na/da escola? (O que você não gosta de fazer na escola)
- Linguagem fílmica no formato de desenho animado com o intuito de perceber a impressão das crianças sobre a escola e seu entorno, características do território rural no qual a instituição está instalada.
- Conversas junto às crianças, em alguns momentos em dupla ou coletiva tomando como em determinadas situações os desenhos feitos pelas mesmas, apoiadas também pelas consignas abaixo:
 - a) Por que você vem para escola?
 - b) Você gosta de vir à escola?
 - c) O que você mais gosta na sua escola?
 - d) O que você menos gosta na sua escola?

Concomitantemente, não necessariamente nessa ordem linear, nem de importância, além das conversas informais com as crianças foram feitas observações em campo, buscando manter um contato mais direto com a realidade a ser investigada além de apreciar cenas do cotidiano das crianças na instituição escolar, tendo o cuidado de compreender de que formas anunciam, explicam, se reportam ou resignificam esse cotidiano vivido entre outras crianças e adultos.

Quanto à *seleção dos eventos* para observação e análise, se definiram no decorrer da minha presença em campo, ainda que, a princípio tivesse algumas

¹⁵ O desenho infantil se constitui em uma das maneiras de expressão simbólica das crianças. Vários pesquisadores estudam essa temática e vêm contribuindo de maneira significativa sobre a mesma, em especial, sobre o uso deste como recurso metodológico em pesquisa com crianças. A intenção não é detalhar esse tema – desenho infantil – na pesquisa em contexto, mas apresentá-lo como instrumento importante para ouvir as crianças. Para aprofundar tais aspectos é importante consultar outros autores, a saber: Gobbi (2005) que aborda sobre “Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas”; Silva (2004) que trata das “Condições sociais da constituição do desenho infantil, entre outros autores.

indicações *a priori* de episódios como, por exemplo: chegada à escola, acolhimento, rodas de conversa, atividades planejadas pelos adultos, momentos de parque/lazer, envolvimento entre os pares – criança-criança, adulto-criança –, situações imprevistas, etc. que por sua vez já envolvem outras tantas atividades, práticas, demandas. Segundo Müller (2010)

[...] A consideração das crianças como sujeitos de pleno direito, ativos, conectados à trama social, aponta para a capacidade de produção simbólica das crianças e a “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é em culturas”. (p. 2).

A pergunta que pairou ante a minha entrada em campo foi: como e o que as crianças elaboram a partir das relações que estabelecem com o mundo adulto, com a escola, com outras crianças?

Enfim, para acompanhamento desse processo tomei também o registro, de cunho pessoal, como instrumento que me acompanhou diariamente nesse percurso, ainda que saibamos que existe um imperativo nesse processo: o que eleger para falar, o que é legítimo e o que não é legítimo para mim na condição de adulta. Almeida (1998) comenta sobre este aspecto, destacando que:

[...] Observa-se que na fala e na escuta existe sempre uma relação entre dois personagens: o que fala e o que ouve, ou o que narra e o que escuta, possibilitando duas vertentes interpretativas que se unirão na análise final e que seguem os mesmos princípios da interpretação do discurso escrito, acrescidos da extrema subjetividade que é o ato de dialogar com o outro quando narro sua vida e suas experiências. [...] Pode-se definir o narrador como o sujeito histórico que está rememorando o passado, e o interlocutor ou ouvinte, por sua vez, é o sujeito histórico vivendo no tempo presente e o interpretando de acordo com o momento que vive, com a vida que desfruta e até com o que sente em relação a essa vida e ao tema com o qual se envolve (p. 52).

Pensando dessa forma, os depoimentos, escritas ou orais, têm um efeito formador, que, por sua vez, é imprevisível. E ao relatar a experiência – quem relata eleger – à parte invisível fica reservada e, por vezes, o sujeito faz elaborações, reelaborações quanto às questões que não puderam ser expostas.

Todo tipo de narração empregada no transcorrer da investigação mostrará características que as distinguirão entre si e aflorarão revelações diferentes dos percursos das crianças e adultos que por ventura estejam envolvidos na pesquisa.

Em função dos possíveis temas que ambos os relatos exibem (orais e escritos), alguns eixos para análise surgiram, sendo que foi levado em consideração à fertilidade e a profundidade de cada evento para torná-los públicos.

O uso dos procedimentos citados anteriormente permitiu a triangulação das informações na constituição das apreciações, levando em consideração que para cada instrumento houve uma inserção diferenciada no campo, haja vista que cada um deles demandou da pesquisadora olhar e escuta sensíveis.

Para oferecer uma visão de conjunto, sem querer generalizar as informações obtidas, as reflexões sobre as entrevistas e os registros serão apresentadas por meio de um recorte temático. Foi elencado aquilo que ora era regular nos achados da pesquisa com as crianças e ora o que não era regular. Não foi feita uma eleição estanque dos elementos que foram analisados o que dá maior flexibilidade para considerar diversas possibilidades de elementos advindas da vivência.

2.2.6 Diante da dinâmica do cotidiano... Que temáticas escolher para publicar

Diante do exposto, destaco que a entrada no campo foi uma questão que mobilizou todos os meus sentidos. Como adentrar nos espaços-tempos vividos pelas crianças no seu cotidiano escolar, sabendo que sou “intrusa”, “estrangeira” naquele espaço? Algumas estratégias foram necessárias para que não tornasse o pesquisar com as crianças, um pesquisar sobre elas... O que seria mais “simples”, pois,

[...] é mais fácil construir uma série de argumentações de como as crianças são, apelando para a autoridade dos adultos ou aos campos do conhecimento que se direcionaram às leis universais, excluindo ‘os estudos das crianças nos seus contextos’. (DELGADO, 2005, p.354)

Assim como o exercício da alteridade, exercitar a ética na referida intenção de pesquisa, será indispensável uma vez que o mundo adulto, nossas representações

estão fortemente fundamentadas em conceitos prévios, em decisões muitas vezes arbitrárias que não consideram o que as crianças têm a dizer sobre o que sabemos ou pensamos sobre e para elas.

Os pressupostos teóricos ganharam corpo na medida em que os temas surgiram e, dessa maneira, os assuntos para análise dos achados da pesquisa como dito não foram definidos *a priori*. A interseção das narrativas foi realizada a partir dos procedimentos mencionados, o que possibilitou a interpretação a partir de tais fontes.

As pretensões acima, de certa forma demandaram um plano de trabalho flexível, sendo que alguns dos instrumentos e/ou procedimentos tiveram que ser revistos, de acordo com as demandas, necessidades e realidade dos sujeitos, bem como contexto da pesquisa.

Logo, a intenção do estudo é juntar-se a outros, que procuram conhecer as crianças nos diversos aspectos, pesquisando diferentes questões que se relacionam em um contexto coletivo, a exemplo de uma instituição escolar de educação infantil, asseverando esse aspecto no território rural.

Vale observar que ampliar nosso conhecimento a respeito do que as crianças fazem, dizem, observam, constroem e elegem nos espaços coletivos de educação e cuidado para com elas, especificamente escola de educação infantil é tarefa complexa e trabalhosa. Sei que interpretar e contar sobre o que as crianças nos apresentam também não é tarefa fácil e por isso fui garimpando cada momento vivido, ora mais a vontade, ora mais reticente, mesmo tendo a permissão delas e da professora da classe, porque, de qualquer forma eu era uma forasteira naquele ambiente. Foi necessário articular o visto e vivido, o narrado e ouvido para assim articular também outros conhecimentos, para além do que as crianças apresentavam e dialogar com outros autores/autoras, linguagens variadas para tornar públicas as descobertas da pesquisa, sejam elas, inusitadas ou não.

SEÇÃO TEMÁTICA 3

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Cante Lá Que Eu Canto Cá Patativa do Assaré

Poeta, cantô de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu. [...]

[...] Só canta o sertão direito,
Com tudo quanto ele tem,
Quem sempre correu estreito,
Sem proteção de ninguém,
Coberto de precisão
Suportando a privação
Com paciência de Jó,
Puxando o cabo da inxada,
Na quebrada e na chapada,
Moiadinho de suó.

[...] Amigo, não tenha quêxa,
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisa do meu sertão.
Pois, se não sabe o colega
De quá manêra se pega
Num ferro pra trabaiá,
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mêxo aí,
Cante lá que eu canto cá.

Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem deferente,
Meu verso é como a simente
Que nasce inriba do chão;

*Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obra da criação.*

[...] Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu,
Os livro do seu colejo,
Onde você aprendeu.
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima compreta,
Não precisa professô;
Basta vê no mês de maio,
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô.

[...] Sua vida é divirtida
E a minha é grande pená.
Só numa parte de vida
Nóis dois samo bem iguá:
É no direito sagrado,
Por Jesus abençoado
Pra consolá nosso pranto,
Conheço e não me confundo
Da coisa mió do mundo
Nóis goza do mesmo tanto.

[...] Aqui findo esta verdade
Toda cheia de razão:
Fique na sua cidade
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um ispeio,
Já lhe dei grande conseio
Que você deve tomá.
Por favô, não mexa aqui,
Que eu também não mêxo aí,
Cante lá que eu canto cá.

3.1 “Cante lá que eu canto cá”: perspectivas sobre o urbano e o rural, o campo e cidade



Desenho 1. *A cidade (O Shopping) e o campo (mulheres trabalhando na casa de farinha)*

As caricaturas construídas por nós, sujeitos históricos, acerca do que vem a ser o meio urbano e o meio rural de certo foram se forjando ao longo da própria história da composição do país, o que nos leva a ter representações variadas não só sobre aspectos da paisagem geográfica desses dois ambientes, como também dimensões relacionais, culturais, comportamentais, identitárias que envolvem o cotidiano dos sujeitos que habitam o meio rural e também o meio urbano.

O jeca, o roceiro, o matuto, o bicho do mato, o caipira, o coitado, o tabaréu, o “pobre de Cristo” entre outros adjetivos foram povoando, e pode-se dizer que ainda povoam, o imaginário social no que diz respeito à construção identitária dos sujeitos que habitam o rural. O poderoso, o estudioso, o doutor, o político, “a sinhá, o sinhô”... Esses adjetivos, por sua vez, nós também sabemos para quem foram direcionados e que lugar ocupam nesse “desenho geográfico”.

Com uma linguagem poética Patativa do Assaré nos convida a ponderar sobre as formas de pensar ambos os lugares, nos alertando para o respeito às devidas origens da formação dos mesmos, e que assim, não desconsideremos as diferenças econômicas, políticas, culturais, sociais que compuseram o cenário histórico desses espaços, uma vez que corremos o risco de “cantar” de maneira diferente, ora “viciada historicamente”, a cidade e o campo.

Mas é preciso alinhar duas linguagens aqui nesse texto, para que possamos adentrar no diálogo a respeito das perspectivas sobre o urbano e o rural, sobre o campo e a cidade e a constituição das relações cotidianas nesses espaços enfocando a educação Infantil. A linguagem inicial, a do poeta será ajuntada com outra linguagem, que também não deixa de ser poética e não menos crítica. Ao contrário. As crianças nos dizem muito dos conceitos e representações que fazemos sobre aquilo que nos cerca e não seria diferente com o tema em destaque. E prestemos atenção ao que nos dizem...

Era uma manhã de terça-feira, dia 04 de outubro de 2011. Uma dessas manhãs bem quentes e...

Estava a observar a classe, que se encontrava no momento de acolhida da rotina, quando as crianças iam chegando e se organizando até que as outras atividades do dia se iniciassem, algumas construindo trens com letras móveis, outros brincando de jogo da memória com essas mesmas letras, quando uma criança que brincava com jogos de construção tipo lego construía torres bem altas, ao ponto do brinquedo não suportar o peso pela quantidade de blocos que eram postos uns sobre os outros na referida torre me abordou. Sem eu perguntar nada, apenas observando a brincadeira Graça me falou:

– (Graça) Quer brincar comigo?

– (Léo) Sim.

– (Graça) Você me ajuda a colocar essas peças aqui? É que tá caindo toda hora (apontando outras peças do brinquedo para que eu segurasse a torre e não a derrubasse).

– (Graça) Você mora em Feira, é?

– (Léo) Sim, moro lá;

– (Graça) *Sabe, eu tô fazendo um shopping;*

– *Hum, e você conhece o shopping?*

– (Graça) *Não, não conheço não;*

– (Léo) *E o que você acha que tem em um shopping?*

– (Graça) *Um monte de brinquedos;*

– (Léo) *E por que você está fazendo um shopping desse tamanho? Você acha que é grande assim?*

– (Graça) *Um shopping? Sim, é grande sim, Eu já vi um bocado deles;*

– *Foi, que bom. E você viu aonde?*

– (Graça) *Lá na Feira, quando vou para a casa do meu primo (aqui entendida como o centro da cidade, o lado urbano de Feira de Santana). Tem que pegar três ônibus. Quando eu vou à rua com minha tia, a gente pega ônibus e passa por um bocado de shoppings, cada um “mais grande” que o outro;*

– (Léo) *E você vai por qual caminho para o shopping? Perguntei para saber como ela estava se situando geograficamente.*

– (Graça) *Eu vou por onde tem a feira. É longeeeeeeeeeeeeeeeeee, demora de chegar lá.*

– (Léo) *E vc vai sempre a Feira?*

– *silêncio...*

– (Graça) *Não, vou pouquinho, só quando minha tia me leva.*

Ao passo que conversávamos e montávamos a tal torre a criança observava a dinâmica da sala de aula. Em meio à conversa, me disse que “quando crescesse, queria ser bailarina”. Assim como me convidou para brincar, também me “dispensou” quando foi atraída por outros colegas que iam chegando para a aula do dia. As crianças são assim, espontâneas sem muitos rodeios. O papo já estava ficando sério, logo percebi que ela queria sair daquela situação. Nada mais atrativo que receber seus colegas e brincar com estes.

O fato é que continuei a observá-la construir suas representações sobre o que seria a cidade através da montagem de seus prédios longos... Ao menos essa foi

minha compreensão quando percebi o percurso que citava: a quantidade de shoppings relatados pela criança são os prédios que circulam as imediações da feira livre que temos próximo a um dos shoppings da cidade e que é comum a frequência das pessoas que habitam os distritos irem vender produtos advindos das suas roças e aproveitam também para fazer compras e visitas a outros familiares e conhecidos.



Fotografia 14. Crianças brincando com blocos de encaixe - Arquivo pessoal da pesquisadora

A cidade para a criança em destaque ainda é um território distante, construído a partir da lógica do adulto, que por sua vez aponta a cultura atual da cidade, voltada para as grandes edificações como shoppings, como prédios e empreendimentos comerciais, complexos de imóveis voltados para atendimento de diversos serviços dentro da cidade.

Contudo, a criança traduz o percurso que faz e o tempo que leva para chegar a esse local, bem como os fins que a levam a tal lugar que geralmente são ora para visitas, ora em busca de serviços públicos junto aos seus familiares, ou para adquirir produtos que no seu distrito não tem. Outra finalidade comentada pelas crianças diz respeito à ida de seus pais e/ou responsáveis para locais de trabalho. Algumas crianças, por exemplo, moram com avós, tias porque sua mãe e/ou pai trabalham na cidade, ou os que vêm nos finais de semana ou folgas destes para vê-los.

O diálogo com essa criança mais que revelador das representações que tem sobre o mundo que a cerca, da percepção sobre as relações no mundo do trabalho que começam a ser intuídas e construídas, traduz também uma aproximação conceitual do que vem a ser campo e cidade, aspecto também produzido a partir da cultura adulta. Tal aspecto, quando trazido a tona no referido texto, nos faz pensar sobre o que é mesmo cidade? O que é mesmo o campo? Como apreender, na contemporaneidade, o que é o rural e o que é o urbano?

As perguntas anteriores que aparentemente parecem ser simples de início me colocaram diante da primeira dificuldade quanto às terminologias que seriam usadas no decorrer do texto, uma vez que em muitos trabalhos aparecem os termos rurais e urbanos e em muitas outras produções acadêmicas vão aparecer terminologias como campo, no e do campo, na e da cidade, por exemplo. De saída já me deparo com essas bifurcações, o que demonstra também o terreno arenoso a ser trilhado, mas não desencorajador. A propósito tentarei abordar essas questões históricas “antigo-atuais” mais adiante.

Sem querer perder de vista o que as crianças nos apontam como referência para diferenciação entre campo e cidade, ou seja, referendando a voz e reflexão desses sujeitos, destaca-se que o desafio de caracterizar o rural e o urbano regressa à pauta acadêmica com certa ênfase, visto que nas últimas décadas do Século XX e primeiras décadas do Século XXI os embates foram emergindo e se aguerrindo cada vez mais.

Não há como denegar o fato de que o progresso no campo da agricultura ao longo da história da organização socio-política-econômica do Brasil, como em outros países, foi um elemento que contribuiu para reorganização do campo e da cidade, incidindo na própria aceção sobre o conceito de ambos, como de rural e urbano.

As transformações produzidas na área rural advindas do processo de urbanização do país de maneira geral impuseram também mudanças no ritmo de vida cotidiana dos sujeitos do campo; assim como nas suas relações com a cultura, mundo do trabalho entre outras. E, diga-se de passagem, de maneira abrupta, seguindo as evoluções, os efeitos também dos variados avanços tecnológicos, um suposto desenvolvimento que termina por ser almejado pela comunidade rural, onde o urbano, a cidade é representada como condição para superar limites de uma precarização da vida rural, concepção veiculada historicamente, pautada em um

projeto moderno, em uma promessa de melhorias, qualidade em várias dimensões cotidianas, igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas.

Vale ressaltar que não existe aqui, na referida pesquisa, a intenção de negar a importância de tais avanços também chegarem ao campo, que os benefícios, conquistas políticas, por exemplo, mantiveram e mantêm uma perspectiva positiva na vida dos sujeitos que habitam o campo, entretanto que sejam também respeitadas as especificidades deste rural no sentido mais amplo.

Considerando aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais nota-se no Brasil, do mesmo modo que em outros países, um conjunto de modificações advindas de uma sociedade *mutante* que também apresenta atividades que passaram a ser desenvolvidas no território rural caracterizando-se pelas inclusões de novos produtos agropecuários, industriais, prestação de serviços, além das atividades de entretenimento. Essas últimas, muitas vezes pautadas em uma visão “romântica” de que o campo ainda é espaço bucólico, aquele espaço típico de “preservação” da tradição cultural nos momentos de lazer. É o que se tem visto muito, inclusive evidenciando uma visão pejorativa destas manifestações culturais, como alegorias desse campo.

Outros elementos que podem ajudar na compreensão sobre a discussão a respeito de cidade/campo, rural/urbano se pautam nos avanços técnicos, na reestruturação capitalista que implicaram e implicam em desconcentração espacial das atividades econômicas, o que leva a um “suposto desenvolvimento” em espaços não fortemente povoados ou fora dos limites da “metrópole”. (PRADO JÚNIOR, 1996; GADOTTI, 1981)

Os princípios da modernização e urbanização no Brasil cooperaram para construção de um cenário de sociedade desigual no que condiz a política dos direitos e condições de vida para os sujeitos que habitavam e habitam o rural, visto que tais desigualdades não foram minimizadas, lembrando que

[...] Este cenário atravessa a história de cinco séculos do rural a serviço do *projeto de desenvolvimento brasileiro*. E dentro dele a história de subordinação e luta vai sendo construída e pouco esclarecida. Os sujeitos do campo, criando a revelia das mudanças sociopolíticas uma forma de sobreviver e editar um cotidiano de produção, cultura e relação com o ambiente que vai sendo construído à margem e ao mesmo tempo no interior da dinâmica da sociedade que o negava, mesmo dependendo de seus produtos. (CAVALCANTE, 2007, p.24)

A discussão que envolve os conceitos “urbano e rural”, “campo e cidade”, “campo e rural” por si só, traz elementos para entender a dinâmica, a complexidade e relevância do tema, haja vista, a dicotomia que povoa o imaginário da sociedade, que concebe, na maioria das vezes, o determinante geográfico como aspecto preponderante e categórico para o entendimento não só da qualidade de vida no campo, como a qualidade da educação voltada para os sujeitos que habitam o meio rural. (PAESE, 2006; CAVALCANTE, 2007; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008; LEITE, 1999).

É perceptível que a própria ausência de aceção oficial mais criteriosa do que é cidade no nosso país provoca e traz a tona uma cadeia de contendas que perpassam essencialmente pelos contornos entre o rural e o urbano. A própria etimologia da palavra, implica desdobramentos em outros setores da sociedade, vejamos:

[...] A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* - que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como por exemplo, *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. Estas referências sugerem, então, uma contraposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria, desenvolvida, por oposição a uma sociedade agrária baseada no campo, que sugere algo atrasado, pouco desenvolvido. (SAVIANI, 2012, p 5-6)

Além da etimologia das referidas palavras comentadas pelo autor, a depender da abordagem teórica, da área de conhecimento, tipo de pesquisa os conceitos serão variados e o presente escrito não tem a ambição de decidir sobre essa “velha e sempre atual contenda”, contudo, opta-se pelo uso da terminologia *do campo*, enquanto opção política, entendendo que

[...] o campo 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 o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras [...] por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2008, p137)

Enfim, a querela acerca do rural e do urbano percorre a história e abarca aspectos diferenciados, sendo que as considerações teóricas sobre estas alteram-se segundo as dimensões espaço-temporais, sendo assim é preciso sopesar o período histórico.

O urbano e rural têm sido historicamente determinados pelo caráter das atividades econômicas, sendo que os conceitos de urbano e rural, cidade e campo ainda se confundem o que aponta dificuldade em caracterizá-los, entretanto são dimensões sociais determinadas no transcorrer da história¹⁶. O espaço urbano, por exemplo, não passou a existir com o capitalismo, apesar de o mesmo sistema legitimar esse meio de produção e passar a demarcar características que passarão a fazer parte deste território urbano, a cidade e que influenciarão no território rural, no campo. (ENDLICH, 2006; SILVA, 2004).

Pautada na aceção anterior e em consonância com o que Endlich (2006) aponta, tenho refletido sobre os próprios adjetivos “urbano” e “rural”, visto que ambos têm “maior amplitude, que qualifica uma série de modificações atuais e que abrange a sociedade como um todo” (p.19), ou seja,

[...] a urbanização já não denota meramente o processo pelo qual as pessoas são atraídas a uma localidade, intitulada cidade, e incorporadas em seu sistema de vida. [...] Esse modo de vida concretiza-se além dos limites das cidades, através do encantamento em relação às influências que estas exercem por meio do poder de suas instituições e personalidades [...] Nessa concepção do urbano como modo de vida, o rural é bastante atingido e praticamente superado. (p.19)

O território rural por sua vez não está incólume as dimensões citadas anteriormente. Ao contrário, convive também com as contradições que permeiam as atividades econômicas mais variadas e o sistema econômico lhe impõe novos

¹⁶ Escritos como “Formação do Brasil Contemporâneo” (1996), “A questão Agrária” (1979), entre outras contribuições de Caio Prado Júnior, podem ser considerados como aportes teóricos para entendimentos e reflexões da temática acerca da formação da sociedade brasileira, focando a “transição entre a Colônia e a Nação” “chave preciosa e insubstituível para se acompanhar e interpretar o processo histórico posterior e a resultante dele que é o Brasil de hoje”. (PRADO JÚNIOR, 1979).

padrões de consumo, comportamentos, influencia em aspectos culturais ora “valorizando” tais manifestações, ora banalizando e/ou romantizando estas, conferindo, por vezes, status de “espaço da miséria”.

A essa altura das elucubrações creio que se torna necessário retomar o registro feito a partir do brincar das crianças em classe. Reporto-me, então, às peculiaridades evidenciadas através da linguagem da criança mencionada no início deste texto, quando a mesma “sem ter ido à cidade”, descreve-a a partir de características e comportamentos advindos de influências e do *falso* encantamento deste território, ressaltando que são construídas também através da vivência e das representações do adulto acerca do mundo do trabalho, do consumismo, das relações construídas no cotidiano deste espaço.

Como o evento ocorrido junto à criança, citado anteriormente, surgiu sem uma programação específica, me pegando de surpresa, fui pensando em como retomar esse diálogo junto às crianças e assim poder anunciar suas vozes acerca da temática. As idéias ainda confusas me conduziam a buscar uma forma, não hermeticamente fechada, que proporcionasse outras reflexões.

Pensei em várias possibilidades de intervenção junto às crianças que pudessem me aproximar do que estas compreendiam sobre a vida no campo e na cidade. Por várias vezes observei conversas entre elas, representações através de desenhos, jogos de montar feitos espontaneamente em grupo, em duplas, com a professora e até mesmo comigo sobre as suas “idas a Feira”, aqui entendida como a sede do município do qual o Distrito da Matinha faz parte. Aliás, a terminologia “Feira” era entendida por todos os adultos e crianças como que a cidade, sede do município.

Esse evento vivenciado no dia 08 de dezembro de 2011 na classe das crianças precisou ser evocado uma vez que em grupo, agora com a participação de todas as crianças retomei a conversa sobre as diferenças e/ou semelhanças entre campo e cidade, partindo da ótica das próprias crianças.

Por mais que eu tenha me preparado para essa atividade, confesso que no início me atrapalhei um pouco. As crianças não perceberam essa ansiedade, pelo menos eu achei que não. Talvez não tenha sido o melhor horário para a realização da atividade, porque fizemos depois do lanche das crianças, e geralmente o poder de concentração delas é reduzido após essas situações, ficando mais agitadas e a

esperar do horário da saída, mas foi o que coube, porque havia uma programação da própria instituição, de um dos grupos, com a única TV da escola na sala ao lado...

A proposta de projetar os desenhos animados foi sugerida pela professora regente, visto que havia conversado com ela sobre a minha intenção de trabalhar com as crianças imagens alusivas à questão campo e cidade. Pensei em um documentário, em um filme, ou mesmo usar imagens para desencadear as discussões, mas não encontrei algo propício à idade das crianças, porque não queria teorizar, não queria tratar de maneira burocratizante/escolarizante o momento.

Então, partimos para dois filmes, curta-metragem, na linguagem desenho animado, com personagens conhecidos pelas crianças. Ainda que ao ver os curtas antes de apresentar à turma tenha percebido alguns aspectos estereotipados do homem do campo e da cidade, que poderiam encaminhar a discussão de uma maneira que eu não desejava, ou seja, conceitos determinados do homem do campo e da cidade, mesmo assim arrisquei utilizá-los junto às crianças porque além de conhecerem os personagens, a linguagem era convidativa. Antes fizemos uma roda organizando alguns combinados necessários para a realização da atividade, a exemplo de tentarmos fazer silêncio no momento da exibição do desenho, não ficar na frente dos colegas, aliás, procedimentos adotados e argumentados pelas próprias crianças.

Fui perguntando também sobre os locais que conheciam, sobre o que faziam quando não estavam na escola, quando iam a “Feira”, tentando utilizar a linguagem que as próprias crianças utilizavam no dia-a-dia sem infantilizá-la, claro.

As respostas foram as mais variadas desde “não fazerem nada” a brincarem com amigos e irmãos, visitarem parentes, irem a médicos quando no “postinho” (posto de saúde) não podia atender, entre outras atividades. Enfim, em meio a alguns pedidos de água, de idas ao banheiro, mesmo tendo combinado tudo isso antes, eis que vimos os desenhos.

Após a exibição dos desenhos abrimos a roda para conversar um pouco e fui fazendo determinados questionamentos sobre os mesmos, o que mais gostaram, se conheciam os personagens... Algumas crianças lembraram de episódios que passavam em uma rede de TV conhecida... E o papo foi acontecendo...

E aí, me contem o que vocês se lembram do desenho que acabaram de ver? O que mais gostaram?

– (Antônio) Gostei que Chico Bento tomou banho na piscina,

– (Graça) na piscina não, na fonte;

– (Graça) O Chico bento recebeu a visita do primo dele e depois foi visitar ele também no shopping;

– (Léo) Ok, E onde era a casa do primo? Era no shopping?

– (Antônio) Não, era na Feira (a cça se reportava a Feira de Santana como “cidade”).

– (Léo) Na Feira? Pergunto a turma. E lá na Feira tem o que?

– (Turma responde) Um shopping;

– (Léo) o que foi que Chico encontrou nesse lugar?

– (Raimundo) sapatos, mas ele não tinha dinheiro;

– (Antônio) Tinha também uma ponte;

– (Graça) Ponte não, fonteeeeeeeeeee. Enfatiza Graça o nome correto do lugar onde o personagem havia tomado banho. A essa altura já sem muita paciência, porque já havia “corrigido” o mesmo colega mais de uma vez,

– Olha (Graça) lembrou o nome... Era a fonte

– (Graça) E ele achou que a água estava boa e que parecia uma piscina

– (Léo) Vocês acham que tem diferença entre os lugares que Chico e o primo moram?

– (Turma) Tem sim.

– (Léo) Qual seria a diferença?

– (Graça) No shopping não tem vaca, ovo, galinha, árvores, cavalos, jegue.

– (Léo) Vocês acham que não tem nenhum animal? Por que não tem?

– (Graça) Porque lá não tem quintal, tem é shopping;

– (Amanda) Lá não é fazenda, é shopping

– (Léo) E como é o nome do lugar que vocês moram?

– (Turma toda) Matinhaaaaaaa

– (Giovane) Matinha na Feira de Santana;

– Olha o que Giovane falou: que a Matinha fica em Feira de Santana;

– Mas gente, Giovane e Mirian disseram que vão comprar sapatos em Feira e Giovane acabou de dizer que aqui também é Feira; Vocês acham que aqui também é Feira?

– (Antônio). Responde: lá e cá também é Feira, pró;

– (Léo) Lá onde, Antônio?

– (Antônio) Láaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa... Aqui perto, ó (apontando em direção a saída do Distrito);

– (Antônio) Lá também é Feira, perto do Posto (Um posto que tem logo na saída do Distrito);

– (Graça) A casa do Chico Bento parece mais aqui com a Matinha

– (Léo) Por quê?

– (Graça) Porque aqui tem muito bicho: galinha, cavalo

– (Léo) E será que na cidade não tem isso? Pergunto a turma

– (Léo) Alguém aqui quando vai para o centro da cidade, quando vai para Feira como vocês falaram, encontram animais na rua?

– (Raimundo) Só vaca de brinquedo;

– Em meio à conversa, uma criança fala: hoje mesmo quando eu vim para escola tinha uma vaca bem na minha porta

– (Léo) E no centro da cidade não tem animais?

– (Raimundo) Tem, mas é só de brinquedo;

– (Léo) O que mais a gente pode encontrar de diferente ou de igual também?

– (Graça) Lá não tem escola

– (Giovane) Acho que não tem mochila, não tem cabide, não tem estante (olhando para a sala de aula e buscando elementos desse espaço para listar);

– (Antônio) Lá na rua, em Feira tem mais carros;

– (Léo) E aqui no Distrito tem carro também?

– (Turma toda) Tem sim!

– (Graça) Só que aqui tem mais bois, mais jegues;

– (Giovane) Pró, aqui é um Distrito, o Distrito da Matinha,

– (Graça) Aqui tem praça, tem ônibus escolar,

– (Léo) Vocês sabem por que chamam Matinha?

– (Turma) Não;

– (Giovane) Acho que foi Jesus que escolheu

– (Léo) Será? Por quê?

– (Giovane) Porque é vida, é amor... Porque Ele põe nome nas coisas

A essa altura a turma já estava mais agitada, já tínhamos realizado uns dez minutos de diálogo, tempo suficiente para dispersão, uma vez que já tinham vivido no 1º momento da manhã atividades que exigiam muita energia e envolvimento deles. O comentário de Giovane sobre dar nomes às coisas gerou outras conversas paralelas e para não deixar de finalizar a conversa, retomei brevemente a proposta, agradei as contribuições de cada criança. Quando eu ia finalizando a roda de conversa, uma das crianças lembrou:

– (Graça) Pró, você não disse que depois do filme a gente ia desenhar?

– Sim, (Graça), eu disse e era isso mesmo que queria propor para vocês. Que cada um desenhasse o lugar que mora;

– (Antônio) E a gente pode desenhar o que quiser? Pode não ser o lugar que a gente mora? Pode ser carros e caminhões?

– (Léo) Vamos combinar o seguinte: vocês poderão, sim, desenhar outras coisas. Mas, nesse primeiro momento gostaria que vocês registrassem o lugar que vocês moram ok? Pode ser assim?

Dito isso, partimos para a organização da sala, distribuição dos papéis, lápis de cor, hidrocor, giz de cera e como pediram para sentar com os colegas mais próximos, então por mesas fui distribuindo material, os quais eram escolhidos pelas próprias crianças, a partir do que tinha sido disponibilizado por mim¹⁷

¹⁷ Todo o material utilizado pelas crianças, nesse dia e em outros também, foi levado por mim, pois não podia contar com os recursos da escola, uma vez que naquele momento eram poucos. Levei papel *sulfit* colorido e branco, lápis de cor, giz de cera, hidrocor.



Fotografia 15: Organização para criação dos desenhos - Arquivo pessoal da pesquisadora

Em seguida, algumas dessas representações serão apresentadas e assim como fui fazendo minhas análises sobre o dito e o não dito nos registros, creio que outros leitores também o farão, principalmente pautados nas suas/nossas concepções sobre os conceitos aqui trazidos para reflexão.

Ao escolher desenhar sua casa, Graça (cinco anos de idade) fez questão de delimitar a cerca que envolve todo esse território, como pode ser notado no seu registro

abaixo:



Desenho 2. As casas envolvidas por cercas

E ao conversar com ela sobre o que havia desenhado, Graça afirmou:

_ (Graça) desenhei minha casa;

Então perguntei por que ela havia desenhado tantos cômodos, ao que me respondeu:

_ (Graça) Pró, não é uma casa só, não. Aqui são várias casas. A minha casa, de minha tia, de minha outra tia e de minha vó.

E quando perguntei o que eram as linhas em frente à casa ela respondeu delimitando todo o entorno das casas:

_ Aqui é a cerca da minha casa e aqui (apontando para o contorno de todo o papel) é também cerca, mas não consegui desenhar porque não deu no papel. Também não deu para desenhar os bichos que tem na minha casa.

Essa criança foi a mesma que construiu os “prédios altos” com os blocos de construção. No entanto, ao solicitar que representassem graficamente, automaticamente e com muita propriedade desenhou seu espaço-território-moradia.

Na imagem seguinte, outra criança (Esmeralda, cinco anos de idade) registra o ambiente que lhe é familiar, sua residência, e com uma riqueza de detalhes dos animais domésticos que também fazem parte desse lugar:

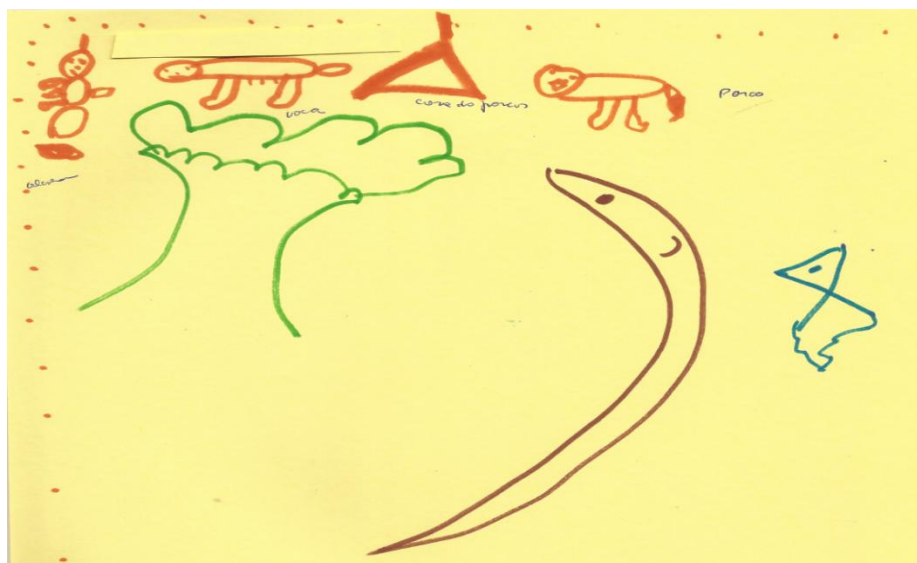


Desenho 3. A casa de Esmeralda e seus animais

Quando conversei com Esmeralda, criança muito tímida, sobre sua produção, e, ao passo que ia desenhando, afirmou que a pessoa maior era sua mãe, a criança

que estava logo abaixo era ela, a casa ao alto a sua e os animais são os que têm em casa, galinhas e cachorro.

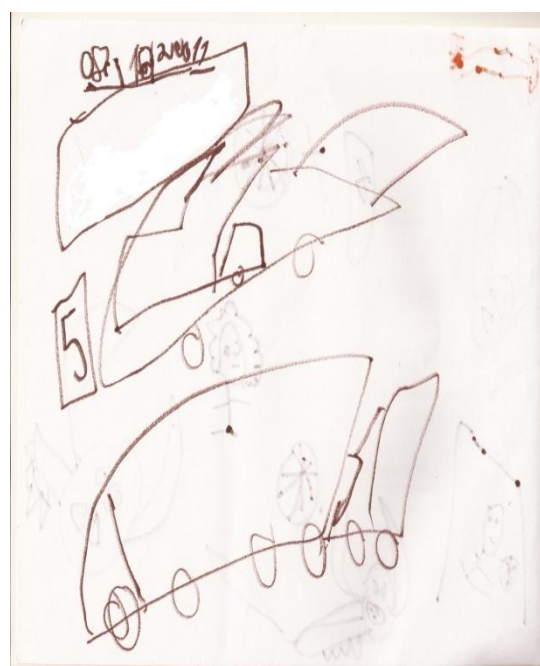
Nos desenhos abaixo, outras representações das crianças também sinalizam elementos da natureza, aspectos que envolvem seu cotidiano, suas moradias no território rural. Em uma delas aparece uma pocilga, além de animais peçonhentos. Esta criança, a partir de depoimentos da mesma, contou que ajuda em alguns trabalhos domésticos, além de cuidar dos irmãos mais novos. A propósito, foi a própria criança que solicitou que um adulto nomeasse seus registros:



Desenho 4. A casa de Flávia e os "bichos que a mãe dela cria"



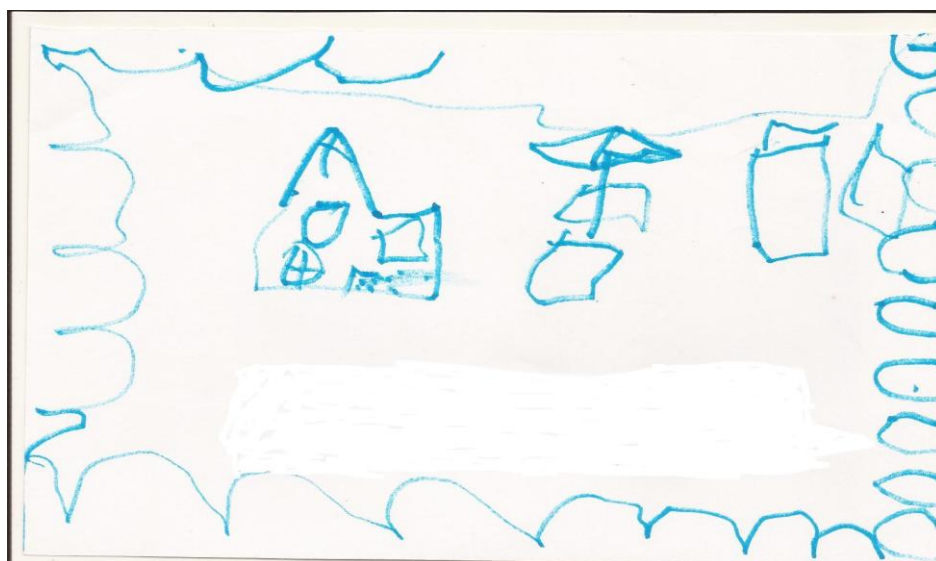
Desenhos 5. A casa de Antônio, os animais.



Desenho 6. Os carros de Antônio

Os desenhos anteriores foram apresentados propositalmente, não só como forma de situar as representações, mas também de sinalizar a maneira como as crianças burlam os combinados, ainda que de maneira positiva a meu ver. Antes que eu oferecesse outro papel para os registros que desejava fazer – os carros – rapidamente, como se pudesse haver uma negativa minha, Antônio virou o verso da página e fez seus carros tão almejados. Elementos também da natureza emergem, assim como aspectos ligados ao brincar (ele jogando bola) como podemos ver no canto esquerdo do rodapé da página.

O registro que se segue é a representação da Pracinha do Distrito. Após ter feito sua casa, Graça pediu mais papel e resolveu desenhar a praça, já que a consigna também abria espaço para “desenhar o lugar que mora”. Graça também me perguntou se podia continuar desenhando, pois era uma das crianças que mais demorava quando essas atividades eram realizadas. Enfim, abaixo seu registro com direito ao Parque, a Igreja e algumas casas que ficam ao redor desta praça:



Desenho 7. A praça do distrito segundo Graça

Qual mesmo a intenção ao apresentar os registros anteriores? Ouvir as crianças implica também em entender o que dizem, registram sobre o que as cercam. Entender o que “compreendem” sobre campo, rural, cidade e urbano pode ser percebido através de tais representações.

As experiências que nos marcam são produzidas através de vivências ao longo da vida e a cultura produzida nesse processo também é única para as

crianças. O que representam é o que vivem na labuta diária com seus familiares, comunidade etc., o que nos mostra o vínculo com tais atividades: a lavoura, a casa de farinha, o cuidado com determinados rebanhos, com a vida doméstica, com um cotidiano de existência.

Tomarei de Sarmiento (2006)¹⁸ algumas argumentações para explicitar aspectos que envolvem a discussão sobre construção e apropriação de elementos da cultura pelas crianças, pois segundo o autor, “[...] a questão fundamental no estudo das culturas da infância, é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos.” (p.11), ou seja, as crianças dão sentido, criam seus próprios processos de significação que lhes são próprios, sendo que

[...] o debate não se centra no facto, reconhecido, das crianças produzirem significações autónomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogéneos, isto é, em culturas. (id. p.12)

As crianças fazem aproximações conceituais a partir das relações que estabelecem com seus pares, aqui entendidas como as outras crianças, e também pelos adultos que convivem com estas. Assim, vão construindo seu imaginário social, suas representações de mundo, do que é cidade/campo, do mundo do trabalho, da escola. E ouvir o que as crianças têm a dizer do campo, sobre a sua vida no campo e da escola de educação infantil do campo pode nos auxiliar a entendê-las e apontar saídas para uma educação infantil de qualidade, considerando-as como crianças, suas necessidades formativas.

Vale lembrar que as discussões sobre a analogia campo-cidade transcorrem também, sem sombra de dúvidas, sobre as reflexões acerca da educação do campo. A visão de atraso, de inferioridade que há muito tempo transitou na sociedade, e ainda transita, forjou também uma maneira de pensar e elaborar projetos, ações educacionais para os povos do campo, sempre com o viés da submissão a despeito da organização escolar urbanocêntrica, bem como baseada na visão de que para esses povos, o “pouco era o muito” para o que faziam para seus projetos individuais ou coletivos, haja vista a máxima de que não se precisava aprender muito para

¹⁸ Sobre aspectos das culturas da infância, bem como discussões mais amplas e específicas sobre a temática, vale conferir a abordagem anunciada por Sarmiento (2008) nas suas produções intituladas: *As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*, bem como o texto *Imaginário e culturas da infância* (SARMENTO, 2012) os quais podem contribuir para outras elucubrações e construções teóricas acerca do tema em destaque.

continuar no campo. Ou quem sabe a máxima de “sair do campo para estudar” também não ajudasse na manutenção dessas construções conceituais históricas?

O espaço urbano como é determinado historicamente não se constitui em um caminho “natural” no que concerne o modelo econômico, de desenvolvimento para os povos que habitam o campo, muito menos a educação forjada a partir dessa ótica, ou seja, já não mais satisfaz [...] “na lógica urbanocêntrica e consumista, ser o quintal que produz, que exporta, ou que alimenta o urbano e sua sede de possuir, ter e ser a referência de cultura e conhecimento socialmente reconhecido.” (CAVALCANTE, 2010, p.555)

De acordo com Arroyo (2008), sobre os desdobramentos dos conceitos de campo e cidade na área educacional,

[...] a Educação do Campo nasce, sobretudo de outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e que proteja seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. (p.12)

A partir do exposto, é visível que quanto mais asseguramos a especificidade do campo, das suas demandas, realidades diversas, mais afirmamos também a singularidade da educação e da escola para este campo. E no que concerne à educação voltada para a primeira infância, categoria social ainda mais singular, temos que voltar nosso olhar para reflexões e ações que abarcam a complexidade deste nível de ensino em especial no território rural, compreendida como primeira etapa da educação básica brasileira.

A escola do campo pode e deve ser um espaço fundamental para formação humana das crianças e não para anular horizontes de sujeitos ainda tão pequenos, uma vez que a escola ainda pode ser tecida de maneira a ser um lugar de contra-educação no campo, haja vista muitas vezes as crianças aprenderem conteúdos que as afastam do cotidiano e cultivo da terra, por exemplo, aproximando-as de outras demandas dos grandes centros urbanos, como um convite a sair do campo e não permanecer nele.

3.1.1 Estudar para sair do campo, ou sair do campo para estudar: em cena a Educação do Campo



Desenho 8. A fachada da escola segundo Lilian

[...] Eu venho para escola porque minha mãe quer que eu seja alguém quando eu crescer. (Graça 5 anos de idade)

[...] Eu não sei por que venho. Mas eu gosto de escrever e desenhar. E posso ter um trabalho também se eu estudar. (L. 5 anos de idade)

As falas das crianças, ainda que apresentadas de maneira recortada apontam para as intenções das famílias junto à escola, questões que serão debatidas em outro item do estudo. Contudo, já anunciam para nós leitores o lugar que a escola pode ocupar no contexto em que se viveu a experiência da pesquisa.

Há que se compreender e captar as representações, aqui respeitando o que as crianças têm a nos dizer sobre o que significa a escola de Educação Infantil do Campo para as mesmas. Mas antes de adentrarmos nas questões mais específicas

é importante retomar alguns conceitos a meu ver imprescindíveis para entendermos os desdobramentos das reflexões e ações voltadas para esta modalidade de ensino, primeira etapa da educação básica brasileira.

Como diria Manoel de Barros “[...] Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas” (1997 p.15) e é bem provável que o texto que se segue apresente formas diferentes, “*desvios*” de escrita uma vez que ao me reportar a itinerários legislativos terei que destrinchar esse tipo de texto que por si só implica em outras formas de diálogos junto ao leitor, mas que são necessárias para o entendimento do processo que viveu a educação do campo em nosso país.

São textos aparentemente “duros”, mas possuem vida quando os analisamos sob a ótica das inquietações e das subjetividades que envolvem o campo do direito, principalmente quando discutimos a infância do território rural. Dessa forma, tentarei apresentar algumas incursões históricas e certos contrastes da educação do campo brasileira buscando conexões entre passado e presente no intuito de entender as trajetórias das políticas educacionais do estado para esta especificidade.

Para falar de educação do campo não há como não tocar na sua origem, esta que advém dos movimentos sociais, emergindo das reivindicações do próprio sujeito do campo, que buscava, e ainda busca, uma educação de qualidade voltada para as especificidades deste território nos seus variados moldes tanto no que concerne a cultura, seus modos de viver. Inclusive a nomenclatura campo, é debatida em várias dimensões porque se utiliza também a nomenclatura educação rural, que difere pela sua origem, ou seja, o último termo sobrevém dos povos da cidade. (LEITE, 2002)

O molde pedagógico forjado ao longo dos anos da educação brasileira, voltado para educação no meio rural apontava uma concepção distorcida de que para “se ter sucesso” ou galgar êxito no mundo do trabalho os sujeitos da zona rural tinham que sair desta para estudar, trabalhar e se preparar para atuar “na cidade”. (DAMASCENO E BESERRA, 2004; SALES, 2007)

A própria história da educação brasileira¹⁹ se confunde com a história dos processos produtivos da sociedade, visto que as transformações nesse contexto incidem diretamente na organização escolar.

¹⁹ Como contribuição ao entendimento do percurso histórico da educação brasileira pode-se tomar como referência “História da Educação Brasileira: a organização escolar” (RIBEIRO, 1979), ou ainda “História da Educação no Brasil: 1930-1973 (ROMANELLI, 2003), que apontam com detalhes as mudanças mais variadas e historicização/periodização da nossa educação.

O processo de organização/estruturação do nosso país foi marcado também por processos de exploração da classe trabalhadora, desde o período colonial com o modelo econômico agrário exportador, ao princípio da organização industrial no país, posteriormente a proclamação da república, ou seja,

[...] A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'. (LEITE, 2002, p.14)

O trecho acima pode nos levar a entender o subtítulo deste item - *Estudar para sair do campo, ou sair do campo para estudar* - visto que historicamente a educação que chegou aos meios rurais não foi a que derivou das suas reais necessidades, mas a que combinava ao Estado proporcionar e fazer acontecer com vistas à instituição de um modo de produção industrial atrelado diretamente ao modelo capitalista.

Torna-se importante lembrar que a pobreza sempre foi fator preponderante nas populações rurais e que se de um lado o trabalho nesse campo vivia e vive o limite máximo no que corresponde a exploração braçal do homem do campo, de outro lado os centros urbanos também estiveram e ainda estão caracterizados pelos bolsões de miséria e pobreza extrema, atrelados à histórica concentração de terras nas mãos de poucos

Através das andanças e conversas no período que estive na instituição escolar para viver a experiência da pesquisa junto às crianças, convivi com muitos adultos também, entre eles pais, mães, tias, avós, irmãos mais velhos. E algumas vezes comentavam sobre a saída das crianças da escola para outro "prédio escolar" que ficava ao lado. Como as crianças estavam no último grupo da educação infantil, o de cinco anos de idade, a preocupação central era "em que escola matricular".

Algumas vezes indaguei, e não foram poucas gostaria de frisar, onde matriculariam seus filhos. Com fisionomia de "como não tem jeito", com um gesto de sinalização com a boca um desses adultos comentou:

[...] Na escola daí mesmo (apontando para o local). Sabe por que pró? Eu sei que é obrigatório matricular aos seis anos. A gente já sabe que é lei, mas a gente queria continuar aqui, porque as crianças são mais bem cuidadas. Na verdade eu queria matricular em Feira (no centro da cidade), mas não tem como levar e nem com quem deixar, porque eu sei que o estudo lá é melhor e ela vai aprender mais para ela e também para ser alguém quando crescer, não é? Olha, pra senhora ter uma idéia, tem menino que sai da quarta série sem nem ler direito. Aí a gente sabe que é a forma de ensinar da escola. Mas como não tem jeito, a gente deixa aí mesmo.

Depois desse relato mais uma vez me peguei pensando na máxima de “sair do campo para estudar”. A insatisfação perante a qualidade de ensino e condições da instituição escolar levou essa mãe a partilhar suas angústias. E a sensação de conformismo paira no ar, a sensação de “caminho natural” também, aquela lá do Bertold Brecht. E quando alinhavo essa análise da mãe e os depoimentos das crianças percebo o quanto as mesmas desde muito pequenas não só representam o mundo adulto como fazem suas construções e a depender as suas incursões também no “caminho do natural”, da exclusão natural.

Enfim, as características sinalizadas anteriormente nunca estiveram desatreladas das prioridades nacionais de determinadas classes sociais. Historicamente há uma intencionalidade do estado em relação aos povos que residiam no campo, o que podemos ver de maneira breve através das Cartas Magnas, dentre outros textos legais do nosso país até momentos mais recentes. Não há como negar que toda análise e/ou interpretação de tais textos normativos tem como pressuposto a influência do capitalismo bem como do Estado²⁰.

Cabe-nos fazer um esforço e indagarmo-nos sobre as reais condições e desdobramentos dessas concepções no contexto educacional mais amplo, e em particular para o contexto da educação do campo no Brasil, pois o modelo que temos de escola e de inserção na mesma foi baseado em projeto de um Estado moderno que anunciou desde então “igualdade” para todos e em todos os quesitos e serviços que a sociedade demandasse entre eles, o ingresso, permanência e continuidade na escolarização. O que não passou de promessas do projeto

²⁰ Tomo a concepção apontada por Leite (2002) e anunciu a concepção de estado adotada para reflexão de alguns aspectos no decorrer do texto: [...] o resultado do contrato realizado entre as classes sociais em que a representação política (poder), esclarece o significado próprio da sociedade, instalando numa base constitucional-legal suas prerrogativas e legitimações. E cria, ao mesmo tempo, mecanismos organizacionais de sustentação moral, material, cultural e política dos cidadãos, através dos serviços e do atendimento às múltiplas necessidades e direitos da sociedade, entre eles a educação. (p 19)

moderno, pois estado e capitalismo “[...] usufruem do processo escolar para obtenção de seu objetivo, lançando mão de recursos incompatíveis com a visão democrática que sustentam.” (LEITE, 2002, p22)

Os excertos de falas das crianças trazidos como epígrafe neste item podem nos ajudar a pensar sobre essa escola no campo. Outro empenho que nos é imposto, respeitando o que as crianças nos dizem, diz respeito à própria visão desta para com sua inserção na instituição regular de ensino. Elas “nem sabem” ao certo o que fazem na escola, mas sabem que é um espaço de ascensão social, no mínimo voltado para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Tais falas nos levam a pensar sobre o que ao longo da história da educação brasileira modificou, o que avançou, o que continua, principalmente quando falamos sobre a infância nesses locais. De certo que tivemos conquistas, ampliamos as contendas, lutamos por tais causas, mas há que retomar um pouco desse itinerário legal para entender as questões contemporâneas no que concerne à educação do campo no Brasil. Então vamos lá!

Retomemos a trajetória tomando como marco a década de 30 do Século XX, especificamente 1934, quando pela primeira vez, emerge um instrumento que vai reivindicar uma educação para a população rural, que se deu por influência do movimento escolanovista, este que solicita a inclusão da educação em meio rural no país, sendo que o financiamento do atendimento escolar ficou sob a responsabilidade da união, ao passo em que também reconhece na educação um direito de todos. A própria organização econômica, a substituição dos modelos (agrário-exportador para industrializado) refletiam a preocupação daqueles que residiam na área urbana e não havia assim, espaço para educação no território rural, que é paradoxal, visto que os sujeitos do campo produziam o campo e para cidade.

Em seguida, 1937, no Brasil²¹ que tinha enquanto modelo econômico a industrialização, este mesmo movimento – escolanovista – passa a reivindicar uma educação profissionalizante agrícola no meio rural, “[...] modalidade de ensino destinada as classes menos favorecidas, é considerada dever do estado, o qual, para executá-lo deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada (BRASIL, 2001)

²¹ Ressalta-se a importância de perceber a periodização não só dos modelos econômicos, como os desdobramentos destes no setor educacional. (RIBEIRO, 1979).

Os debates realizados nas primeiras três décadas do século XX serviram como aporte para as discussões e laborações de novas legislações educacionais nas décadas seguintes buscando instituir reformas parciais no referido setor que comumente atendiam as demandas socioeconômicas do período. Entretanto, no tocante a educação dos sujeitos do campo não traziam elementos para discussão da emancipação destes sujeitos referentes à sua realidade.

A apreensão da sociedade brasileira era com o subdesenvolvimento do país em comparação aos países tidos como desenvolvidos na época e a agricultura como setor principal da economia para o Brasil já não surtia efeito satisfatório para o esperado crescimento.

Nova década²², antigos problemas, contudo algumas mudanças brotam. Mesmo que considerada mais “avançada” que a antiga Carta Magna em particular a Constituição de 1946 não diferia da de 1934 e 1937.

A partir da Constituição de 1946 e com o avanço no campo da indústria no país, outras formas de exigências profissionais foram insurgindo, sendo que a formação profissionalizante²³ para o meio industrial também se fortalece. Este elemento, já que a maior parte das indústrias se encontrava no meio urbano, levou muitos dos sujeitos do campo a procurarem sua formação nesta área, com vistas a se equilibrar na cidade através da indústria, o que implicava na construção de um preconceito com a formação agrícola.

Continuando o sucinto diálogo sobre o itinerário legislativo educacional brasileiro, chegamos à metade do século XX. Claro que qualquer reflexão não pode ser feita linearmente porque todas as mudanças no campo dos textos normativos, assim como a elaboração e execução de determinados projetos na área educacional decorrem de transformações mais amplas em diversos setores da sociedade.

A década de 50, do século XX, assim como a anterior segue abarrotada de campanhas no formato de políticas educacionais direcionadas para melhoria na

²² Em 1942 é decretada a Reforma de Ensino Capanema, cujo eixo era o ensino secundário. (ROMANELLI, 2003; RIBEIRO, 1979). Em 1942, o VIII Congresso Brasileiro de Educação reforça a escolarização rural, anunciando que uma nova oligarquia estava no domínio, mencionando a burguesia em ascensão (LEITE, 2002). Além disso, criou-se nessa mesma década a Comissão Brasileiro-Americana de educação das Populações Rurais - CBAR com vista a implantar projetos educacionais na área rural.

²³ Na seqüência, em 1948 foi criada no estado de Minas Gerais a Associação de Crédito e assistência Rural (ACAR) posteriormente conhecida por EMATER, objetivando a inserção na linha da extensão rural. (Leite, 2002). Outros órgãos foram criados nessa década, a saber: Serviço nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 1946), Serviço de Aprendizagem nacional da Indústria (SENAI - 1942), Conselho nacional de pesquisa (CNP - 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Superior (CAPES - 1951) Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES - 1954), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Superior (CAPES -1951), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, entre tantos outros com o pressuposto de traçar políticas educacionais no âmbito nacional. (RIBEIRO, 1979)

qualidade da educação que atendia a classe trabalhadora, o que não deixava de ter reverberação no meio rural. Os projetos e campanhas geralmente focavam na preparação de técnicos visando à fixação do sujeito do campo no território rural. Em que pese às variadas campanhas e empenho nacional a década de 1950 teve seu índice de êxodo rural elevado²⁴, além de que foi considerada como “[...] época de crise na educação, em decorrência da delongada discussão sobre a elaboração da LDB (de 48-61)”, repercutindo assim, em incoerências na educação brasileira tanto no âmbito urbano como no rural. (LEITE, 2002, p.38)

No contexto da década de 1960, ainda sob o controle do regime militar, precisamente a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 e da Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade das corporações agrícolas e industriais apresentarem para seus respectivos empregados e, por conseguinte os seus filhos, o então chamado ensino primário, além de estar a serviço do pensamento pedagógico da época, mesmo que diante do surgimento de movimentos populares²⁵ que visavam garantia de outros tantos direitos para além do educacional, enfrentava a ideologia dominante.

A década de 70 do século XX. Em meio aos anúncios de “desenvolvimento” o país, ainda sob a investida do “Milagre Econômico”, sob a égide da Ditadura Militar, se deparava também com crises no âmbito econômico, entre elas a crise mundial do petróleo. Como reflexo deste colapso no Brasil passamos também a enfrentar os altos empréstimos internacionais, tendo também um aumento substancial da inflação neste mesmo período.

A década da “discoteca”, do título do tricampeonato de futebol adquirido na Copa do Mundo no México, dos artistas e novos grupos musicais “irreverentes” que emergiram nesse contexto da supracitada década... Destacando esses aspectos entre vários contidos nesse período, outro “milagre” seria então driblar o que facilmente não se engana, o processo de conscientização e organização popular que tem seu fortalecimento nesse contexto. Não diria gênese, porque enquanto processo tem suas raízes fincadas em outros momentos, passagens históricas e construções também que são coletivas e baseadas em cada período histórico vivido.

²⁴ Para maior aprofundamento acerca das referidas campanhas vale conferir “Breve História da educação de Jovens e Adultos no Brasil (STRELHOW, 2010), além de Leite (2002).

²⁵ Para ampliar as leituras sobre movimentos populares que emergem nos anos 60, vale conferir também os “Movimentos de Educação Popular” que se preocupavam com a inserção da população adulta em debates mais amplos políticos e educativos, a saber: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura popular (MCP) e o Movimento de educação de base (MEB), este último ligado a CNBB. Vale conferir outras leituras a exemplo de Romanelli (2003) e Ribeiro (1979).

O limite temporal serve para determinar as novas manifestações advindas de movimentos populares e da sociedade civil.

Quanto ao contexto educacional, e em especial ao contexto da educação do campo a década de 1970²⁶ no Brasil foi marcada por pelejas e oposições coletivas, visando o resgate de direitos da cidadania nulificada e contra o autoritarismo vigente da ditadura presente, enfim,

[...] É um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. [...] surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra. (QUEIROZ, 2011, p.3)

Concomitantemente as questões citadas acima, cria-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, a Lei de nº 5692/71, de caráter ditatorial, a qual reformula o ensino em todos os seus graus (na época 1º e 2º graus), regulamenta o supletivo, além de investir nos cursos técnicos profissionalizantes objetivando a profissionalização de jovens, incluindo os que habitavam o meio rural. (LEITE, 2002; HADDAD, DI PIERRO, 2000)

Ao ingressar na década de 1980, o país passa a vivenciar um novo e importante momento na sua história, no qual a sociedade civil lutava pela redemocratização, apostando na superação do autoritarismo implantado pela ditadura militar nas décadas anteriores. Desta forma, a tendência de neutralidade com a qual era pensada a educação e, conseqüentemente as várias dimensões que a envolvem, passam a ser notadas de forma mais pontual, ressaltando aspectos político-sociais necessários às mudanças na sociedade.

Havia já a gênese de outros grupos e movimentos da sociedade civil que demandava mudanças frente ao regime político de caserna do Brasil. O grau de insatisfação, a vontade de viver um regime político mais democrático, fez com que os então movimentos populares alçassem outros esforços para conquista de

²⁶ Nesse mesmo período é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL –, que se estende aproximadamente até metade da década seguinte, dando origem e continuidade a outros tantos programas nacionais voltados para essa linha de atuação, meramente compensatória e que reverberava nos territórios rurais.

espaços na condição de interlocutores frente ao Estado e suas políticas de maneira geral. Além disso, no campo educacional houve também desdobramentos dessa relação junto aos movimentos sociais sendo que,

[...] A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham. (GOHN, 2011, p.334)

Apesar da influência dos movimentos sociais²⁷ perante a educação popular nos diversos setores da sociedade civil desde o final da década de 1970 e do “denso quadro de mobilizações e movimentos sociais no país (GOHN, 2011, p 334)” percebe-se que a ênfase dada a pesquisas na área educacional sobre o tema foi escasseando, retomando lugar na agenda nacional, lentamente nas primeiras décadas do século XXI, “pautando o debate em eventos e publicações recentes em números temáticos de revistas brasileiras.” (GHON, 2011, p.334)

Dentre os avanços e conquistas jurídico-legais dos anos 1980, sem dúvida ressalta-se a construção da Carta Magna de 1988, nossa Constituição atual que aponta a educação como direito de todos, tendo como marco histórico a busca pela universalização da educação básica, incluindo aí a educação para os territórios rurais. Ainda sobre as conquistas previstas na Carta de 1988,

[...] Também progride o aparato jurídico-legal com a CF/88, quando não apenas o acesso à educação é posto como garantia, como também condições para que a escolarização possa ser usufruída. Assim, no Art. 206, a Carta determina que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade, entre outros. São dispositivos pela primeira vez postos desta forma na Constituição. O direito é, portanto, à educação de qualidade e não a qualquer ensino e não apenas a entrar na escola, mas nesta progredir. (CORBUCCI, 2012, p. 28)

²⁷ Enquanto conceito de “Movimento sociais”, o texto pautará suas reflexões no entendimento de tais movimentos “como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011). Além disso, sugere-se a leitura da referida autora que evidencia outras tantas produções acadêmicas na área considerando a referência supracitada.

Os princípios apresentados pela Constituição de 1988 reafirmam as reflexões feitas pelos educadores, pesquisadores, movimentos sociais e outras organizações em prol da qualidade da educação, especialmente a pública, uma vez que o país atravessava um momento em que a educação não era realidade para todos.

Desde a Constituição de 1988, o país passou por um acelerado período de discussões e composição de um itinerário legislativo que buscava não só fortalecer os princípios anunciados na Carta Magna, como também garantir outros tantos direitos para tal setor, a exemplo da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como podemos verificar nos Artigos 205 e 206 abaixo citados da referida Lei;

Art. 205 [...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (BRASIL, 1988)

O período de 1990 foi marcado por intensas e expressivas transformações sócio-político-econômicas, provenientes de uma etapa de estruturação do sistema capitalista, concebida pelo fenômeno da globalização, que tem como propriedade marcante a acelerada introdução de novas tecnologias, a circulação de informações e conhecimentos cada vez mais diversificados, produzindo desafios para a sociedade de maneira geral.

O compasso de mudança desde então, que é deveras apressado, determina também novas formas de aprendizagens e leva-nos a uma forçosa adaptação a essa nova sociedade que passa *naturalmente* a nos cobrar mudanças de valores, compreensões, crenças em detrimento de uma participação mais ativa na mesma

As temáticas abordadas nos anos 80 se fortaleceram na década 1990, na qual várias conquistas em nível de legislações educacionais e políticas públicas

voltadas para a educação foram estabelecidas, e no que concerne à educação do campo também, ressaltando também a iniciativa do Governo Federal, além de iniciativas locais estaduais e municipais para criação de campanhas, programas voltados para educação do homem do campo, muitas vezes com a raiz ainda fincada na linha meramente desenvolvimentista e/ou de compensatórias.

O marco Legal mais importante da década de 1990, na expansão da educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem na Tailândia, que gerou a *Declaração Mundial de Educação para Todos* sendo que o *Artigo 3 do respectivo Documento - Universalizar o acesso à educação e promover a eqüidade* - prevê alguns princípios e o 4º diz: que:

[...] Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, *grifos nossos*)

Resultam deste período algumas iniciativas educacionais para os sujeitos oriundos do campo, alguns deles ativos até hoje, a saber: em 1991 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR - que visa profissionalizar um grande contingente de pessoas que exerciam/exercem atividades na zona rural com metodologias nas mais diversas áreas, se aproximando das iniciativas do SENAI e SENAC; em 1970 é criada a Escola Família Agrícola pautada na Pedagogia da Alternância além de ser também utilizada pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais, em 1998 é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) entre outras experiências. (CAVALCANTE, 2007; OLIVEIRA, 2008).

A constituição dos programas, campanhas, metodologias voltadas à educação do campo geralmente são marcadas por tensionamentos, uma vez que diferem em objetivos, encargos e nem sempre comungam de idéias próximas, apesar de se intitularem e agirem em prol dos sujeitos do campo.

O giro por essa retrospectiva das décadas que antecedem nosso século atual nos força a pensar e localizar historicamente a temática geral da educação e em

particular da Educação do Campo e, assim, poder perceber e compreender as dificuldades, exigências, transformações vivenciadas, os desafios encontrados nas duas áreas, nos baseando sempre no contexto das demandas social, política, econômica e culturalmente mais amplas.

Mas é a partir de 1996, por exemplo, com a Nova LDB (9.394/96) que haverá um tom diferenciado para a educação do campo, tentando dar autonomia as instituições que atuam no território rural a partir de um repertório de textos legais voltados para políticas educacionais para o campo, ainda que “esse rural” não esteja envolvido literalmente na luta dos movimentos sociais, passando a reboque de tais mudanças, muitas vezes imóveis a este processo de mudanças vinculadas aos movimentos. Constitui-se em avanço sim, contudo ainda há um hiato entre o que é preconizado nas leis, ou ainda existem aspectos que estão no campo das reivindicações e não chegaram a normatização, ou seja, não se tornaram políticas públicas.

A Lei 9.394/96 pela primeira vez no que tange um marco normativo educacional vai explicitamente tocar na educação básica para os sujeitos dos territórios rurais, como podemos observar no Art.28:

[...] Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão às adaptações necessárias a sua adaptação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação ao calendário às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III - adequação as condições a natureza do trabalho da zona rural. (BRASIL, 1996)

Vale ressaltar que o calendário utilizado na instituição escolar se baseia no calendário organizado pela secretaria de educação do município, não havendo especificidade como cita o trecho acima. Na maioria das vezes a comunidade, os familiares desconhecem o dispositivo legal e não fazem uso desse direito, e a própria instituição também poderia possibilitar não só o debate com as famílias, mas, caso seja realidade destas, organizar seu calendário de maneira diferenciada.

Ainda que seja considerado avanço, mesmo estando assegurado na legislação, a lei por si só não garante os direitos dos cidadãos do meio rural ao acesso e permanência na escola e , um dos questionamentos que não podemos perder de vista é o que é realmente educação no meio rural, este que ainda é visto

no imaginário social como um espaço desprivilegiado, cheio de problemas de ordem estrutural e sempre de precariedade como difícil acesso, sem transportes, onde não se tem assistência entre outras “convicções” construídas ao longo da história do país. E a educação seria uma espécie de ponte para ascensão social e saída deste ambiente que não “tem nada para oferecer aos camponeses”, sendo que algumas desses marcos jurídicos não se aprofundam nessas questões e apenas sinalizam vias para resolução de “problemas que são seculares”.

Seria no mínimo uma visão bucólica a de que a educação do campo como pretendida nos textos legais vá mudar literalmente a vida do sujeito do campo de maneira tão rápida, uma vez que temos alguns séculos de história educacional do nosso país marcados pela exclusão nesses espaços rurais, de sujeitos que são maioria no que tange ao aspecto populacional, mas são minorias no que tange ao processo de exclusão social vivido ao longo dos anos no país, da negação de bens e serviços fundamentais para qualidade de vida dos mesmos...

Chega a ser paradoxal, somos muitos, porém excluídos diante dos poucos que detêm melhores condições de vida, de trabalho, de saúde, de educação. Entretanto, a intenção é junto à comunidade rural, aos movimentos sociais, poder indicar vicissitudes e ações mais concretas ao sistema vigente, sem desconsiderar os avanços legais, as políticas públicas voltadas para a educação do campo e a força que esses podem ter diante deste processo. Mas que espaços também podemos considerar como rurais? É o que está no campo? Após alguns textos normativos, entende-se por espaços do campo os extrativistas, de pescadores, ribeirinhos, quilombolas etc., a depender da região no país. Tudo aquilo que compreende o que não é urbano, mas que ainda são espaços de uma maioria que é excluída: índios, negros, do campo, etc.

Que educação para o campo? Aquela que forma crianças e juventude para serem técnico-agrícolas sem uma devida compreensão sobre o contexto político e econômico no qual estão inseridos? Ou para ser pesquisador, outro profissional que também possa colaborar com esse espaço sem necessariamente ter que sair do campo, que tenha propriedade do seu campo de atividade como meio profissional. O homem do campo precisa sim se modernizar, é evidente. Contudo, a idéia é que se modernize, se forme profissionalmente sem perder de vista uma organização social que respeite esse coletivo, que respeite a qualidade de vida deste sujeito, sua

cultura seu estar e ser naquele território rural, considerando que estas dimensões também envolvem o processo da educação do e no campo.

A Educação do Campo, independente da modalidade de ensino, pode ser uma via de discutir aspectos voltados para o desenvolvimento sustentável local, mas sem perder de vista, as ambições e aproximações do urbano junto ao rural, haja vista a distância tão tênue entre ambos na contemporaneidade. Zelar para não marcharmos rumo a uma dicotomia campo/cidade, até porque existem instituições escolares apresentadas como escolas do campo e que se encontram no perímetro urbano, mas, o que as diferencia é a participação e presença ativa de sujeitos do campo. O que a Educação do Campo busca é justamente a valorização da experiência, da cultura, da identidade, das relações de trabalho dos povos do campo.

O conceito de Educação do Campo é um conceito recente, uma vez que também é uma política pública recente. Caldart (2009) afirma que “A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (p.39). A autora ainda destaca que a educação do campo “surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (p.39)

Falar em políticas é assentar a Educação do Campo no campo da política, colocando frente à obrigação do estado e não apenas dos movimentos sociais, evidenciando que tal ligação com o estado não implica em compreender que os movimentos não dariam conta “sozinhos” de fazer a Educação do Campo acontecer, mas as mudanças na sociedade induziram também mudanças nas concepções da Educação do Campo.

Na I Conferência Nacional sobre Educação do Campo que aconteceu em Luziânia – GO entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, intitulada “Por uma Educação Básica do Campo”, a discussão girava em torno da Educação do Campo, concebida como direito do sujeito do campo, mas dever do estado ofertá-la com qualidade.

Percebe-se no contexto supracitado um salto no que tange apreender o sentido da educação como direito de todos os povos do campo, o que traduz a relação do termo política de educação, o fato de ter colocado a educação no campo dos direitos, é que nos conduz a assentar a Educação do Campo no campo dos deveres do estado, conseqüentemente no campo das políticas públicas, o que nos

dá maiores possibilidades de exigir tais direitos, recursos, escolas, infra-estrutura, professores, materiais etc.

Outro item discutido no referido encontro diz respeito ao próprio conceito educação do campo, como proposta de substituição à educação rural, como podemos ver no excerto abaixo:

[...] Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho do camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CALDART, 2008, 25)

Pensar na educação do campo partindo do seu conceito nos faz refletir sobre o lugar que tais trabalhadores devem ocupar, ou seja, de protagonistas da história e sujeitos efetivos no contexto das ações pedagógicas direcionadas para estes.

O que muda com a transição de um século para outro no âmbito da educação no Brasil? E na educação do campo? Novo Milênio, novas perspectivas de futuro, prenúncios dos mais variados tipos para a vida cotidiana, mas... Curiosamente, nos arremates finais para a virada do milênio, o que vimos e infelizmente ainda teremos por um longo tempo é a consolidação de déficits no quesito universalização do ensino com qualidade da educação básica como um todo, porque não basta enquanto política pública abranger o ingresso de sujeitos nas instituições escolares como se esperava nas décadas seguintes pós LDB, por exemplo.

Com a entrada do século XXI, considerando as controvérsias vividas e embates experimentados nos idos dos anos 80 e 90 do “antigo século” esperava-se superar o atraso de séculos atrás no contexto educacional mais amplo. E o que nos chama atenção é que, embora as políticas educacionais tivessem avançado desde os primeiros anos do século XXI, ainda não conseguem sair do patamar do discurso, consolidando o hiato entre o que preconizam no campo dos direitos objetivos e subjetivos e as reais ações desenvolvidas para superação dos nossos históricos déficits no que diz respeito à educação de maneira mais ampla.

E quanto à Educação do campo? Que mudanças verificamos a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96, ambas “leis pilotos” que anunciam pela primeira vez algumas conquistas nessa área?

No balanço das ações implementadas encontramos, por exemplo, a aprovação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Parecer 36/2001 e da Resolução 01/2002 através do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo²⁸, pleiteadas a partir da I Conferência Nacional sobre Educação do Campo. Ainda em 2002 foi elaborado o Parecer CNE/CEB 21/2002 que solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais²⁹.

Cabe salientar que a aprovação das Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo significa um grande ganho na constituição de políticas públicas para aqueles que habitam e vivem suas experiências nas escolas dos territórios rurais. Como dito anteriormente, essas conquistas não vieram de “mão beijada”, ao contrário, são fruto de embates e tensionamentos na trajetória dos movimentos sociais pela educação do campo de qualidade e que buscassem atender suas reais perspectivas e anseios.

Nos anos subsequentes foi criado em 2003 um Grupo Permanente de Trabalho (GPT), em 2004 foi implantada a Coordenadoria Geral da Educação do Campo no âmbito da SECAD-MEC que vem promovendo discussões, debates e eventos voltados para a temática, a saber: a II Conferência nacional por uma educação do Campo, I, II e III Encontro nacional de Educação do campo ocorridos na seqüência em 2006, 2008 e 2010. Também no ano de 2006 foi elaborado Parecer CNE/CEB 1/2006³⁰ que trata dos dias letivos para aplicação da pedagogia da Alternância nos Centros Familiares por Formação da Alternância (CEFFA), sendo que respectivamente nos anos seguintes foram criados o Parecer CNE/CEB 23/2007 relativo à Consulta referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo e a Resolução CNE/CEB 3/2008 que estabelece Diretrizes Complementares Normas e princípios de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo.

²⁸Para se aprofundar na leitura dos referido documentos, marco da Educação do Campo no País, cabe acessar: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>; <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Outros textos normativos que compreendem a educação do campo no país podem também ser encontrados no Portal do MEC, acessando o link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, no item direcionado a Educação do campo.

²⁹ Acesso para parecer: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021_2002.pdf

³⁰Para maiores esclarecimentos acerca do parecer acessar: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf

A expressão Educação do Campo assume outro sentido frente à sociedade atual. Mas o termo – Educação do campo – além da importância sócio-política construída historicamente na sociedade tem retomado espaço e notoriedade nas discussões acadêmicas em pleno século XXI, diria até certo fetichismo, o que implica no cuidado quando falamos em Educação do Campo, e melhor ainda em pesquisas direcionadas para este campo não cairmos em modismos instantâneos ou pontuais que apenas sinalizam os desafios, dificuldades e não contribuem para pensar ações que se concretizem nas áreas rurais junto aos sujeitos que nela residem e trabalham, pois

[...] Discutir sobre Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la combinada a uma preocupação política de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. (CALDART, 2009, p.36)

Contudo, outra questão merece destaque no que tange a educação do campo... De que educação nós estamos falando?

A intenção não foi mapear detalhadamente organizações e políticas públicas voltadas à Educação do Campo, análise que precisa ser feita, até porque passada uma década da criação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e conseqüentemente de tantos outros aspectos normativos listado anteriormente, precisa-se saber o que de fato se consolidou, que conquistas e garantias foram alcançadas. Mas não sendo esse o fim, o de detalhar tal itinerário, cabe entender os desdobramentos deste nas discussões, pesquisas e ações na contemporaneidade que tratam da temática.

É de relevância tal debate porque o direito à educação entre nós, na nossa tradição escolar é reduzido ao tempo de escola. O direito à educação, por exemplo, tem limites de idade, e não é para a vida toda. O direito a educação deve garantir direitos básicos do ser humano, de uma criança por exemplo. O direito a educação não deve ser separado dos outros direitos, é um direito emaranhado a outros tantos, conseqüentemente temos que lutar por políticas de educação do campo que garantam a totalidade dos direitos das crianças, em especial.

3.2 Educação Infantil do Campo: contribuições ao debate

*Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai,
sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não
aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht, 2012)*

A idéia de “caminho natural” me inquieta em várias dimensões da vida cotidiana. Parece “ser natural” o filho de família pobre não completar o processo de escolarização no nível da educação básica, quiçá em nível superior, uma vez que é “seu destino” interromper estudos para, por exemplo, trabalhar. Parece ser mais natural ainda aceitarmos e compreendermos defasagens no âmbito educacional, cultural sem falar das discrepâncias do âmbito econômico que ajudam a consolidar o preconceito e a discriminação daqueles oriundos da classe trabalhadora, principalmente os que estão no limiar da linha da pobreza e independente da categoria geracional que ocupe. Tais aspectos podem ser ilustrados a partir de um recorte do registro do diário de campo *do dia 10 de novembro de 2011*:

[...] Mais uma vez atrasei minha entrada na sala de aula para poder observar o cotidiano da escola sob a ótica de outras pessoas entre elas o porteiro e a auxiliar de limpeza que sempre são os primeiros a chegar à escola e rapidamente vão limpando e organizando o ambiente para acolher as crianças.

[...] Como de costume ouvi o que conversavam entre si e consentia balançando a cabeça quando afirmavam algumas coisas que eu concordava. Dessa vez o bate-papo girou entorno da paralisação dos motoristas que conduziam os professores para os distritos, pois há três meses não recebiam salário o que gerou uma paralisação. Questões trabalhistas foram abordadas durante a conversa, além de falas sobre a falta de respeito da prefeitura para com

os trabalhadores e argumentações sobre tal desrespeito acontecer pelo fato de dirigirem para os distritos rurais:

– (Porteiro) Não pagam o salário porque é pra zona rural;

– (Auxiliar de limpeza) É mesmo, porque se não tiver aula, por exemplo, não pega nada. O povo também não ajuda. Se eles se juntassem (os pais e familiares) e cobrassem seus direitos teria muito mais qualidade, não é não pró?

Ao tempo em que ouvia a conversa, as crianças foram chegando e ocupando a escola com outros sons, conversas e requisições. Quando adentrei a sala de aula as crianças logo vieram ao meu encontro e comentaram sobre o que estavam fazendo, a exemplo de brincadeiras, dos acontecimentos do dia anterior, enfim, faziam questão de dizer algo.

Em roda a professora começou a organizar a rotina do dia e antes da história, Daniela pergunta sobre o dia destinado a reunião de pais:

– (Daniela) Pró, minha mãe mandou perguntar se a reunião é hoje.

– (Pró Rosa) Não Daniela, é amanhã. Por falar nisso, todo mundo entregou o aviso em casa sobre a reunião? E o papai ou a mamãe leram?

A mesma criança que perguntou sobre a data da reunião falou que havia entregado o aviso a mãe, mas quem tinha lido foi o irmão, pois a mãe não sabia ler.

A professora rapidamente conversou com o grupo da importância da leitura e que entendia o fato da mãe de Daniela não ler, pois assim como a mãe dela, outras pessoas também não sabiam ler porque não tiveram condições de estudar, e por isso também eles estavam ali. A escola além de ser um lugar para brincar, contar histórias era também o lugar para eles aprenderem a ler e escrever. Nesse momento algumas crianças argumentaram:

– (Graça) É pró, a escola é pra gente crescer. Por isso minha mãe me colocou aqui.

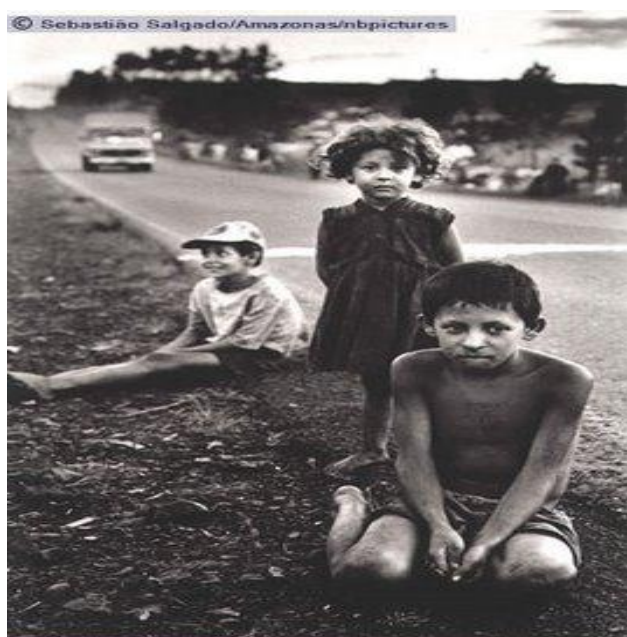
– (Lilian) Minha mãe também não sabe ler, mas meu irmão sabe.

Finalizando a conversa e já puxando outra, a professora retoma a aula do dia anterior sobre matemática, na qual as crianças descobriram e anotaram seus pesos. [...]

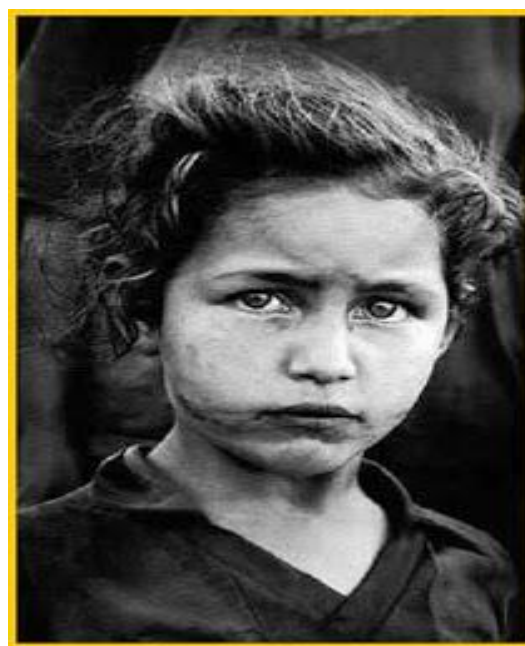
É comum e fortemente presente no imaginário e nas práticas dos sujeitos sociais acreditarem que o destino de quem nasceu pobre, miserável, é ser e continuar sendo pobre e mais miserável ainda. Aqueles que se “sobressaem”, “por conta própria” são dignos de louros, pois alcançaram “lugar ao sol”.

O convite a “*examinar o que parece habitual*” instiga-nos a pensar que não é suficiente enunciar tais desigualdades, descrever tais mecanismos. Nós já percebemos tais questões, e, principalmente que os mecanismos de exclusão são forjados no decurso da vida desses sujeitos como “*hábito, coisa natural*”, são determinados pela posição que ocupam no contexto social mais amplo. Tais desigualdades são por demais conhecidas por nós, anunciadas em amplas pesquisas, em meios de comunicação, nos centros acadêmicos, nos bastidores do cotidiano de uma sociedade de moldes capitalistas que tende a potencializar/reforçar ainda mais tais desigualdades e diferenças.

A culpabilização por sermos “incompetentes quanto ao sucesso na vida” é direcionada a nós mesmos que “não nos esforçamos para mudar tal vida”, para ampliarmos nosso campo de informações, de mudanças, inclusive no que concerne aos aspectos culturais. Chegamos a tal ponto que não só naturalizamos nosso olhar frente a tais questões, como banalizamos as mesmas. Imagens de domínio público e emblemáticas podem ilustrar os trechos acima, a saber:



Fotografia 16. Crianças às margens das rodovias.³¹



Fotografia 17. A menina sem terra.³²

³¹Fotografia de domínio público do fotógrafo Sebastião Salgado. Disponível em: http://feijoadaliteraria.blogspot.com.br/2009_05_01_archive.html

³²Fotografia de domínio público do fotógrafo Sebastião Salgado. Disponível em <http://www.poetanarquista.blogspot.com.br/2011/02/fotografia-sebastiao-salgado.html>



Fotografia 18. Sala de aula - Coleção Êxodos³³

Evidentemente que foi proposital a escolha de imagens alusivas a crianças que habitam o território rural. Entretanto, poderíamos ilustrar com outras tantas crianças que vivem a margem da pobreza em ambientes ribeirinhos, caiçaras, indígenas, quilombolas ou mesmo nos grandes centros urbanos... Enfim as diferenças sociais, culturais são reforçadas de modo eminente pelas diferenças econômicas, e com isso tendemos *“em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural”*.

As crianças oriundas dos meios citados anteriormente, em grande parte são a expressão de um conjunto de sistema de valores construídos histórica e socialmente e que apontam assim, sua posição na sociedade. Dentre tantos setores que compõem a vida de tais sujeitos, nos chamam a atenção, principalmente os serviços públicos a exemplo da saúde e educação. Este último cabe ressaltar, no que tange a ascensão social e as oportunidades oferecidas pelas escolas, estão comumente ligadas aos esforços de continuidade no decurso escolar de cada sujeito, ou de cada família para manutenção de seus herdeiros no âmbito escolar. Mesmo que os pais, e familiares não tenham conseguido concluir o ciclo básico da educação por motivos vários, é desejo que seus filhos, as crianças galguem espaço na sociedade, no mercado de trabalho através dos estudos, através das escolas.

Logo, cabe perguntar, que lugar ocupa a escola na vida das famílias? Que sentido tem a escola para as crianças? Até quando estudar? E no tocante à escola

³³ Fotos de Sebastião Salgado. Disponível no site do SESC: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/exodos/foto_forum.htm

para crianças no território rural, foco de análise deste estudo, o que “devemos esperar”? Parece ser mais fácil e “natural” responder tais questões quando se trata de crianças de meios sociais e econômicos mais abastados. Natural é afirmar que concluirão todos os níveis de ensino, que terão oportunidades variadas no campo da formação profissional, que ampliarão diuturnamente sua vida e hábitos culturais. Mas, o inverso também é ironicamente e paradoxalmente esperado, mesmo falando de crianças na mais tenra idade.

Mas de que escola de Educação Infantil do Campo estamos falando? Que escola é essa que vai dar conta da diversidade do campo, dos povos que habitam esse território? Lembrando que quando falamos de Brasil temos uma diversidade de territórios rurais, com características próprias e únicas. Há que se pensar nesses aspectos, visto que temos categorias distintas que englobam essa modalidade de ensino – infância e criança –, amplas e complexas que têm saberes acumulados e precisam ser revistos de maneira imbricada.

Considerando que vencemos a primeira década do século XX, cabe sinalizar os intensos debates, fatos e acontecimentos relacionados à Educação do campo, entre eles a adoção de políticas públicas específicas para essa área, que passaram também a abranger a primeira etapa da educação básica – Educação Infantil – no território rural do nosso país.

Partindo do princípio que a Educação Infantil no nosso país atende crianças nas modalidades creche e pré-escola, ambas respectivamente acolhem crianças de zero a três anos e de quatro a cinco anos, é comum ouvirmos no nível do imaginário social, principalmente advindo do território urbano, que os sujeitos do campo não necessitam de instituições escolares que atendam crianças nessas faixas etárias.

Apesar das conquistas e avanços das políticas públicas na educação a nível geral, como especificamente na Educação do Campo como visto nos itens anteriores, no que tange a infância, as crianças que vivem no território rural houve certa exclusão no processo de organização e elaboração das leis, de programas, de campanhas educacionais, por exemplo. Quando apareciam era de maneira mais genérica, ou seja, a centralidade das discussões sempre esteve no cerne de aspectos voltados para os jovens e adultos, categorias geracionais que também merecem ser ouvidas, no entanto, as crianças pelo próprio lugar que ocupam na história, não tinham “direito” a voz, ao menos de serem ouvidas.

É importante ressaltar que chegamos a um ponto em que falar de sujeitos do campo em pleno século XXI é falar também do direito a educação básica nesse campo, é pensar na função social desta escola que está no campo atribuindo-lhe um sentido que não seja a mera escolarização pela escolarização de crianças ainda tão pequenas. Falar de uma Educação do Campo para crianças de zero a cinco anos de idade é falar também dos interesses destas, do seu desenvolvimento sociocultural, dos variados grupos sociais dos quais fazem parte: quilombolas, ribeirinhos, indígenas, caiçaras etc. Convido o leitor a pensar nessas crianças em cada ambiente deste... O que vem à cabeça quando falamos em educação para as crianças dessas áreas? De certo que nossas construções sociais nos levam a pensar muitas vezes na formalização dos ambientes para cada especificidade desta. Contudo o que realmente cabe? Ouvimos o que têm a dizer sobre suas expectativas frente à escola?

Antes de continuarmos sobre as questões emergentes sobre educação infantil do campo, cabe fazer também uma análise conjuntural das conquistas desta etapa até os dias atuais, tomando como marco a década de 1980.

As políticas educacionais elaboradas e implantadas para a infância brasileira nos conduzem a uma reflexão acerca dos seus avanços, anacronismos, em particular a lacuna que se delineia quando muitas vezes continuamos no domínio do discurso, ou quando percebemos a separação entre o que as leis abalizam e o que realmente se concretiza. Contendas no campo das políticas educacionais direcionadas para a infância vêm ganhando realce na agenda nacional e internacional. No caso do estado brasileiro, desde a LDB 9394/96, tem sido objetivo não só ampliar o ingresso das crianças à escola, como qualificar o cuidado e a educação destas.

Em momentos histórico-políticos distintos do nosso país, as contestações sobre políticas públicas para a infância derivavam ganhando eficácia através da mobilização da sociedade civil, das suas exigências para qualidade e melhoria no acolhimento das crianças menores de seis anos, bem como de certas ações no campo da implementação de políticas nacionais, que apontavam para atuar em prol de garantias para as crianças.

Podemos tomar como primeiro marco a publicação da Constituição Federal de 1988, pois pela primeira vez em nossa história registra-se em lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças de

zero a seis anos³⁴ de idade cujas famílias assim o ambicionassem. A Carta de 1988 reconhece os direitos das crianças de zero a seis anos à educação, realçando a obrigação do estado e da família, ainda que existisse uma distância entre o que o texto legal trazia e as legítimas condições de acompanhamento e amparo das crianças dessa faixa etária no contexto escolar formal.

A partir dos anos 80 do século XX, não só as políticas educacionais entravam em ebulição na área da Educação do Campo como também da Educação Infantil. Os movimentos populares, sociais e a sociedade civil vão ensejar mudanças também na perspectiva do atendimento à infância. As políticas assumidas e seguidas no período lidam com a intensa extensão dos discursos internacionais sobre o que seria infância, respaldados pelo Banco Mundial.

Em 1990 também assistimos a publicação da Lei Federal Nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que avigorou o conceito da oferta educacional a todas as crianças de zero a seis anos, além de destacar, recomendar e procurar garantir a proteção e assistência plena da criança e do adolescente.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei de nº 9.394/96, foi aprovada e uma de suas aquisições importantíssimas está referida no Artigo 29 no qual se lê: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996)

É nessa conjuntura que as crianças passam também a ser consideradas como sujeitos de sua própria história, que tem individualidades, que operam sobre o mundo a partir de suas representações, das relações que estabelecem entre seus pares, que cooperam para a produção de cultura na sociedade em que estão inseridas. Essas questões têm desdobramento direto nas ações pensadas e executadas para as crianças que vivem nos territórios rurais, sem sombra de dúvidas.

Conversar sobre a inserção das crianças de zero a cinco anos em escolas de educação infantil do campo, bem como sobre o delineamento de políticas educacionais voltadas para o seu atendimento nos conduz também a uma reflexão

³⁴ A mudança de faixa etária para o atendimento na Educação Infantil mudou com a implementação da Lei 11.274/2006, quando as crianças de seis anos passam a ser obrigatoriamente matriculadas no Ensino Fundamental de Nove Anos. Além da matrícula, outros aspectos importantes podem ser observados e têm desdobramentos sobre a infância e seu atendimento no contexto educacional brasileiro (BARBOSA, UZÉDA, 2009, 2010, 2011, 2012a, 2012b)

sobre vários subsídios, compreendendo, sobretudo, o conceito de infância, as transformações na estrutura familiar, a modificação no mundo do trabalho pós-industrializado e a participação efetiva da mulher no mercado de trabalho, pois foi a partir da expansão do trabalho feminino, entre outros aspectos, que se validaram, ainda mais, as instituições voltadas para a infância, como um dos ambientes apropriados para a educação e o cuidado das crianças pequenas, incluindo aí todas as classes sociais.

A política reservada à infância ainda é a de conservar a ordem social e a subordinação das crianças aos adultos, desconsiderando suas capacidades de serem inventivas, questionadoras, reflexivas e críticas. Isso, quando não estão ligadas à idéia de desenvolvimento infantil à concepção de infância/criança, tida como “futuros trabalhadores” ou “setor produtivo”, no contexto econômico e mais amplo da sociedade. Mesmo que determinados dispositivos legais recomendem as crianças como sujeitos de direitos a exemplo dos que foram citados, estamos distantes do cumprimento dessas normas e, é no cotidiano das instituições, atuando na “emergência e urgência” que as leis vão se materializando e sendo alcançadas, ou forçadas.

As bases legais da Educação Infantil do Campo no Brasil se fortalecem a partir dos avanços e conquistas alcançados nas duas últimas décadas do século XX. Ao iniciarmos o século XXI, também veremos avanços significativos, contudo um aspecto relevante diz respeito ao conhecimento produzido na área de educação do campo, que apesar de obter avanços, certa visibilidade nos centros acadêmicos, ainda não é suficientemente explorado (DAMASCENO e BESERRA, 2004). E, no tocante à temática infância, bem como a Educação Infantil para a mesma no âmbito da educação do campo, ao número de pesquisas e pesquisadores que enveredam pelo tema, de políticas educacionais elaboradas e realizadas, diria que a lacuna ainda é bem maior.

De modo unânime o dispositivo legal mais abrangente sobre esse tópico são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBEC) que vão anunciar proposições que subvertam a ordem histórica de submeter à realidade do cotidiano escolar urbano para as escolas dos territórios rurais e preconizam no Art.2 do Parecer CNE/CEB n.36/2001:

[...] Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p.21)

Ainda sobre a Educação Infantil do Campo o Parecer das DOEBEC apresenta mais dois artigos, que pontualmente citam esta modalidade de ensino nos territórios rurais, a saber:

[...] Art.6º 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 Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 22)

[...] Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções Nº 3/1997 e Nº 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 24)

O fato de serem anunciadas, mesmo que timidamente, algumas iniciativas que visam qualificar as escolas de Educação Infantil no Campo, não permite prever como incluem as reais mudanças nesses espaços e como são discutidas e/ou concretizadas ações através das esferas públicas dos governos federal, estadual e municipal.

Muitas vezes são elaborados programas, campanhas que sequer se aproximam das reais demandas e necessidades das comunidades rurais e em especial das próprias crianças, ou seja, ouvi-las também como sujeitos que fazem parte dessa trama social. O Art. 2 do Parecer da DOEBEC apenas comenta sobre o acesso às modalidades de ensino, enquanto que o Art. 12 também alerta para necessidade de professores formados em nível de licenciaturas, mas não apontam

para necessidade de que tais cursos considerem também temas, conteúdos, metodologias que tratem da abordagem teórica, dos conceitos e que instiguem a ouvir os sujeitos que habitam o campo.

Passada uma década após a elaboração da DOEBEC que balanço fazer acerca dos avanços, conquistas e desafios para a Educação Infantil do campo? Até que ponto as questões da realidade das crianças do campo têm efetivamente pautado o debate e ações da Educação do Campo de maneira mais geral e de que maneira têm atingido os textos legais nesta área.

Outro conjunto de ações que conduz a reflexões e proposições para a Educação Infantil do Campo será apresentado a seguir sucintamente e diz respeito a dispositivos criados a partir do Relatório da DOEBEC, que ampliam um pouco mais os avanços legais, mas ainda estão longe de garanti-los, lembrando que são temas extremamente recentes assim como o próprio itinerário legislativo.

A Resolução CNE/CEB nº1/2002 que designa as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo a serem analisadas nas propostas e ações das instituições que unificam os diferentes sistemas de ensino. Percebe-se um reforço na resolução no que diz respeito à construção de propostas para as escolas do campo, as quais devem respeitar diferenças e direito a igualdade, além de contemplarem “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p1).

No campo específico da Educação Infantil essas dimensões carecem de uma maior análise visto que o fato de ainda não ser obrigatória a matrícula de crianças na pré-escola, por exemplo, muitas crianças já freqüentam esses espaços que na maioria das vezes são criados sem nenhuma condição de atendê-las. Se, objetivamente, olhando para dimensão arquitetônica, tais instituições não conseguem abarcar condições necessárias, podemos imaginar como são organizadas propostas pedagógicas em tais instituições, mesmo que não possamos generalizar as experiências, contudo, são poucas.

O dispositivo legal “abre brechas” para que na Educação Infantil do Campo sejam admitidos professores que não tenham formação inicial em cursos de licenciaturas, aceitando para docência nesta área, bem como nas séries iniciais do Ensino Fundamental, profissionais que no mínimo tenham “o curso de formação de professores em nível Médio, na modalidade Normal” (2002, p2). Brecha para a velha e sempre contemporânea, além de importante, querela sobre a importância de uma

formação específica dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Quanto menores mais especificidades as crianças têm e de profissionais mais especializados também necessitam.

Outro dispositivo que nos chama atenção para detalhes nas leis que anunciam algumas pequenas citações sobre a educação Infantil é a Resolução CNE/CEB nº2/2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.” (BRASIL, 2008, p1)

Na resolução citada reafirma-se o Artigo 2º do Parecer CNE/CEB n.36/2001, evidenciando, entretanto que as etapas e modalidades de ensino serão oferecidas nas próprias comunidades rurais, entretanto deveriam evitar “os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças” (BRASIL, 2008, p.1).

A nucleação que é um processo de reorganização escolar que visando economia por parte dos municípios e estados, reduz em muito o número de escolas que atende os estudantes da zona rural, independente de sua faixa etária. A nucleação de se constitui no agrupamento de diferentes escolas centralizando a gestão pedagógica em apenas um núcleo, um pólo, uma escola. De maneira geral não são ouvidas as famílias dos estudantes, nem a comunidade, nem a realidade local. O fechamento de escolas no campo, em grande parte, se deve a ao processo de nucleação, uma vez que não se admite um número pequeno de estudantes matriculados, ou que estejam organizados em multisseriação, em escolas nos povoados, fazendas. A intenção é agrupar maior número de sujeitos em escolas próximas a escola núcleo. Para isso, crianças, jovens, adultos e idosos são realocados em escolas muitas vezes mais distantes de suas moradias, visando serem matriculados em escolas com “melhores estruturas”, o que é questionável na cidade na qual a presente pesquisa foi realizada. Até mesmo o deslocamento de crianças da Educação Infantil que é proibido pelas diretrizes, acaba por se efetivar pelo fato de não haver escolas que acolham tais crianças em seus locais de moradia. (FAGUNDES, 2003; HAGE, 2006)

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº2/2008 no § 2º do Art. 3 destaca que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p.2). Não há como negar que se constitui em uma conquista o olhar voltado para evitar a multisseriação entre as modalidades de ensino, nada obstante não há um maior

esclarecimento ou sinalização de alternativas para evitar essa prática que é secular e que ainda persiste nos territórios rurais do nosso país.

As questões sobre multisseriação em Instituições de Educação Infantil da zona rural têm levado a longos debates nos centros acadêmicos sobre o real sentido nesse nível de ensino de se separar as crianças por séries, independente de serem de áreas rurais ou dos centros urbanos. Como as crianças da Educação Infantil não são agrupadas por séries e/ou ciclos e sim por faixa etária, questiona-se o emprego do termo multisseriação para esta etapa de ensino, aspecto que carece de outros estudos e debates. Contudo não se pode negar a importância da multisseriação nos espaços escolares da zona rural, pois é nesse formato de acolhimento, ainda que precário em diversos aspectos, que grande parte dos/das estudantes são atendidas em suas demandas escolares, geralmente por um/uma único(a) professor(a) em especial no Ensino Fundamental, em menor proporção na Educação Infantil. (HAGE, 2006)

No ano de 2009, há uma revisão das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999 - DCENEI) através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 se articulam com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, sendo que a primeira reúne princípios que devem ser analisados a partir de orientações sobre “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p.1) para Educação Infantil em todo o território nacional.

Na íntegra, apresento o § 3º do Art.8 da resolução em discussão, como forma de ressaltar a importância de analisarmos todo esse itinerário legislativo no que tange as crianças filhas dos sujeitos do campo, uma vez que tem desdobramentos diretos na maneira como as instituições deveriam tratá-las, desta forma, a resolução determina que:

§ 3º - 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, p. 3)

Analisando os indicativos da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 nos chama atenção as tentativas de especificar a organização pedagógica voltada para as crianças que habitam o campo, no entanto é necessário alargar a visão de educação, não a confundindo com a escolarização pela mera escolarização, ou com uma listagem de atividade com fins de “educar” as crianças para ser e estar no mundo. Observa-se que as ações são indicadas de maneira generalizada - “prever, flexibilizar (com um adendo – se necessário), reconhecer, evidenciar” – o que pode reforçar a naturalização de tais aspectos como algo que “poderá ser atingido” e não como algo que “deverá ser atingido”. A sutileza no uso das expressões pode também traduzir negligência, morosidade para executá-las nos contextos rurais.

O cuidado também com a banalização das atividades pedagógicas, bem como o cuidado com a “folclorização” das manifestações culturais existentes nesses lugares que traduzem na sua maioria a sua própria identidade cultural é indispensável haja vista os princípios de uma Educação do Campo compreendida como direito nos marcos de justiça e igualdade o que abarca não só reconhecer, mas primar pela não injeção de metodologias e protótipos pedagógicos que neguem tais culturas e saberes advindos das comunidades.

Ainda em 2009 tivemos a elaboração de uma Emenda Constitucional, a de Nº 59 de 11 de novembro de 2009³⁵ que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, indica o atendimento em *todas* as etapas da educação básica por meio de programas suplementares entre outras mudanças. Essas duas últimas implicam diretamente sobre a Educação Infantil do campo porque se na condição de opção da família no que tange a matrícula já encontramos quadros precários no atendimento e acolhimento das crianças, imaginemos quando essa etapa da educação básica se tornar obrigatória, a partir de 2016, mesmo que de forma gradual. Não será opcional e sim dever do Estado oferecer e da família matricular.

³⁵ Para maiores informações cabe acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Mais uma vez parece paradoxal o comentário, pois lutamos pela universalização da educação infantil no país e nos “apavoramos” com essa possibilidade tão eminente. Mas a preocupação reside justamente no fato de em se tornando obrigatória a inserção há necessidade de não só ampliar os debates sobre a Educação Infantil para as crianças do campo, mas efetivamente nos mobilizarmos para efetivação de tais políticas, mesmo sabendo do hiato existente por um longo tempo entre o que preconizam e o que concretamente são realizadas.

Mas as crianças não podem esperar um tempo longínquo, elas são hoje, agora e não são o amanhã, o futuro. Logo, articular grupos, movimentos, a sociedade civil a lutar por uma implantação da Educação Infantil de qualidade uma vez que já se tornará obrigatória, lembrando sempre dos princípios que envolvem a infância e as crianças, e que não transformemos a escola de Educação Infantil do Campo em um espaço de reprodução urbanocêntrica nem uma fábrica da escolarização pela escolarização infantil... Lembrando que na condição de crianças precisam garantir outras dimensões que envolvem sua condição infantil, de criança antes mesmo de ser aluno.

No ano de 2010 podemos apontar dois dispositivos legais que também incidem sobre a Educação Infantil do Campo, entre eles a Resolução Nº 4 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Resolução Nº 6/2010 Diretrizes Operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

As respectivas resoluções trazem aspectos importantes sobre a primeira etapa da educação básica, inclusive anunciam a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, comentando sobre o ingresso e obrigatoriedade da matrícula das crianças menores que seis (aquelas que fazem seis depois de 31 de março de cada ano letivo) na Educação Infantil, sem deixar espaço para outras interpretações, ou seja, as crianças “devem” se matricular na pré-escola entre quatro e cinco anos de idade.

Quanto à Resolução Nº 4 CNE/CEB 2010³⁶ além de sistematizar princípios para a educação básica, visa também subsidiar a elaboração e implemento de projetos político-pedagógico da educação básica; orientar o processo de formação de profissionais tanto inicial como em exercício, bem como sistemas e instituições

³⁶ O itinerário comentado no texto pode ser encontrado, para maiores reflexões, no site do Ministério da Educação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article

educativas do território nacional. O texto da resolução traz no Capítulo I a descrição das etapas da educação básica, afirmando que a Educação Infantil é a primeira delas e que deverá atender as crianças de zero a três anos em creches e de quatro a cinco anos de idade em pré-escolas. No capítulo II, Seção IV há um direcionamento específico para a modalidade Educação do Campo, contudo ainda são poucas as considerações acerca desta,

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

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

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Há que se observar também que os dispositivos não tocam na especificidade da infância do campo, tão pouco a Seção I do mesmo documento, mesmo tratando da primeira etapa que é a Educação Infantil. Constitui-se em avanço sim, mas tímido, uma vez que é necessário pensarmos que Educação Infantil para as crianças do campo devemos recomendar, que propostas pedagógicas elaborar e levar para reflexão junto às comunidades rurais, ouvindo, principalmente os que lá estão, as categorias geracionais diferenciadas – crianças, jovens, adultos, idosos – , buscando caracterizar esta modalidade de ensino, as suas singularidades e dessa forma criar condições de qualidade no e para o atendimento das crianças do campo.

A criança do campo carrega as características da categoria da qual faz parte, a infância, entretanto, também tem as suas especificidades, convive com outros pares sociais em contexto próprio e carece de uma educação pública de qualidade que considere o sentido da infância nesses territórios, ressaltando que em muitos territórios rurais do nosso país a Educação Infantil já é realidade e muitas vezes sem uma intencionalidade construída e direcionada às particularidades e reais necessidades formativas dessas crianças.

O fato é que o sentido da infância e da Educação Infantil no âmbito rural passa a concretizar um objeto de estudo de inegável importância, principalmente pelas lacunas teórico-metodológicas, pela realidade das instituições escolares, de políticas públicas que o tema aponta, e pelo fato de ainda ser uma questão periférica – educação infantil do campo – e de pouca repercussão acadêmica.

E no campo específico da Educação Infantil, as questões ainda são mais indefinidas. Cabe questionar, como fica essa modalidade de ensino enquanto primeira etapa da educação básica, pois o que é mesmo Educação Infantil do Campo? Que critérios utilizar para defini-la como campo uma vez que determinados locais tidos como rurais, tem limites tênues geograficamente falando e se enquadram na seqüência de fatos “novos” para conceituar o que é rural e/ou urbano... Além do que muitos aspectos materiais e simbólicos advindos da cidade já povoam o imaginário das crianças do campo. Retoma-se aquela questão: O que é cidade e o que é campo? E quem são as crianças que habitam o campo/rural ou a cidade/urbano? O que pensam, anunciam sobre os locais em que moram, estudam, vivem a sua infância?

A indefinição de determinados conceitos e a aplicação generalizadas de alguns desses, também implicam no entendimento e construção de políticas públicas para tal modalidade, bem como também vai implicar nas concepções que professores, gestores, famílias também tem sobre as necessidades formativas para as crianças que habitam o campo.

No que tange a área educacional não há como negar que para aqueles que habitam o território rural, o acesso e permanência na educação escolar continua sendo um desafio constante. O ingresso, atendimento, cuidado e educação da infância – Educação Infantil – nesse espaço acompanham também, na atual conjuntura política-social-econômica do país e do mundo, a necessidade de revisão e ressignificação dos conceitos de educação do campo, bem como das práticas

pedagógicas, as instituições e sujeitos, além das dimensões que envolvem o cotidiano infantil nas escolas rurais. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Nesse sentido, compreender a infância no contexto da Educação do Campo, apreender suas especificidades e singularidades antes mesmo de compreendê-la enquanto aluno (a), constitui-se numa condição importante para apreendermos os sentidos que a mesma tem em uma dada instituição escolar. Essa distinção conceitual torna-se importante, pois a criança antes mesmo de ser aluno, vive tantas outras dimensões subjetivas, que são “escamoteadas”, para não dizer “sucumbidas”, a um conjunto de normas, convenções, expectativas quando estas adentram nas instituições escolares.

É importante ressaltar que o termo Educação Infantil do Campo será apresentado no decorrer da produção, uma vez que,

[...] Uma educação infantil do campo de qualidade... necessita considerar novas questões, construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. [...] Oferecer uma educação infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa: colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos. (BRASIL, 2012, p.4)

A partir do exposto considera-se que se, no centro urbano encontram-se tantas dificuldades no âmbito da Educação Infantil, principalmente no que tange a concepção de infância, e a reais necessidades formativas para a mesma, é na zona rural que este nível de ensino enfrenta maiores agruras, problemas e desafios para o seu atendimento e educação.

Nessa perspectiva, compreender qual o sentido da escola, do seu cotidiano para as crianças do campo leva-nos a conhecer um pouco sobre a mesma, até porque segundo Sarmiento (2002, p.4), “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância”, o que nos leva a entender que trabalhar com crianças em tão tenra idade não se constitui num ato tão simplório, pelo contrário, é bastante complexo. (REDIM e MÜLLER, 2007)

Vale lembrar que historicamente a educação rural no Brasil esteve destinada à preparação do sujeito camponês para inserção no mercado de trabalho urbano, daí o grande problema com o êxodo rural nos diversos períodos da história do país e da educação do mesmo, com vistas a uma suposta melhora na qualidade de vida, fazendo jus à máxima veiculada nos grandes centros urbanos e no próprio campo: estudar para sair do campo e/ou sair do campo para estudar.

A realidade explicitada anteriormente se constitui em um paradoxo, haja vista a zona rural no Brasil se constituir em uma área na qual há os maiores índices de centralização de renda e terra vinculada à pobreza e principalmente as piores condições proporcionadas à educação. Se na zona urbana, onde permanece a concepção de atualização e avanços nas composições sociais, compreende-se o esgotamento dos serviços públicos destinados à população, na zona rural percebe-se de forma mais inumana também os mesmos aspectos, uma vez que se constitui no local onde se intensifica a pobreza, miséria, a disparidade e a exclusão social.

Cavalcante (2007) enfatiza que:

[...] este cenário atravessa a história de cinco séculos a serviço do projeto de desenvolvimento brasileiro. E dentro dele a história de subordinação e luta vai sendo construída e pouco esclarecida. [...] É no início do século XX que quando o rural busca o urbano, desejando os louros do que se chamava desenvolvimento, que a construção desse hiato urbano/rural se estabelece. Ironicamente, são os que migram, os que se deslocam que chamam relativa atenção para a condição do rural que deixaram para trás. (p.24).

O hiato citado pela autora leva-nos a refletir sobre o panorama de desigualdades e condições de vida que historicamente traduz o modo de vida rural no país. E, no que tange o âmbito educacional, ainda são muitos os problemas enfrentados na área rural, em especial no âmbito educacional, a saber: o alto índice de classes multisseriadas, desigualdades no trabalho pedagógico, transposição da realidade urbanocêntrica para as escolas rurais, dificuldades de acesso e permanência nas escolas, desvalorização da cultura local, currículo escolar vivenciado e reproduzido a partir da realidade da cidade, em detrimento de uma supervalorização da vida urbana, ou seja,

[...] apesar de o Brasil, ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos

governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, 'apêndice' da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (BAPTISTA, 2003, p.20)

Outro fator que merece destaque quando analisamos a educação no âmbito rural no Brasil, refere-se às diferenças regionais, à disparidade existente entre as regiões, principalmente em termos de escolaridade média. Vale ressaltar que a região Nordeste fica em desvantagem em relação às outras regiões do país, comprovando também os acentuados desníveis regionais:

[...] Mesmo na Região Sul, que apresenta a maior média de anos de estudo para a população rural (5 anos), prevalece um hiato de 2,7 anos de estudo em relação à população urbana. O quadro é mais crítico no Nordeste, onde a população rural com 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, o que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos). [...] A Região Nordeste, que, como vimos, detém a maior proporção da população residindo na zona rural (28,5%), também concentra o maior índice de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais que vivem no campo (37,7%). Em contraste, a Região Sul se destaca com o menor percentual de analfabetismo da população rural (10,4%). Todavia, mesmo nesta região, a proporção de analfabetos é bem menor entre a população urbana (5,4%). (BRASIL, 2007, p15-16)

De fato os problemas identificados e citados anteriormente são passíveis de análises criteriosas e de buscas para solução dos mesmos, contudo torna-se indispensável um debate intenso no que se refere a ação política das escolas que são destinadas a área rural, uma vez que estas não consideram a realidade das famílias das crianças, a condição de infância nesses espaços, assim como não se valoriza o trabalho agrícola que geralmente envolve as famílias, ou até mesmo não se conhece e/ou se dá o devido valor a cultura das mesmas.

Segundo Cavalcante (2007, p.20) a temática em questão - educação no meio rural - "é um tema historicamente esquecido e desmerecido pelas políticas educacionais nacionais" voltado para uma concepção de sociedade e desenvolvimento que o nega constantemente.

É importante lembrar que os dados apresentados, baseados no Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007) de maneira geral não apresentam a realidade específica da Educação Infantil no âmbito rural, mas do ensino fundamental, fato que merece reflexões e que é sintomático, haja vista o número pequeno de

instituições como pré-escolas e creches existentes nessa área, bem como o índice baixo de crianças de 0 a 6 anos que freqüentam tais espaços: “Apenas 5% das crianças até os seis anos de idade freqüentam escolas da educação infantil no campo. E somente 3% estão em creches.” (MACHADO, 2008). Além desse dado podemos destacar também que

[...] Do total de crianças de até seis anos matriculadas em creches de educação infantil, 93% estão em áreas urbanas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de crianças nessa faixa etária que moram no campo ultrapassa os três milhões de indivíduos. Destes, apenas 5% estão estudando. Dados do Ministério da Educação apontam falta de escolas especializadas para o atendimento de estudantes que residem em áreas rurais. Não por acaso, é no campo que estão os municípios e escolas com menores índices de desenvolvimento da educação básica (Idebs). [...] Do total de crianças de até seis anos que estão matriculadas, grande parte está inserida em turmas de ensino fundamental e ainda há aquelas que viajam para a zona urbana em busca de creches. (GUIMARÃES, 2008)

É nesse contexto que se encontram as crianças, adolescentes, homens e mulheres, idosos, sujeitos que habitam o território rural e trazem para a escola destinada aos mesmos, as suas singularidades, especificidades e necessidades, que, na maioria das vezes não são consideradas e/ou atendidas. É nesse contexto que encontramos a infância.

De maneira geral, tem-se exigido das crianças uma inserção aligeirada nas perspectivas e projetos destinados às outras etapas da educação básica, desconsiderando variados aspectos do desenvolvimento infantil, suas experiências, suas potencialidades. E, no tocante ao meio rural estas questões ainda são mais agravadas, pela própria história da educação nesses espaços. No meio rural a luta tem sido em prol do respeito às especificidades e singularidades da infância neste âmbito (ARROYO, 2008).

Buscar apreender a educação da infância no âmbito rural nos conduz a uma reflexão acerca do conceito de infância; das mudanças na estrutura familiar que habitam esse âmbito; da mudança no mundo do trabalho pós-industrializado e da participação da mulher neste contexto, pois foi a partir da expansão do trabalho feminino que se legitimaram, ainda mais, as instituições de Educação Infantil, como locais apropriados para a educação e o cuidado das crianças pequenas, incluindo aí

todas as classes sociais do país (SARMENTO 2008, KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

A Educação Infantil nas áreas rurais enfrenta uma série de necessidades não só para o seu bom funcionamento, como para a qualidade que envolve os cuidados e educação das crianças, entre elas o oferecimento efetivo e de qualidade desse nível de ensino nos respectivos espaços.

A história de insuficiência no que concerne ao investimento nos territórios rurais derivou, conseqüentemente, no oferecimento de vagas, para as crianças do campo, nas escolas urbanas e, conseqüentemente, no número ainda reduzido de creches e pré-escolas no campo. É fato, uma realidade que carece ser modificada o mais rápido possível. O diálogo sobre a Educação Infantil do Campo pode nos remeter não só a compreensão e conceitos que temos *a priori* sobre as crianças e a infância que habita o território rural como também podem assinalar proposições de ações voltadas para tal categoria.

No universo desta discussão, vale salientar que os movimentos sociais organizados contribuíram/contribuem para a ressignificação dos debates com referência à educação do campo, e conseqüentemente sobre a infância e sua educação neste mesmo espaço. (SALES, 2007; ARROYO, 2008; CAVALCANTE, 2007)

Como dito anteriormente a Educação Infantil do Campo tem sido discutida, e algumas iniciativas concretas tomadas para encaminhar questões mais emergentes desta área, principalmente no tocante as regulamentações nacionais referentes à educação infantil e mais recentemente sobre Educação Infantil do Campo, que têm vigorado nos últimos anos, entretanto, de acordo com Ball (2001),

[...] A criação das políticas é, inevitavelmente, um processo de 'bricolagem'; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p. 102)

A acepção das políticas voltadas para a infância, assim como sua real efetivação precisa ser alcançada pelos mais diferentes setores e atores da sociedade, uma vez que as implicações da implementação de uma política como a Educação do Campo, especificamente para a infância, nas escolas rurais brasileiras, demandará mobilizações constantes daqueles que compõem os sistemas de ensino, e imprimirá ramificações entre outras esferas da sociedade, a exemplo das famílias, comunidade externa, gestão escolar etc.

Retomando a obrigatoriedade da matrícula de crianças na pré-escola a partir de 2016 e considerando que se constitua em “avanço democratizante no campo de atendimento a infância”, visto que significativa parcela que agora adentra nesse nível de ensino, *nunca* frequentou espaços escolares, com ressalva das famílias mais remediadas que matriculavam seus filhos na Educação Infantil em instituições particulares, expandindo a escolarização da sua prole, resta-nos perguntar mais uma vez: que Educação Infantil do Campo oferecer às crianças?

Essas questões levam-nos a outras querelas sobre a inserção das crianças com menos de seis anos no ensino obrigatório, pois em alguns momentos analisa-se a precoce entrada das crianças no ensino formal, estabelecendo debates no campo teórico-prático sobre a categoria infância, sobretudo no que tange a “escolarização pela escolarização” das crianças no âmbito institucional, alegando que muitas vezes a escola tolhe e não considera a infância na sua plenitude, minimizando sua passagem e experiências nas instituições ao mundo adulto, a demandas desse mundo.

A partir de outras perspectivas, partindo de grupos e abordagens diferentes sobre a infância, compreende-se imprescindível o início de tal escolarização precoce, sobretudo para as “crianças menos beneficiadas”. Apesar disso, o movimento em prol da obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil ainda não caminha na mesma intensidade no sentido de aumentar a oferta de grupos/classes de creches e pré-escolas nos territórios rurais visando abrigar as crianças de zero a cinco anos, fato que é inevitável discutirmos no âmbito das políticas educacionais para infância no nosso país.

Assim sendo, a elaboração e execução de uma política desse caráter para as crianças nos territórios rurais não pode ser bem efetivada, sem a apreciação das relações “pacatas” ou conflituosas que a mesma alimenta no cotidiano escolar. É preciso sopesar que tal cotidiano é amparado pelas normas que deliberam até

mesmo conteúdos a ensinar, e um conjunto de práticas que, em parte, estão sujeitas a condições materiais/imateriais específicas a exemplo de formação apropriada de professores, mobiliário também correlativo a faixa etária das crianças, materiais didáticos, e/ou espaço físico adequados que são elementos importantes para desenvolvimento pleno da infância no ambiente escolar.

Em que pese os últimos avanços e discussões, a Educação Infantil no meio rural encontra sérios problemas. Mesmo assim, há uma diversidade de expectativas advindas das famílias frente a esse nível de ensino, pois atribuem ao mesmo a possibilidade de ressignificar as vidas de seus filhos, depositam a esperança de vê-los “formados”, “preparados” para ingressar no mercado de trabalho, quando não vêem a possibilidade eminente de ingressar nos grandes centros urbanos, tomando a realidade destes como proposições positivas para suas vidas.

A entrada dos filhos dos agricultores na escola infantil por mais precária que seja ainda pode ser a via, para os sujeitos rurais, ou melhor, uma das vias de acesso não só ao mundo letrado, mas a ascensão no centro urbano, espaço por vezes almejado como perspectiva de futuro, inserção mais rápida e garantida no mundo do trabalho.

Pelo exposto, não é difícil imaginar a situação da Educação Infantil no nosso país, principalmente para a classe popular, ou seja, “A infância das crianças das classes mais privilegiadas prolonga-se cada vez mais [...] As demais crianças, acreditando na possibilidade de ascensão social, procuram copiar este modelo, buscando na educação formal o aval para este processo” (SODRÉ, 2002, p. 67).

Nessa perspectiva, é imprescindível que reflitamos sobre a importância da infância e das crianças como protagonistas de uma dada sociedade, como também sobre um repensar o sentido que é atribuído à infância e a sua educação, bem como as práticas pedagógicas, as dimensões que envolvem o cotidiano e as instituições que lidam com essa infância. Assim sendo, a infância hoje emerge como um setor que reflete a crise social que gera a exclusão social.

Há que se considerar que alguns problemas sociais advindos da vida cotidiana, concernentes aos estudos sobre a infância exigem outros tratamentos epistemológicos, em virtude da complexidade do tema, das demandas e desafios lançados pelos problemas vividos pela infância no âmbito rural, no Brasil. Logo, é importante destacar que é indispensável estabelecer uma relação entre o meio acadêmico, traduzida, entre outras maneiras, na pesquisa, tentando contribuir

criticamente, para possíveis soluções das questões engendradas pela dinâmica social, cultural, política e econômica acerca da problemática da infância no nosso país.

A educação da infância tem o papel de valorizar os seus conhecimentos mais “íntimos” e subjetivos. Dessa forma, os espaços escolares rurais devem favorecer às crianças a criação de laços, nos quais os saberes formais (constituídos a partir das reais necessidades dos sujeitos) sejam instituídos com os da experiência, carregados de sentido para aqueles que vivem o mesmo. As fronteiras entre o urbano e o rural por vezes são tênues e no tocante à infância, têm-se que ter uma escuta e olhar sensíveis para apreender as reais demandas e criar situações, pensar em proposições condizentes com esta realidade.

Sarmiento (2002) apresenta um questionamento importante sobre o papel da escola, de uma instituição escolar, diante da desigualdade socioeconômica que abate sobre a infância das classes menos privilegiadas: “Que pode a escola contra a exclusão social?” Podemos ampliar a intenção do questionamento e perguntar: que pode a escola contra a exclusão de crianças em fase tão tenra nos meios rurais? O autor remete-nos a uma reflexão sobre o real significado da educação infantil, que, segundo o mesmo, “[...] pode pouco. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projecto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional” (SARMENTO, 2002, sic p. 13).

Estudos contemporâneos têm contribuído para que possa ser observado o que é específico da infância, por exemplo, seu poder de imaginação, fantasia e criação. Kramer (2003) reconhece e assevera nas crianças a capacidade de olhar criticamente, refletir sobre o que está ao seu redor, o que tem desdobramentos significativos na construção da sua autonomia, o que nos leva a compreender que podemos aprender com as mesmas.

Tais estudos/pesquisas incluem, nas diferentes e aceleradas mudanças sociais que os caracteriza, a reinstitucionalização da infância. As conceitualizações e compreensões que temos sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, transformam-se substancialmente e concomitantemente com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo da vida cotidiana, na estrutura familiar, na escola, na mídia e, no espaço público. E no âmbito rural não é diferente, pois as crianças, assim como as crianças do meio urbano, estão

submetidas, por exemplo, a processos análogos de convite ao consumo, por exemplo, à transgressão de direitos e relações assinaladas por predomínio da faixa etária, e, especialmente, à invisibilidade nas políticas públicas adotadas para a infância no nosso país.

Os aspectos citados provocam a refletir as continuidades e as rupturas entre a educação na área rural e nos contextos urbanos, e devem primar pelo respeito a diversidade de infâncias que constituem as duas áreas respectivamente. As questões sobre infância e da educação infantil na escola rural vão além da discussão de aspectos territoriais, e não podem ser analisadas isoladamente, pois as crianças são parte de uma comunidade da qual provêm.

Nesse sentido, falar em infância, seu sentido, falar em uma educação infantil de qualidade no contexto rural exige “uma perspectiva de formação cultural” (KRAMER, 2006b, p. 400), respaldada em uma participação mais efetiva dos poderes públicos, da sociedade como um todo, bem como um ressignificar das práticas pedagógicas adotadas que geralmente são transpostas a partir de uma visão urbanocêntrica. Além disso, o cotidiano vivido pelas crianças incluindo aí suas múltiplas dimensões, precisa considerar as especificidades e singularidades da infância que habita o contexto rural, entre outros espaços.

SEÇÃO TEMÁTICA 4

COMPREENDER A INFÂNCIA NOS ATRAVESSAMENTOS ESCOLARES DO CAMPO

Soberania

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio. E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das idéias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo — o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bentevi.

(Memórias Inventadas, Manoel de Barros, 2008)

4.1 Infâncias: algumas considerações

Quem tem ou teria coragem de pegar no rabo do vento, senão uma criança, ou com nossa permissão um poeta? Digo nossa permissão, porque aos poetas é dada essa possibilidade de devaneios, pois a poesia comporta outras tantas linguagens aceitas no universo adulto.

Quem nunca ouviu a expressão “são coisas de criança”, “só criança mesmo para falar besteira e as pessoas darem risada” como se suas impressões e imaginação fossem características débeis das mesmas e aceitáveis por sua vez porque “o que criança fala não se escreve, não se ouve”.

Tomo de Manoel de Barros seu caso de “vareio da imaginação” da infância, que a princípio, tratado por alguns adultos como meras abstrações, ou como embustes de crianças pode nos remeter a uma reflexão acerca da infância nos dias atuais, haja vista a sua finura ao falar sobre a ludicidade, poder de criação e imaginação próprios às crianças, aspectos que por muitas vezes são desconsiderados, ou, concebidos de maneira diferente pelo adulto, geralmente descaracterizando as particularidades deste período.

As entrelinhas da poesia nos conduzem a interpretações diferenciadas como uma mensagem implícita no que tange ao conceito de infância, ora considerando a mesma como um período especial na vida do ser humano, rica em descobertas, conquistas e sonhos, ora como uma fase em que não se pode perder tempo com fantasias, já que tem que se preparar para a vida adulta, e dessa forma “não tem jeito”, têm que crescer rapidamente e há pessoas (nós adultos) - e instituições (a escola, por exemplo) que se responsabilizariam de formatar tais fantasias.

A própria etimologia da palavra *infância*, melhor dizendo *infante*, colabora para que essa concepção seja fortalecida, pois de origem latina “recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala” (LAJOLO, 2009, p. 229) além de ser também um conceito instituído a partir de prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra, saber: *in* – prefixo que indica negação; *fante* princípio presente do verbo latino *fari* que significa falar, dizer. (LAJOLO, 2009)

Partindo do principio de que a criança é um ser humano, que goza de direitos plenos na condição de cidadão/cidadã, poderíamos então, tentar desmistificar e (re)

conceitualizar a idéia/sentido que os adultos e, conseqüentemente, as instituições de educação têm destinado à infância, aquela que

[...] Por não se falar, a infância não se fala, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2009, p.230).

De modo geral, os adultos têm pensado a criança como o “adulto de amanhã”, o “profissional de amanhã”, e não a infância em si, com suas especificidades e singularidades, como uma possibilidade da experiência, o que colaboraria para fortalecer a infância na sua diversidade.

A compreensão sobre o conceito de infância que este estudo elege não é inalterável, individual ou imutável. Desta forma, a finalidade do presente texto é convidar a pensar de outra maneira a criança que habita essa fase do desenvolvimento humano - a infância. De saída podemos levantar questionamentos: qual a intencionalidade ao apresentar a palavra infância no plural? Que infâncias são essas? De que infâncias estamos falando? Quem são as crianças que fazem parte do nosso cotidiano, dessas infâncias?

Ao eleger tornar pública a pluralidade da palavra bem como a subjetividade, singularidade e a especificidade que envolve as infâncias tanto no âmbito da família, da comunidade, como no âmbito escolar é imprescindível pensar acerca dessa etapa na vida do ser humano, sem deixar de considerar o contexto social, político, econômico na sua amplitude, do mesmo modo como elementos da sociedade, atores sociais, que têm configurações próprias de interpretação da cultura social e da produção cultural sobrevindas de um mundo adulto, de suas representações e conceitualizações.

No que diz respeito à infância muitos são os questionamentos que giram em torno deste conceito, tanto no imaginário das pessoas, como também nos textos legais, nas discussões entre os teóricos do campo (ARIÉS, 1981; POSTMAN, 1999; SARMENTO, 2002, 2008; KOHAN, 2003 e 2004; KUHLMANN Jr. 2004, KISHIMOTO, 2002; KRAMER 2003; CERISARA, 2002; REDIN e MÜLLER, 2007; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011;), entre tantos outros segmentos da sociedade que apresentam a complexidade presente em tais estudos.

A idéia/significado que ronda o imaginário social sobre a infância e que até hoje é propagada é a de um ser desprotegido, necessitado de atenções e de cuidados especiais, ou um tempo de aprendizagem para ser adulto; pois nela – na infância – reside uma “esperança de futuro”... Mas que futuro? Pensar no futuro a partir de uma perspectiva adulta é prepará-la para algo sem considerar o que as crianças já são, sujeitos históricos, que constroem cultura entre seus pares e juntamente ao “mundo adulto”.

É importante observar que os estudos voltados para a análise e compreensão da infância, com o advento da sociedade moderna, tomavam-na como objeto de estudo estritamente científico, pautados numa perspectiva instrumental, técnica, haja vista as produções realizadas no campo da medicina, pediatria, biologia, psicologia, psiquiatria, desconsiderando os aspectos sociológicos, antropológicos, filosóficos que envolvem a infância, tomando-a “como algo que não é”, “que será”, “que virá a ser” fundamentado numa visão de negatividade, de fragilidade, de impotência, o que lhe conferiria a necessidade de torná-la rapidamente um adulto.

Contudo, esses avanços foram produzidos também ao longo da história e encontram hesitações e resistências nas próprias áreas de conhecimento supracitadas a depender da abordagem teórica assumida pelos seus representantes, ou seja,

[...] As ciências sociais, incluindo a própria sociologia, ao não considerarem durante muito tempo este grupo social como objecto de análise, por considerar que as crianças não teriam capacidade de reflexão da acção, contribuíram para a subsistência da exclusão da infância na investigação com crianças, por nunca as considerar como unidade de investigação válida em si mesma ou mesmo como parceiras do próprio processo de investigação, o que acarretou efeitos negativos e dissonantes no conhecimento que foi sendo produzido sobre a ordem social das crianças, essencialmente considerada através de um enfoque adultocêntrico. (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005, p.62)³⁷

O novo desenho da infância passou a demandar novas informações acerca das necessidades da criança, de seu desenvolvimento físico e cognitivo, de sua educação. Estabelece-se dessa forma, uma nova relação entre a criança e o conhecimento, entre a criança e o adulto, inaugurando assim um espaço para o

³⁷ Para maiores informações sobre os desdobramentos e influência das ciências sociais sobre a discussão e pesquisas com e sobre crianças vale a pena se inteirar da produção intitulada *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

incremento de vários campos de saber, como é o caso da psicologia e da pedagogia.

Mas é importante destacar que de fato a partir da Idade Moderna, a criança passa a ocupar a centralidade nos interesses educativos dos adultos, sendo entendida ora como sujeito de necessidades a serem supridas, cuidadas, sujeitos ingênuos, frágeis e que se encontravam no período preparatório para o ingresso na vida adulta, como objeto de expectativas para um novo projeto de sociedade. (ARIÈS, 1981)

A imagem e conceito de infância não existiram sempre e da mesma forma. Vale ressaltar que o Renascimento sinaliza o final da Idade Média e o início da Idade Moderna se constituindo em um período marcado por transformações em diversas áreas da vida humana (campo econômico, cultural, científico, social etc.) caracterizado também pela transição do feudalismo para o modo de produção capitalista, o que repercutiu na forma como os sujeitos passaram a se relacionar com a infância, tomando-a inicialmente como uma época especial que deveria ser protegida, vivida de maneira única, conceito que foi se consolidando a partir do crescente processo de modernização e de urbanização da sociedade europeia no referido período. (SARMENTO e PINTO, 1997; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005)

Se considerarmos o índice de mortalidade infantil que acompanhou a constituição da sociedade europeia até aproximadamente o final da Idade Média e que foi sendo substituído pelo crescente aumento da população infantil em virtude da descoberta e “invenção” do sentimento e/ou da categoria infância no contexto da consolidação da sociedade moderna, podemos compreender que as idéias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações substanciais, concomitantemente com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo da vida cotidiana, na estrutura familiar, nas instituições que atendem/acolhem as crianças, na mídia e, no espaço público, sofrendo com isso influência direta na constituição do ser criança, viver a infância no sentido pleno e não romântico do termo. (ARIÈS, 1981)

Em decorrência do projeto da modernidade, especulou-se que a sociedade poderia ser melhor, construída na perspectiva da igualdade de direitos e para isso buscou-se formar um ser humano também melhor, que fosse capaz de conduzir os ideais dessa sociedade juntamente com o desenvolvimento da sua vida e a criança entra nessa história como aquele que se constituiria na preservação e consolidação

desse projeto, pois desde a mais tenra idade, poder-se-ia formar, formatar, moldar esse sujeito.

Seria inaceitável que a infância fizesse parte dessa aspiração, contudo, entre o projeto de sociedade almejado e o lugar que realmente as crianças ocupam na mesma, há uma lacuna muito grande, no que se refere principalmente às representações que temos sobre o que é ser criança, o que é ter, viver a infância, que geralmente partem de uma perspectiva adultocêntrica, pautada na formação desse sujeito para a vida adulta, para pensá-los enquanto sujeitos que serão, que terão direitos e não em sujeitos que já são, que possuem uma história, que vivem a experiência do presente.

A institucionalização da infância, especificamente na idade moderna, no contexto europeu, que trará implicações também para sua compreensão no Brasil, desde quando esse foi colonizado, se desenvolveu respectivamente com a institucionalização escolar e com os saberes de áreas específicas do conhecimento (biologia, psicologia, medicina, jurídica entre outras), dilemas, desafios que a sustentaram; que por sua vez instituíram-se também como as formas de compreender o ser criança, viver a infância referenciada na configuração dos seus modos de enxergar esse sujeito, essa etapa da vida,

[...] A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos. (KRAMER, 2006^a, p.15)

A infância tem se constituído em um elemento determinante de discussões, de apreciações, conceitos nem sempre convergentes, e os campos do conhecimento citados anteriormente se tornaram determinantes na formação do campo epistemológico da infância, condicionando as maneiras dos adultos se relacionarem com as crianças e os sentidos e os significados da categoria social infância.

Nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, as díspares e rápidas mudanças sociais que distinguem esse tempo cronologicamente situado trazem à tona a reinstitucionalização da infância, e nesse processo passa-se

a questionar o lugar que a infância ocupa na contemporaneidade, bem como o da criança que vivencia essa etapa da vida de qualquer ser humano.

Outros estudos como o de Postman (1999), por exemplo, sinalizam a possibilidade do desaparecimento e morte da infância, contudo, o que se tem visto hoje, na contemporaneidade, é uma pluralização dos modos de ser criança, o que leva outros autores (SARMENTO 2002, 2005 2008; REDIN e MÜLLER, 2007; DELGADO, 2005; KRAMER, 2006a etc.) a falar em crianças e infâncias, a ampliar a discussão acerca da infância enquanto categoria geracional social, destacando novos papéis e estatutos sociais para a mesma.

Nesse sentido, falar a respeito da criança que “habita” a infância é perceber esta como cidadão/cidadã de direitos, com histórias de vidas construídas nas relações sociais entre a família, grupo de amigos, movimentos sociais, comunidade, escola dentre outras possibilidades. Müller e Redin (2007) nos chamam atenção para a seguinte reflexão;

[...] Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de uma categoria social, mas também deixando marcas, forjando memórias. A partir daí, a infância ou as infâncias estariam situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços da vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais [...] também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar. (p.14.)

A partir do exposto, nota-se que para compreender o conceito de infância é indispensável buscar as acepções que permearam os diferentes tempos históricos e como nesse trânsito, se configuraram tais representações no imaginário das pessoas, em especial dos adultos.

De acordo com Castro (1996), “a noção de infância na modernidade se articula dentro de uma política de verdades, amparadas pela autoridade do saber dos seus porta-vozes”; nesse caso específico, nós adultos, que ao logo da história nos debruçamos sobre o falar, narrar sobre a criança, a infância, sem ao menos ouvi-la, ou compreendê-la a partir do contexto em que vive, ou seja,

[...] os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. [...] Conhecer 'nossas crianças' é decisivo para revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa. (SARMENTO, 2008, p.1)

É público que contribuições acerca das especificidades da infância estão presentes em vários aportes teóricos, que refletem sobre o desenvolvimento histórico do conceito e sentimento de infância e, desta forma, chamam atenção para suas singularidades e especificidades.

Nas duas últimas décadas, final do século XX e início do século XXI, houve avanços muito significativos na pesquisa sobre culturas infantis a partir, principalmente, da abordagem da sociologia, da antropologia e filosofia da infância e mais recentemente da sociolinguística.

Outro aspecto relevante no tocante à infância diz respeito às condições de vida (qualidade) das crianças que fazem parte de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, consideradas nas suas especificidades, apesar de habitarem espaços diferenciados, culturas diversificadas. (REDIM e MÜLLER, 2007)

No caso brasileiro, final do século XX e início do século XXI, vale ressaltar que, mesmo com os avanços conquistados na luta pela defesa da infância, dos direitos da criança e de uma educação infantil de qualidade, ainda enfrentamos dificuldades, entre elas o reconhecimento da infância como categoria social, por exemplo, no contexto escolar, por parte de adultos que povoam esse cotidiano infantil.

Com a Constituição Federal de 1988 o atendimento às crianças passou a ser reconhecido legitimamente como dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Além disso, a visibilidade legal que a criança passa a ter também é apontado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional de 1996 (Lei 93.9496), bem como no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (1998), e mais recentemente entre outros documentos legais.³⁸

³⁸ Outros pesquisadores/pesquisadoras têm se debruçado sobre investigações que tratam do atendimento à infância no Brasil, tecendo suas análises acerca dos marcos legais, das políticas e programas de atendimento a mesma, inclusive no âmbito educacional, a saber: A educação infantil no contexto das políticas públicas (BARRETO, 2003); Considerações sobre qualidade na educação infantil (CORRÊA, 2003); Primeira infância: a visão do banco mundial (PENN, 2002); A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa (CAMPOS, FÜRGRAFF, WIGGERS, 2006); Políticas integradas de educação

Entretanto, apesar dos progressos nota-se que há um hiato entre o que as políticas públicas, os textos legais, os discursos a favor dessa categoria assinalam como direitos e o que realmente se concretiza nos variados contextos que acolhem, atendem as crianças, a exemplo da instituição escolar.

Como enfatiza Kramer (2006b):

[...] Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas e que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. Para observar as particularidades infantis, promover a formação coletiva de espaços de discussão da prática é necessário superar a idéia de déficit a ser compensado [...] ao contrário, há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade (p. 400).

Pensar na infância e na qualidade da educação destinada à mesma nas instituições reservadas ao seu atendimento requer uma participação mais efetiva dos poderes públicos, da sociedade como um todo, com vistas à compreensão sobre a intencionalidade desse nível de ensino, buscando apreender o sentido da pergunta: a quem e a que será que se destinam as instituições de educação infantil na contemporaneidade? Que lugar ocupa a infância nesse contexto?!

E partindo da perspectiva anterior, a instituição de Educação Infantil, na maioria das vezes passa a ser vista como disciplinadora, como condição indispensável para garantia de melhorias na qualidade de vida, para formação engessada desse sujeito - a criança, para consolidação de um projeto de sociedade pensado pelo mundo adulto e para esse mundo.

Com o intuito de consolidar os direitos das crianças, historiados em documentos legais, e/ou em outras fontes, é imprescindível concebê-las como atores sociais e elaboradores de cultura, irrompendo, dessa forma, com a visão de infância que analisa a criança como objeto inerte às determinações sociais, sendo importante realçar que a variedade de concepções sobre a infância também repercute diretamente no lidar com a mesma.

A partir de uma visão panorâmica pode-se perceber que é o olhar do adulto, com vistas à preparação e ingresso dessa infância cada vez mais rápida no contexto de escolarização que povoa nossas escolas, às vezes, por não perceber as dimensões subjetivas que envolvem a condição de ser criança, outras por acreditar que estamos preparando nossas crianças para um futuro mercado de trabalho, para serem cada vez mais competitivas entre si, “para ser alguém quando crescer”, sem considerar que já o são! Já são sujeitos de direitos.

É importante lembrar que a representação que temos da infância advém da cultura e dessa forma a criança é capaz de decifrar o mundo que a cerca e produzir cultura também. E dependendo de cada povo, cultura e de cada momento histórico, inclusive de cada classe social, teremos uma reprodução diferenciada da infância. A compreensão de infância é uma construção histórica, social e cultural e Sarmento (2008) enfatiza que precisamos nos ocupar “[...] dessa geografia, da procura do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança, e, sobretudo, do lugar que a criança, *todas as crianças*, constrói (em) na sua interação mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas.” (p.2, *itálico nosso*)

O autor ainda nos lembra que “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam” (SARMENTO, 2008, p.2) e nos diferentes espaços sociais que as mesmas transitarem carregará esse fardo da responsabilidade e antecipação da sua adultez, ainda que resistam bravamente a esse processo pelas características que lhes são inerentes.

Alguns dos espaços que ajudaram na institucionalização do conceito e sentido de infância que transitam desde o início da modernidade foram as primeiras instituições públicas que se responsabilizavam pela socialização das crianças a exemplo dos asilos, orfanatos, jardins de infância e sem sombra de dúvidas a instituição escolar nos moldes que conhecemos até os dias atuais. (KUHLMANN Jr, FREITAS, 2009; DEL PRIORE, 1991; ARIÉS, 1981, BUJES, 2002).

Sarmento (2008) nos adverte também sobre outros fatores que interferiram na ação de institucionalização da infância, a saber:

[...] a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. (p.5)

A escola passará a administrar essa infância e formatar comportamentos e perspectivas de futuro para as crianças que a freqüentaram, expandindo-se e gradualmente se universalizando nas sociedades, passando a ser direito irrefutável de toda criança que estiver em idade escolar.

Entretanto, essa instituição – a escola – que se constitui em direito universal também passará a homogeneizar suas funções como se todas as crianças e infâncias estivessem no mesmo patamar de igualdade social, econômica e cultural, ao ponto de tornar a “infância global” (SARMENTO, 2008, p.6), mas há que se lembrar que “[...] há várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (p. 6)”, o que trará consequências no estatuto que a infância terá na nossa sociedade, enquanto categoria social que conglobera crianças, sujeitos de direitos.

Ainda sob a ótica do autor (SARMENTO, 2008)³⁹ e outros autores (CORSARO, 2011; MARCHI, 2007; QVORTRUP, 2010) que comungam da mesma base teórica e discussão sobre a infância, gostaria de apontar algumas das afirmações de Sarmiento (2008) sobre um conjunto de características comuns as diferentes infâncias intituladas de eixos estruturadores das culturas da infância quais sejam: interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração que serão sucintamente comentadas a seguir.

Quanto ao eixo *interatividade* podemos inferir que as crianças estabelecem relações e vivem experiências em vários contextos como na família, na escola, na comunidade, na participação em atividades familiares e sociais, além da relação entre seus pares que Sarmiento (2008) vai chamar de “culturas entre pares”, tomando de Corsaro (1997) o conceito que seria “[...] um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares.” (CORSARO, *apud* SARMENTO, 2008. *sic.* p.14).

Sobre o eixo estruturante *interatividade* Sarmiento (2008) ainda adverte que as crianças também se apropriam de elementos do mundo adulto para constituir suas representações, o que implicará na “[...] forma de controlo dos adultos sobre as crianças” (p.15)

³⁹ Com a produção intitulada *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, Sarmiento (2008) aponta características e eixos que são estruturantes para compreender semelhanças entre as infâncias o que lhes conferiria o conceito de categoria social, ainda que estas apresentem outras características diferentes a exemplo de sua condição social, econômica etc.

Outro eixo que merece destaque é a *ludicidade*, que faz parte de maneira fundante no cotidiano das culturas entre pares infantis. O brincar não é exclusividade do mundo infantil, entre nós adultos, a ludicidade também está presente. Contudo, perdemos gradualmente a capacidade de nos permitirmos brincar ou encarar determinadas situações de maneira lúdica, muitas vezes interpretando esses momentos de maneira a ridicularizar o brincar.

No caso da ludicidade toma-se como eixo estruturante pelo fato de que a “[...] natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é condição de aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade.”. (SARMENTO, 2008, p.16. *sic*).

A *fantasia do real* seria o terceiro eixo sinalizado por Sarmiento (2008) e deveras importante para construção e aproximações conceituais que as crianças fazem sobre o mundo, sobre os sentidos que atribuem às coisas, ou seja, nas culturas entre pares infantis:

[...] Todavia esse processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. [...] esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “*não literalidade*”, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. [...] fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para as crianças. (*itálicos do autor*, p. 16)

O quarto e último eixo, contudo não menos importante é a *reiteração*. Amiúde as crianças constroem seus significados e redes de relações sempre articulando ações repetidas, baseadas em ritos, ou até mesmo descontinuidade de ações de maneira repentina, buscando a partir dessa maneira estruturar e reestruturar “[...] rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência de interacção. [...] (p.17).

O tempo para a criança se torna algo cíclico e com uma função que é auxiliar a mesma na compreensão sobre o que está ao seu redor, lembrando que repetir

ações e rotinas para as crianças é sinônimo de buscar entender seu contexto, sua história e suas experiências e construir assim seu espaço na coletividade.

Retomei os eixos elucidados por Sarmiento (2008) com os quais me identifico, para tentar trazer ao leitor outras impressões sobre a função das instituições de educação infantil se considerarmos tais eixos para análise e seus desdobramentos na formação das crianças e das novas gerações de infâncias que estão por vir, fora aquelas que já estão em destaque na contemporaneidade.

Com efeito, as reflexões sobre a infância e sobre a escola de educação infantil do campo não fogem dos referidos eixos estruturantes uma vez que são crianças que mantêm as semelhanças citadas por cada um dos eixos, mas também guardam especificidades econômicas, sociais e culturais presentes nos territórios rurais que por sua vez também são bastante diversos. E na escola ou em outros espaços que atendam e acolham a infância não poderia ser diferente, ampliam-se um conjunto de relações sociais que auxiliam na formatação dessa infância e por isso mesmo tem sido alvo de intensas discussões.

Para apreendermos a infância no/do campo, é imprescindível também compreendermos essa construção histórica, reconhecendo a infância como uma categoria historicamente construída, modificada. Além, é claro, de analisar a especificidade da infância do campo, pensando na mesma, na sua produção, formação em cada tempo vivido nesse território.

Temos que compreender que determinadas matrizes formam e moldam a infância do campo para não cairmos em uma visão idílica da mesma, até porque temos ciência de que existem infâncias extinguidas a nível físico, quando o tema, por exemplo, é exploração do trabalho infantil, ou seja, uma coisa é o trabalho infantil, a exploração da criança através deste trabalho, outra coisa é a inserção da criança no trabalho familiar, na cultura do trabalho coletivo. Este é um elemento acentuado na família que vive no e do campo, positivamente marcante, ou seja,

[...] Essas crianças têm uma rotina de vida parecida, sendo seus tempos divididos entre o convívio com a família, as brincadeiras, (tanto em casa com os irmãos, ou com os amigos fora de casa), os trabalhos/responsabilidades a cumprir em relação à família, à escola e aos estudos, às atividades organizadas pelos movimentos sociais de que fazem parte (que podem ser junto com seus pais e ou específicas a elas), o convívio com a comunidade como um todo, entre outras atividades que vão surgindo no decorrer dos seus dias. (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p.113)

Além da tentativa de conhecer a especificidade das crianças e da infância do campo, temos que refletir sobre que ações e espaços produzirão uma educação de qualidade para a infância do campo. De certo a escola é uma delas, mas não é a única. Entretanto, se a escola é uma dessas, que escola então almejamos para tal infância?

O que devemos advertir e ser contra é que nenhuma política deve descuidar com o direito da criança viver a infância. O cuidado com a escolarização precoce é um deles. Devemos tratá-los como crianças, a infância na sua especificidade, apresentar um projeto voltado para que as crianças vivam a infância em vários espaços, inclusive, na escola. Mas o que devemos privilegiar para esse tempo da infância do campo?

A lógica do cuidado para com a infância é uma lógica muito forte e histórica, sobretudo na lógica das famílias do campo, especialmente para a mulher. Ao tempo em que entra na luta por uma educação de qualidade para seus filhos, ela não abandona a criança, não a desampara, ao menos é o que se percebe no cotidiano da escola que faz parte da referida pesquisa. Na sua maioria, as mães levavam, buscavam e participavam das atividades junto às crianças promovidas no espaço escolar.

Lamentavelmente a cultura da sociedade imprime esse ritmo e esse papel à mulher, passando a ser em muitos momentos exclusividade das mesmas o cuidar das crianças. No que diz respeito à realidade escolar observada, a não ser quando surgia algo para resolver na escola, no campo financeiro, no campo “comportamental” do controle das crianças os pais eram citados como “aqueles que poderiam reclamar, dar limites”.

De início compreendo que tal aspecto não é algo negativo, o fato de às mulheres ser partilhado tal cuidado, visto que as mulheres têm responsabilidade também diante desta construção, o que a faz também peça importante na formação das crianças. No entanto, não devemos atrelar esse cuidado a uma visão romântica, exclusiva ou até mesmo preconceituosa de que à mulher cabe tal papel, pois “é preparada para isso”, “para ser mãe”.

Cuidar da infância no contexto escolar não é algo trivial, ao contrário, carece de estar no horizonte das famílias, da comunidade, dos próprios movimentos sociais, por exemplo. Prestar atenção à infância significa pensar em uma vida digna, humana, uma escola de qualidade, merenda de qualidade, formação para os

professores e adultos que lidam com as crianças, práticas pedagógicas que reflitam o respeito a essa infância que habita o rural.

Enquanto as questões anteriores não forem levadas a sério, enquanto a infância não for levada a sério, persistirão muitos problemas, mesmo que tenhamos um itinerário legislativo que nos aponte proposições, programas governamentais voltados para os problemas sociais da infância, mas que se não saírem do discurso e patamar da elaboração apenas, não galgaremos muitos avanços.

Existe aí intrínseca a ética do cuidado e muitas vezes não é reconhecido com a mesma dignidade, com o mesmo valor como a ética da justiça, por exemplo. Entra também nesta seara a questão de gênero, até porque a questão do cuidado junto às crianças sempre foi deixada para as mulheres. Então que fazer se há crianças no mundo? Aliás, as crianças sempre existiram, a maneira de vê-las e concebê-las é que mudou historicamente.

Arroyo (2008) vai chamar atenção para a necessidade de politizar a ética do cuidado, elevar a ética do cuidado a níveis mais dignos do que normalmente existem. É necessário perceber dimensões que se aproximam do que podemos compreender como ética do político, como ética e política para infância no/do campo. Trata-se de perceber a importância da infância, de cuidar da criança que habita a infância, reconhecendo-a, reconhecendo também as dimensões políticas que podem envolver o cuidar e proteger a infância.

Não é tarefa fácil, mas o que devemos prestar atenção é que o valor que possa ser dado à escola de educação infantil do campo, aquela que atende as crianças menores, não deve estar desvinculado da politização, da ética da política, ou seja, é necessário sabermos e compreendermos quais são as “[...] desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica.” (ARROYO, 2006, p 104)

E no que tange a dívida com as crianças e infâncias do campo os números a fenda do endividamento ainda é maior que outras tantas minorias tornando-se imprescindível esclarecer esse processo apontando perspectivas possíveis de alcance e programas concretos que tragam para a categoria aspectos que lhes foram negados historicamente.

De acordo com Arroyo (2006),

[...] A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as. (p.104)

Não há como pensar em mudanças no campo, no território rural, sem pensar no cuidado da infância e não de maneira prospectiva apenas, mas pensando na dignidade que deve existir nesse processo, pois as crianças não são o futuro, elas são o agora, precisam ser respeitadas e pensadas diante do cotidiano que se apresenta para as mesmas. Arroyo (2006) nos convida a uma reflexão muito pertinente ao falar das categorias geracionais do campo e o direito a educação, com destaque especial para a infância, asseverando que,

[...] Mais especificamente a infância do campo, que processos constroem essa infância? Uma hipótese poderia nos guiar nas pesquisas: que o sistema de educação básica se construiu ao longo da história, se afirma ou não se afirma, na medida em que se configuram ou vão se configurando esses tempos da vida com as quais se trabalha. Enquanto não se legitima a infância como sujeito social, de direitos, cultural, não se afirma a educação infantil. É o que temos entre nós agora como grande desafio: afirmar a educação da infância. Mas que infância? A infância popular, a infância do campo não são reconhecidas, daí ser tão difícil legitimar a educação infantil. (p. 109)

A escola de Educação Infantil do Campo só vai adentrar nesse equacionamento político, se for reconhecida com um papel importante, porque a sociedade atual compreende que cuidar da infância não tem apelo político, logo deixemos por conta da mulher, de uma escola que necessariamente não é obrigatória, para aqueles que “gostam” de cuidar de crianças. Não haverá protagonismo na Educação Infantil do Campo se não equacionarem o próprio cuidado com a infância, ou seja, “até onde a infância, a adolescência, a juventude do campo já têm uma identidade reconhecida socialmente?” (ARROYO, 2006, p.109)

A escola de Educação Infantil do Campo ainda não é uma realidade nos nossos estados brasileiros. A própria infância contemporânea carrega as características da infância da idade média. Em menor escala, verdade, mas ainda carrega o fantasma da mortalidade infantil, principalmente no território rural, daí o próprio sentido de uma escola para as crianças menores se perder em meio à

perspectiva de vida destas, bem como projetos educacionais para os mesmos que geralmente são encetados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que lhes cabe enquanto política educacional.

É notório que na cultura nos produzimos, seja no campo da linguagem, do conhecimento, dos valores, da identidade etc., tudo isso é determinado junto a nossa formação, as nossas experiências. Mas, não devemos deixar de observar que a cultura pode estar mais envolvida para produção cotidiana dos valores, das relações entre os sujeitos, dos imaginários sociais. Se estamos vinculados à cultura, então como vinculá-la à infância, à educação escolar voltada para a infância? Como recuperá-la não como um discurso, como algo distante de nós, do contexto escolar, por exemplo. Cabe refletirmos,

[...] Hoje estamos hipersensíveis às diferenças de cultura, o que é um avanço na construção de um projeto de educação. A escola ultimamente vem incorporando no currículo as diferenças de cultura entre uma menina, um menino, um quilombola, e um menino indígena e um menino da agricultura familiar, extrativista. É necessário pesquisar o peso da materialidade na formação dos seres humanos, especificamente da infância e da adolescência do campo. Em que medida os processos de produção da existência são ameaçados, redefinidos, e quando eles são ameaçados e redefinidos, eles redefinem as configurações desses sujeitos. (ARROYO, 2006, p. 110)

No que tange à Educação Infantil do Campo ainda somos dicotômicos, pois não conseguimos aproveitar o riquíssimo tempo e manifestações das crianças, as suas múltiplas linguagens, a sua imaginação sem ter que didatizar tais ações e manifestações, sem ter que transformá-las em uma rotina burocratizante.

Há necessidade de extrapolarmos essa dicotomia, de ultrapassarmos a idéia de a escola ser formadora de competências e habilidades voltadas na maioria das vezes exclusivamente para aquisição da linguagem escrita e tentarmos articular essa cultura entre os pares infantis e outras dimensões que envolvem o cotidiano escolar de uma escola de Educação Infantil do Campo, que é contribuir para a formação de sujeitos éticos, autônomos, criativos, críticos etc.

Mas há que se preocupar se realmente é possível superar essa dicotomia vivida pela escola, principalmente no campo da escola infantil: cultura X conhecimento; cultura X concepções de educação, criança, infância etc., buscando a

valorização constante da infância no campo, nos quilombos, em territórios indígenas, nas comunidades ribeirinhas objetivando a formação plena das crianças.

A intenção é retirar do campo da marginalização a cultura e sugerir como esta pode se manifestar na sua inteireza para as crianças e não transformá-la apenas na ação burocratizante escolar, o que Sarmiento e Marchi (2008) vão chamar de ofício no contexto escolar, ou seja, ofício de criança e de aluno que a escola na condição de instituição que atende as crianças lhe imputou historicamente.

Antes mesmo de serem criança e viverem suas experiências de infância na escola, são alunos e como tais possuem atribuições a atividades laborais constantes que na visão do adulto lhe conferirão ascensão e empoderamento futuramente, esquecendo daquela máxima tão comentada na referida pesquisa, de que as crianças não podem ser pensadas como produtos para o futuro, mas como atores sociais do agora, do presente, o que asseveram os autores com o argumento abaixo:

[...] Assim, 'ser criança' supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de 'duplo ofício': em primeiro lugar, é preciso ser 'filho' (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, 'aluno'. A criança que não exerce o 'ofício de aluno' não exerce também o ofício qu'aquele dá origem: o 'ofício de criança'. (SARMENTO, MARCHI, 2008, p.7)

A necessidade de retomar os aspectos mencionados anteriormente se dá pela importância de compreendermos as demandas, realidade das crianças, infância dos territórios rurais, bem como das escolas de educação infantil do campo a partir desses conceitos-chave, visto que não há como separá-los das práticas pedagógicas e organização do tempo e espaço nos quais as crianças de 0 a 5 anos são co-participantes ativos, ainda que nós adultos não percebamos ou queiramos.

E quando falamos em infância do campo temos que recorrer também a sua constituição histórica como nos alertou Arroyo (2006), sempre desprovida de atenção, cercada por carências materiais e imateriais, haja vista o abandono por séculos das políticas e programas governamentais, principalmente da infância pobre vista como problema social, como parcela da população que dificilmente chegará ao *tipo ideal* de infância, aquela concebida como fase da vida imutável, hegemônico, homogênea além de romantizada.

Considerando o diálogo feito até aqui sobre a infância, suas conceitualizações, a principio sucinto, o convite que faço agora aos leitores e leitoras

desta pesquisa é tentar apreender a concepção que as crianças do campo atribuem à escola, às práticas pedagógicas que vivenciam e suas construções entre os pares que fazem parte do seu cotidiano tanto escolar como fora deste contexto.

A tarefa não é tão fácil, pois tentarei trazê-las nos itens que se seguem, buscando exercitar minha alteridade, mas lembrando que sou adulta e apesar de pesquisadora junto a elas, posso me deparar com limites dessa percepção adultocêntrica. É o risco que corro e que me disponho a correr, pois quero ouvi-las através de seus comportamentos, gestos, depoimentos, conversas informais, rotina organizada e planejada para elas, considerando algo que é imprescindível também, o lugar que ocupam no meio rural, na escola de Educação Infantil do Campo.

4.2 O que circula no cotidiano de uma escola de Educação Infantil do Campo: sob a lente das crianças

Os eixos estruturantes citados por Sarmento (2008) a exemplo da interatividade, ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, e o conceito de cultura de pares que surge da interatividade infantil, nos ajudarão a compreender algumas apreciações feitas no decorrer do próximo item, como elementos que podem nos ajudar a compreender algumas nuances e temas que emergiram do cotidiano de uma escola de Educação Infantil do Campo, especificamente de um grupo de dezessete crianças que tinham cinco e alguns que fizeram seis anos a partir de junho do ano corrente da pesquisa e que se tornaram os protagonistas dessa pesquisa.

4.2.1 O sentido que as crianças atribuem à escola de Educação Infantil do Campo

*A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões.
 E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;
 Complicado como as Matemáticas;
 Inacessível como Os Lusíadas de Camões!
 À sua porta eu estava sempre hesitante...
 De um lado a vida... – A minha adorável vida de criança:
 Pinhões... Papagaios... Carreiras ao Sol...
 Vãos de trapézio à sombra da mangueira!
 Saltos da Ingazeira pra dentro do rio...
 Jogos de castanhas...
 — O meu engenho de barro de fazer mel!
 Do outro lado, aquela tortura:
 “As armas e os barões assinalados!”
 — Quantas orações?
 — Qual é o maior rio da China?
 — $A^2 + 2AB =$ quanto?
 — Que é curvilíneo, convexo?
 — Menino, venha dar a sua lição de retórica!
 — “Eu começo, ateniense, invocando
 a proteção dos deuses do Olimpo
 para os destinos da Grécia!”
 — Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!
 — Agora, a de francês:
 — “Quand a christianisme avait apparu sur a terre...”
 — Basta
 — Hoje temos sabatina...
 — O argumento é o bolo!
 — Qual é a distância da Terra ao Sol?
 — ?!!
 — Não sabe? Passe a mão à palmatória!
 — Bem, amanhã quero isso de cor...
 Felizmente, à boca da noite,
 eu tinha uma velha que me contava histórias...
 Lindas histórias de reinos da Mãe-d’Água...
 E me ensinava a tomar a benção à lua nova.
 (Minha escola, Ascenso Ferreira, 1991)*

De um lado muros e grades como verdadeiras prisões. De outro lado o desejo de viver a vida de criança de maneira plena, livre cercada pela brincadeira, pelo poder do imaginário infantil. De que escola estamos falando? O que Ascenso Ferreira (1981) sinaliza se torna um convite a pensar sobre o lugar que a escola ocupou e tem ocupado na vida das crianças ao longo da história dessa instituição. Qual o real sentido de estar na escola? Será que esta tem sido convidativa às crianças, sedutora e desejada por elas? O autor já adulto rememora sua infância e

escolarização enfatizando o poder que a escola tem de minimizar sonhos e desejos eminentemente infantis.

Se nos reportarmos às nossas reminiscências escolares poderemos perceber e nos perguntar: se a mesma está tão distante das nossas experiências na condição de criança, na época em freqüentávamos esse espaço? Quantas vezes nossa vida de criança foi respeitada, nossa condição infantil foi considerada? Se pararmos para refletir mais uma vez, e não faremos muito esforço para isso, em muitos casos identificaremos que não tem sido diferente com as crianças na contemporaneidade independente de sua faixa etária e nível de ensino do qual faz parte. O inusitado, o imprevisto, a espontaneidade, a experiência de ser criança e brincar livremente, a oportunidade de conhecer e trocar experiências quantas vezes realmente foi oportunizada na escola?

A epígrafe anterior pode ser considerada uma experiência clássica de um ensino e escola tradicionais de décadas atrás de séculos anteriores ao nosso e que foram duramente criticadas por vários autores, teóricos, movimentos educacionais que lutaram e lutam por mudanças na mesma. Contudo, não seria surpreendente, nem tão pouco extraordinário encontrarmos essas mesmas características nas nossas escolas em pleno século XXI, e quando falamos de instituições de educação infantil que acolhem as crianças entre zero e cinco anos de idade tais questões são ainda mais preocupantes.

Ainda que marcadamente urbana, a origem das instituições de atendimento à infância, antes mesmo de ser nominada educação infantil, é fato que se constitui em direito social para todas as famílias de trabalhadores, sejam urbanas ou rurais e principalmente da criança de zero a cinco anos, as quais as famílias optem por matriculá-las nas mesmas, tanto no formato creche e/ou pré-escola, denominações utilizadas a partir do texto legal da LDB 9394/96 no qual a Educação Infantil será apontada como primeira etapa da educação básica no país.

As discussões sobre esse nível de ensino vêm se delineando desde as últimas duas décadas do século XX, mas no que tange a Educação infantil do Campo esta ganha certa ênfase na primeira década do século XXI, provocando novas tensões e conflitos que se evidenciam através da própria história dos conceitos que aparecem embutidos na etapa de ensino: *Educação Infantil, campo, Educação Infantil do Campo* que por si só anunciam um debate profícuo, porém nada fácil, pois cada conceito desses requer uma análise conjuntural política, social,

econômica e cultural que em cada época da história da educação brasileira foi tomando rumos e fazendo emergir mudanças consideráveis para o atendimento das crianças.

Avanços e retrocessos marcam a trajetória da Educação Infantil no país e quanto à Educação Infantil do Campo ainda temos muito que ampliar o debate e apontar proposições significativas para aqueles que habitam o território rural, uma vez que não se constitui em uma realidade. Se encontramos desafios e condições nada adequadas para o atendimento das crianças no âmbito urbano, no campo a precariedade – historicamente afirmando – ainda é maior. Quando não são atendidas no próprio contexto rural, as famílias buscam esse atendimento nos centros urbanos, ou ainda quando há pré-escolas e creches nesses espaços além da precariedade, péssimas condições no atendimento ainda nos defrontamos com uma formatação curricular, formação de professores, práticas pedagógicas concepções de criança, infância e escola voltadas para uma visão escolarizante urbanocêntrica.

Há uma discrepância entre o atendimento da criança do campo e dos centros urbanos que é nitidamente perceptível, mesmo que a educação formal para as crianças não seja diferente, por exemplo, quanto à categoria classe social, ou seja, mesmo ocupando lugar de pobreza, de dificuldades econômicas ainda é mais gritante a situação das escolas do campo de maneira geral no nosso país. Essa afirmação de nenhuma maneira visa comparar o “grau de pobreza”, minimizando as reais condições nas quais estão inseridas as crianças, mas indica que o campo ainda ocupa lugar de desprivilégio e desvalorização no âmbito educacional, o que vimos em itens anteriores desta pesquisa.

A escola assim como o conceito de infância, criança entre outros aspectos são construções sociais, sendo que a escola como espaço social possui desde sua gênese funções e práticas voltadas para manutenção de diferenças, segregações, divisões de classe, gênero, etnia etc., ou seja, “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim o produto de interações que gestam sentidos e práticas humanas, marcados pela cultura, pelas relações de poder e pelas condições de existência dos sujeitos.” (SILVA, UZÊDA, ALMEIDA, 2011, p.163)⁴⁰

⁴⁰ Na condição de professora pesquisadora participei de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2007 e 2011 e financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa na Bahia - FAPESB, que tratou do O Ensino Fundamental de 9 anos e seus itinerários legislativos bem como os desdobramentos da aplicabilidade da Lei 11.274/2006 sobre as instituições escolares. No decurso da pesquisa foram geradas muitas produções publicadas nacionalmente em eventos científicos, sendo que uma delas

Entretanto, não há como negar a função também socializadora da escola, de formação humana, de espaço sócio-cultural, mas lembrando que é uma invenção moderna e por isso carrega ranços e princípios que tendem a iludir seus atores sociais (crianças, jovens, profissionais, comunidade, famílias etc.) com a máxima da igualdade de oportunidades, de ascensão social o que nitidamente e historicamente não aconteceu/acomete. De acordo com Bourdieu (2010)

[...] A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a 'realidade' que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (*itálicos do autor*, p.48).

Ao contrário, a escola pode ser o espaço mais fácil e direto de definição, reprodução e manutenção do lugar social, econômico e cultural que “devemos” ocupar e ele não se esgota na aparência física e/ou arquitetônica. Suas subjetividades e objetividades vivem concomitantemente com os sujeitos que habitam esse espaço, a escola. As dimensões relacionais, os afetos que ali são construídos, as dimensões organizacionais e a própria arquitetura “falam” de suas intenções.

Algumas máximas e ações podem ilustrar o comentário acima: a “escola pobre para o pobre”; escola de educação infantil para que, se as crianças podem ficar aglomeradas em espaços insalubres; a merenda pode ser sem qualidade para aqueles que “não tem mesmo o que comer”; doações de materiais usados e reciclados para uso de atividades escolares como um grande favor as crianças que “nem usam isso no seu cotidiano”; fardamento com numeração além do que as crianças deveriam usar “porque ainda acham que recebem do governo”; profissionais que não tem formação específica para lidar com a infância, “porque qualquer um pode cuidar de crianças pequenas”; é “perda de tempo” ter coordenadores pedagógicos em instituições de educação infantil porque as crianças “só brincam”... A lista de expressões e ações intencionais é grande e conduz a

fala especificamente sobre espaço escolar e espaço social e suas interfaces no cotidiano de instituições que atendem a infância em determinados municípios da Bahia, valendo a pena conferir tal produção.

outras tantas ações, inclusive políticas públicas voltadas para o nível de ensino em destaque, em especial para o território rural.

Dialogando com os argumentos acima, Dayrell (2010) sinaliza que o espaço escolar é ordenado em dupla dimensão:

[...] Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (*grifos nossos*). (p. 2)

E com as crianças que freqüentam a Educação Infantil não tem sido diferente... Essa última dimensão e não menos importante que a primeira, porque ambas se complementam é a que me chama atenção em vários sentidos no âmbito da escola de educação infantil seja do campo ou da cidade. Infelizmente vivi experiências com crianças ainda em creches e pré-escolas (crianças de zero a cinco anos, vale ressaltar) as quais nas falas dos adultos já estavam fadadas ao sucesso ou fracasso pela posição social e econômica que ocupam julgadas desde pequenas pela pobreza que a cerca: “se chegarem a concluir o ensino médio devem dar graças a Deus”; “de que adianta estar na escola se vai parar de estudar mesmo”; “pelo menos comem alguma coisas aqui na escola e não ficam na rua roubando ou aprendendo o que não presta”...

Debates sobre as instituições de Educação Infantil, a maneira como esses espaços têm sido planejados, quando o são, cada vez mais ganham espaço nos setores da sociedade e nos centros acadêmicos, mas de acordo com Delgado e Müller (2006)

[...] Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas. (p. 8)

Antes mesmo de refletir sobre a especificidade da escola de Educação Infantil do Campo creio ser necessário tomar os conceitos anteriores e assim buscarmos compreender as nuances que se pronunciam no espaço escolar, ressaltando sua *não neutralidade* intencional e histórica.

A realidade das escolas do campo é um dado preocupante já que seu abandono, esquecimento vem de longas datas, apesar de na contemporaneidade não ter mais sentido pelas lutas instaladas nas últimas décadas, tornando-se imprescindível não só ouvir como gerar ações concretas que valorizem tais espaços, apreendendo o sentido da dinâmica social dos mesmos, lutando por outras conquistas e vigilância das esferas públicas governamentais, garantindo às crianças e outras categorias geracionais o direito à educação e escolarização de qualidade.

O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização no campo têm sido e deve ser sempre uma luta constante não só pelos movimentos sociais que deflagram essa questão nos idos dos anos 80 do século XX, mas de toda a sociedade, pois essa inserção pode significar também a concretude de outros tantos direitos e ações de empoderamento. Evidentemente que o projeto desta escola não deve ser marcado pela “exclusão natural” de uma parcela da sociedade, mas deve ter um projeto de humanização que integre também trabalho, cultura, ciência e que contribua com a transformação social, sem desconsiderar a complexidade que envolve a sobrevivência dos sujeitos do campo no espaço rural no contexto brasileiro mais amplo e nas suas especificidades regionais também.

A escola de Educação Infantil do campo, por exemplo, deve promover espaços nos quais as crianças consigam experimentar essa (auto) formação humana, deve ser espaço privilegiado para tal formação, abrindo-lhe caminhos para concretização desses projetos e não ser o espaço do “trivial”, do lugar comum que ocupam as escolas de educação infantil de que qualquer coisa serve para seus atores sociais, aqui em destaque as crianças, perpetuando assim a visão negativa das escolas do campo.

Uma das questões que me inquietavam sempre que estava junto às crianças na escola lócus da pesquisa, era como a escola de educação infantil naquele espaço promoveria esses direitos diante de toda a dificuldade que enfrentava.

Não é tarefa fácil descrever o cotidiano de uma instituição escolar pela complexidade que envolve as relações lá estabelecidas, sejam elas burocráticas, administrativas ou afetivas. O impacto inicial é sempre caótico porque hipotetizamos

tantas coisas sobre o que será observado e construído a partir das nossas próprias representações sociais sobre o que vai ser visto, enxergado, analisado. E muitas vezes o julgamento não escapa das nossas considerações, infelizmente. Mas tentei ao máximo me despir desse comportamento, fui aberta ao que de novo poderia vir.

Por isso, é importante ressaltar que a escola, sua gestão e professores estavam sempre empenhados em fazer o melhor para o funcionamento da mesma, assim como não mediam esforços para realizar um trabalho digno, consciente junto às crianças. Aliás, essa foi minha primeira grande e grata surpresa: o empenho, a responsabilidade, o compromisso perante a comunidade escolar tanto no que diz respeito as famílias das crianças que matriculavam seus/suas filhos (as) lá, como para a comunidade em geral.

Para alguns dos leitores o que citarei são coisas elementares para o funcionamento de uma instituição escolar, mas que em muitas escolas, sejam particulares e/ou públicas, muitas vezes não acontecia/acontece: cumprimento dos horários por parte dos funcionários; funções definidas entre esses últimos, mas que se intercomplementavam; tempo destinado à formação continuada de professores, discussão e divulgação do calendário escolar junto à comunidade; reuniões de pais com participação maciça destes; acolhimento das crianças; diálogo junto aos profissionais que compõem a escola do porteiro a merendeira; relação de respeito e certo rigor com as famílias para o acompanhamento das crianças; busca de recursos junto à secretaria de educação do município; decisões políticas que atendiam interesses das crianças. Uma série de elementos que davam ânimo, mesmo sabendo das dificuldades e da exaustão causada por tais ações, visto que nem sempre são atendidas tais reivindicações.

Precisava comentar esses aspectos, porque isso me levava à questão anterior, como promover e garantir outros tantos direitos? Como originar práticas pedagógicas voltadas para a infância rural sem necessariamente transportar ações urbanocêntricas? Ouvimos o que as crianças nos dizem através de suas resistências, falas, atitudes e relações entre seus pares como forma de pensarmos uma educação infantil do campo? Será que o que importa mesmo na vivência das crianças na escola é a aquisição da leitura e da escrita, mesmo sabendo da sua importância e que são direitos destas? Como vincular esse cotidiano escolar ao cotidiano extra-escolar das crianças que habitam o território rural sem atrelar a uma visão idílica produzida para este campo?

Apesar das questões fazerem parte da minha inserção no cotidiano das crianças, sei que essa promoção dependeria da maneira como a escola articulava suas ações ao mundo do trabalho das famílias rurais, bem como as organizações políticas e a cultura de tais atores sociais, ressaltando nesse contexto as crianças, até por que, “[...] qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano.” (CALDART *apud* MOLINA, 2010, p. 328)

As crianças como produtoras de cultura, de conhecimento não só captam essas nuances que a escola se incumba de traduzir, como também fazem inferência sobre sua posição no mundo social em que vive, expressam representações que ouvem e sentem na lida com os adultos e com seus pares infantis também e conseguem sinalizar que papel a escola tem tomado nas suas vidas, nas vidas de suas famílias.

As crianças ora apontam o que os adultos esperam para seu futuro, ora sinalizam seus projetos que são sempre conjugados no presente, no agora não porque sejam imediatistas, mas porque traduzem a categoria infância plenamente, exercitam sua alteridade e depositam nas suas ações e reflexões toda a subjetividade que envolve o ser criança: a fantasia, a capacidade de criar e experimentar a ludicidade e mostram que lugar de criança não é apenas na escola, mas se estão nesse espaço, tem-se que pensá-lo e organizá-lo de forma diferente reconquistando outras conexões que as crianças têm com o território em que habitam. Aprendi isso junto a elas quando vivi a experiência abaixo relatada...

22 de novembro de 2011. Poderia ser uma terça-feira qualquer, mas não foi. Desde o momento em que combinei com a professora o dia que poderia desenvolver uma atividade com as crianças e assim poder gerar um diálogo sobre o sentido da escola para as crianças, desde então fiquei ansiosa. Nem a minha experiência na condição de professora de crianças da educação infantil que fui me tranquilizava. Nem a minha relação de cumplicidade junto ao grupo me ajudava. Incrível como os sentimentos se embolavam junto à racionalidade no que diz respeito à necessidade de concretizar o encontro.

Havia combinado com a professora que ficaria apenas no primeiro momento da rotina, porque além de ser muito tempo para realização da atividade elas poderiam se

dispersar era necessário também dar continuidades as atribuições do dia. Sem contar que elas estavam se preparando para exposição de Artes da Escola.

Cheguei como sempre bem cedo e fui direto para a sala das crianças organizar os materiais que utilizaria, entre eles as histórias, papéis, lápis e eu também precisava “me organizar”.

Foi aí que deu o horário das crianças chegarem e quando o carro das professoras chegou o portão também foi aberto e elas, as crianças iam se aproximando e adentrando a sala. Elas sabiam que a professora chegaria um pouco mais tarde e mesmo com minha presença apenas, foram se organizando, colocando suas mochilas no suporte, se direcionando para pegar jogos, outros pegavam livros, outros com giz iam desenhar no quadro, alguns brincavam na sala de elástico, outros conversavam entre si.

Tentei seguir a rotina prevista pela professora e convidei as crianças para a primeira roda do dia o que gerou o primeiro impacto:

– Aaaaaaaaaaaaaah, pró, agora não! Deixa a gente ficar brincando mais um pouquinho!

– Vamos fazer o seguinte, esperamos mais cinco minutos outros colegas chegarem e depois começamos a roda, ok?

– Certoooooooooooooooooooooooooooooo.

A ausência da professora foi determinante para as transgressões positivas, uma vez que mesmo sendo adulta minha autoridade junto a eles não se comparava em hipótese nenhuma à da professora regente. Espetacular! E da melhor forma possível conversavam entre si, riam, cantarolavam, “sabotavam” a roda solicitando várias vezes para ir ao banheiro, beber água. Percebi a condução do grupo e humildemente pedi que me ajudassem. O pedido para ficar mais um pouco, já dava indício das primeiras tentativas de burlar as regras da rotina. Ao menos eu achava isso. E confirmei depois.

Ao convidá-los para a roda novamente alguns já vinham prontamente solícitos, pegavam seus tapetes, guardavam os jogos e iam se arrumando na roda. Isso em meio ao barulho habitual das conversas entre elas.

Enfim a roda, mas meu primeiro equívoco. Na ânsia de iniciar a atividade por vários motivos, principalmente por receio de não conseguir elementos para minha análise me deparei com o primeiro vacilo, não solicitei que fossem ao banheiro e bebessem água como de costume. Esse foi o estopim para as primeiras reivindicações e puxões de orelha dessa adulta aqui.

Inicialmente meu egoísmo. Sem pudor afirmo minha ansiedade para começar a contação de histórias e conseqüentemente o olhar adulto para resolução dos meus problemas e que foi cortada de maneira visceral pelas crianças.

_ (Graça). “Ôxi”, pró não pode começar a roda sem ir ao banheiro e beber água. Pró R faz assim sempre.

Com essa primeira intervenção de (Graça), o grupo automaticamente consolidou a reivindicação e foi levantando, indo ao banheiro e quem queria também bebia água. Acolhi a iniciativa de (Graça) e pedi desculpas, pois não tinha lembrado e combinei que assim que terminassem voltaríamos à atividade.

Com bastante autonomia iam se organizando na fila para o banheiro e também para beber água. À medida que terminavam iam sentando na roda. Detalhe: quase todos, menos dois meninos... O suficiente para cooptar outras crianças e para me deixar mais ansiosa, porque como em um filme lembrava-me da minha época de professora da educação infantil e como esses momentos às vezes acabavam por modificar a rotina prevista. E foi o que aconteceu.

Dado ao fato da professora não estar na sala algumas crianças testavam minha relação junto ao grupo e minha capacidade de mediar tais questões uma vez que “não tinha certo poder” sobre eles. Sabiam dos meus limites e que não poderia, por exemplo, insistir para que participassem da atividade, como a professora geralmente fazia. E nem era minha intenção. O fato é que depois de algumas insistências conseguimos fazer a roda, inclusive com ajuda de outras crianças:

_ (Graça). Gente, para de agonia, a pró quer contar a história. Mas pró lembra que tem que fazer a data e ver quantos meninos e meninas têm na sala, viu?

Após encaminhamentos da rotina, antes de contar a história, começamos uma conversa sobre o que mais gostavam de fazer durante o dia... Foram respostas variadas, desde ajudar a mãe em casa, ver televisão, brincar com primos, ficar na rua, ir para casa de parentes, de “fazer nada”, de comer, de passear, viajar... Até que eu perguntasse sobre a escola:

_ (Léo) E na escola turma, o que vocês mais gostam de fazer? O que vocês mais gostam na escola... Vamos fazer assim, cada um fala e espera a vez do colega, certo?

_ (Antônio): eu brinco com brinquedos e bonecos;

_ E você Victório o que mais gosta na sua escola...

Nesse momento Victório fica em silêncio pensando em que resposta dar e os colegas insistem:

_ Vai C, fala aí...

_ Vai Victório, fala logo, porque também quero falar,

_ Victório... Eu gosto de tudo, mas gosto mais de brincar;

_ E Raimundo?

_ Eu gosto de jogar boliche;

_ E Lílian? Que mais gosta Lílian?

_ Gosto de brincar com a boneca e com os jogos... Ah, e com o boliche também;

_ Ah, agora é a vez de Graça..

_ Eu gosto de brincar pró..._ Eu gosto de brincar, mas também gosto de estudar,

_ Ila... Gosto de fazer dever

_ E Daniela?

_ De brincar...

Nitidamente nem todos queriam falar e também não insisti porque sabia da atividade que estava por vir e que poderia me ajudar a ouvi-las melhor. Ao menos eu achava. As fisionomias também eram as mais variadas, desde timidez, outras de crítica pela demora do colega responder a pergunta, outros conversavam paralelamente, mas sempre tinha uma criança que pedia para ouvir os colegas, o que “facilitava” minha intervenção:

– (Graça). Gente, eu quero ouvir os colegas. O que foi que a pró Rosa já disse? Um de cada vez porque todo mundo tem o direito de falar.

A essa altura todos começavam a repetir algumas respostas, mas também tentava acrescentar outras novidades;

– E Flávia?

– Pró eu gosto mesmo é de fazer dever;

– Agora é Amanda...

– Eu gosto de brincar, de escrever, de desenhar de muitas coisas;

– E Giovane?

– Eu gosto mesmo é de brincar e de cantar;

– E Valter?

– De brincar

– Eu também pró, gosto de brincar, diz Mirian;

– Falta eu pró, falar, disse Raílda

– Sei Rai, não me esqueci de você, viu? É que estava ouvindo seus colegas, mas pode falar agora...

– Sorrindo ela responde: de brincar de boneca...

– Sérgio... É sua vez...

– Gosto de brincar de bola (falando bem baixinho)

Ao passo que fui ouvindo as crianças, fui também conduzindo a roda inicial da manhã, anunciando algumas propostas que realizaríamos inclusive a da contação da história... Havia levado algumas possibilidades para que as crianças escolhessem, e quando fui apresentando os livros, Raílda falou...

– Pró, eu também gosto de ouvir e contar histórias aqui na escola viu?

– Que bom que você lembrou outra coisa que você gosta... Se alguém lembrar também de algo que gosta é só falar...

Procurei histórias que pudessem envolver as crianças, e na seleção feita por elas, estava “A escola da dona pata”... A história conta de maneira rimada a sala de aula de uma pata povoada por diversos animais, que de maneira diversificada também vivem o cotidiano dessa escola que se encontra na mata... Talvez não tenha sido a melhor indicação literária, mas a esfera para ouvir a história foi criada e as crianças conseguiam não só ficar atentas, como expressar diversas emoções, fisionomias, sentimentos...

A roda demorou um pouco mais que o normal, aproximadamente uns quinze minutos entre a leitura da história e as intervenções na hora da conversa. Mesmo assim, as crianças permaneciam atentas... Em alguns momentos se dispersavam, mas retomavam a atenção, o que é normal... Conversavam entre si sobre os personagens, tentavam adivinhar que animais faziam parte da escola, o que compunha essa escola.

Ao final da leitura, fui buscando estabelecer algumas relações com o cotidiano das crianças, inclusive quem iniciou essa relação foi uma criança, a Graça, que logo falou do telhado da sala da pata que não existia, mas que na sala deles havia... E ria imaginando uma sala sem telhado. Nesse momento dei o salto para condução do papo, até onde as crianças permitissem, claro:

_ Nossa escola tem telhado e é mais bonita;

_ Tem quadro,

_ Tem jogo;

_ Tem paredes;

_ Tem aluno;

_ Tem dever

_ (Léo). E vocês acham a escola de vocês bonita?

_ Simmmmm, em tom alto e uníssono;

Quer dizer, senão fosse Giovane que externou outra opinião de maneira bem séria...

_ Não, eu não gosto.

_ (Léo) Não? Por que vc não gosta?

_ (Giovane) Porque eu não posso fazer tudo que eu quero...

Nesse dia Valter, que afirmou não gostar da escola, chegou um tanto quanto inquieta, e o responsável que a trouxe comentou que a mesma tinha acordado com mau humor, pelo fato de ter pedido uma coisa e a referida adulta ter negado. Foi o suficiente para Giovane iniciar a manhã “aborrecida”, implicando com alguns colegas de classe, o que também gerou certo tumulto no início da roda. Mas, quando eu aceitei sua opinião e quando eu passei para a proposta seguinte ele retomou a fala bem baixinha e disse:

- (Giovane) Eu gosto de todos os meus colegas;*
- (Léo) Ah, tá... Quer que eu diga á turma ou é segredo nosso?*
- (Giovane) Pode dizer;*
- (Léo) Olha turma, o Giovane afirmou que gosta de todos vocês.*

Entendi, não sei se estou correta na minha análise, que foi uma maneira de se desculpar pelos conflitos gerados no início da rotina e ainda deixar evidente que apesar de estar contrariado em um determinado momento, isso não afetava seu gostar.

Uma vez dito isso, retomamos enfim a seqüência da proposta que era as crianças desenharem a escola e o que elas mais gostavam na mesma. Foi apresentado o material que seria utilizado, entre folhas de sulfite coloridas, caixas de giz de cera, de lápis de cor, canetas para que escolhessem o material e assim pudessem responder a consigna através de desenhos também...

- Como era a escola deles e O que mais gostam nela?*

Dada a consigna, as crianças dispersaram um pouco sua atenção, porque começaram a escolher a cor do papel, o tipo de lápis, com quem iam sentar-se à mesa, atitudes que envolviam o cotidiano delas, quando alguma atividade era proposta. Em meio à excitação de parte do grupo, retomei a consigna e vi que estavam atentos... Uma das crianças ainda perguntou se além do que ele gostava na escola, poderia desenhar também carros?

Essa criança sempre pede para desenhar carros em qualquer circunstância e/ou atividade proposta para o grupo:

- (Léo) Claro que sim, vocês podem desenhar também outras coisas que vocês queiram, mas vamos combinar de desenhar logo depois de desenhar a escola, ok?*

– (Antônio) *E a gente pode usar outros papéis para desenhar? Quantos a gente quiser?*

– *Sim podem, sim!!*

Esponaneamente iam levantando, alguns levavam seu tapete para guardá-lo, outros bebiam água, conversavam entre si, mas sabiam qual o propósito da atividade. E à medida que iam desenhando, apresentavam suas produções para os outros colegas, comentavam o que mais gostavam, comentavam sobre os desenhos dos colegas, ou elogiando, ou sinalizando outras possibilidades. Alguns finalizavam rápido, pediam mais papel, outros, levavam maior tempo, rebuscando os detalhes de seus desenhos.

E os resultados notados foram os mais variados, desde aspectos que envolvem a aquisição da escrita a variedade de registros através dos desenhos, como também sobre as respostas que as crianças davam para a pergunta que geria tais representações.

À medida que desenhavam, fui me aproximando aos poucos das mesas e individualmente tentava “capturar” as falas e significados dos desenhos e da consigna dada... Como era a escola e o que mais gostam na mesma... Aproveitei a oportunidade e quando me permitiam, eu indagava se existia algo que não gostavam... E assim fui montando um mosaico com as representações gráficas e as vozes das crianças. Algumas crianças conversavam mais que as outras, inclusive algumas era sucintas, respondendo de maneira pontual, até porque estavam envolvidas com as ilustrações que faziam... E assim se deram os registros e ilustrações das crianças durante parte da manhã de uma terça-feira cheia de aprendizagens para mim...

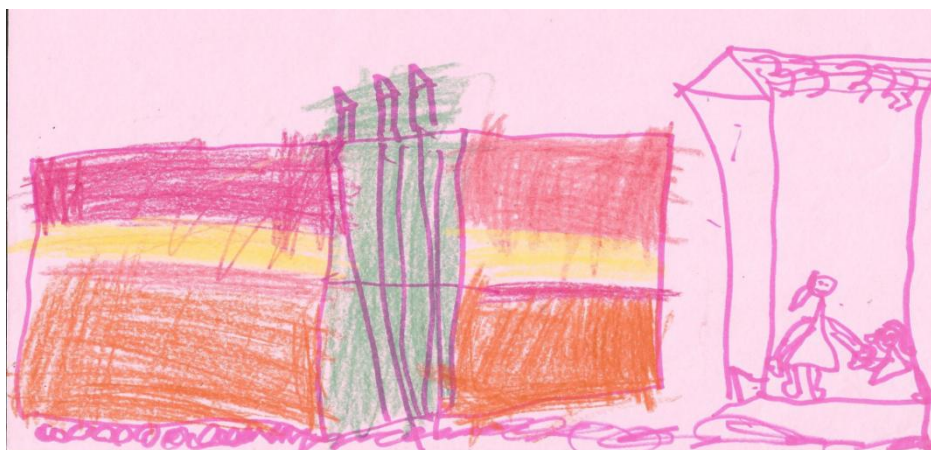
Após retomar a leitura do registro acima oriundo do diário de campo fui tentando compreender o que as crianças mais gostavam de vivenciar na escola e como viam esta a partir de determinadas expressões recorrentes nas falas a exemplo de: dever de casa, estudar, brincar, desenhar, ouvir história... Reportei-me automaticamente à epígrafe que traz a escola almejada pelo poeta Ascenso Ferreira. Um misto de desejos e funções sociais atribuídos a escola se delineavam á minha frente.

Parecem óbvias as respostas das crianças para um adulto desavisado, mas nos dizem muito sobre a escola de Educação Infantil para as crianças, sobre o sentido que atribuem à mesma.

As vozes das crianças representadas através de alguns desenhos serão apresentadas como maneira não só de ilustrar, mas de fomentar apreciações do próprio leitor. Lembrando que são crianças atendidas institucionalmente em uma escola de Educação Infantil do Campo e nos desenhos é possível intuir peculiaridades da escola que freqüentam além de apontarem algumas particularidades deste território, mas, também características e desejos pessoais e/ou coletivos da infância. Vejamos alguns registros que cuidadosamente foram eleitos. Lembro que mesmo diante do pedido de licença algumas vezes me senti incomodando as crianças e nesses momentos parava de inquiri-las, voltando em outro momento para tentar capturar suas falas.

Algumas crianças foram concisas até mesmo nos desenhos, preferindo ou desenhar outras coisas ou fazer representações rápidas como que cumprindo a “obrigação imposta a eles”, o que para mim na condição de professora de educação infantil que fui não se tornou surpresa ou assumiu outro sentimento do tipo rejeição à proposta. Ao contrário, busquei respeitá-los, ao menos tentei, em todas as circunstâncias.

O primeiro desenho das crianças que elegi traduz minha primeira impressão ao chegar à escola: a padronização da pintura nas escolas municipais da região. Ainda que as cores não sejam alusivas às cores “bandeira do município” (verde, branco e vermelho) a criança representou muito bem a uniformidade e a homogeneização dos espaços. A escola não tem autonomia para pintar das cores que deseja, ou ilustrá-las de outra forma também, observemos...



Desenho 9. Fachada da escola, a casa da criança e esta se despedindo da mãe

A fachada da escola com suas grades, mastros para hastear bandeiras (que não são hasteadas) e a pintura dividida em três tons como são apresentadas as fachadas das escolas municipais me chamou atenção e me fez indagar:

– (Léo) *O que você desenhou?*

– (Amanda) *A entrada da escola pró;*

– (Léo) *E por que você desenhou?*

– (Amanda) *Você não disse que era pra eu desenhar minha escola? Desenhei quando chego na escola porque tem esses negócios aqui (mastros pra hastear bandeira);*

– (Léo) *Certo. E o que você mais gosta na sua escola?*

– (Amanda) *Eu gosto de minha escola. Gosto de tudo: de pintar, estudar para ser grande e saber tudo e fazer dever de casa. Gosto também de desenhar. Mas você sabia que eu sou alérgica? É por isso que às vezes eu falto aula e porque minha mãe também vai ganhar neném, sabia?*

Em meio as minhas anotações Amanda pergunta:

– *Pró Léo, isso que tu ta escrevendo é seu dever de casa é?*

– *Também Amanda, é um dever que tenho que fazer e entregar a minha professora.*

Por quê?

– (Amanda) *Porque você escreve sempre (risos)*

– (Léo) *E tem alguma coisa que você não gosta na escola?*

– (Amanda) *Quando não tem merenda pró.*

Notei que nas representações de Amanda a figura materna sempre aparecia e algumas vezes a figura da professora também, ambas como referências de acolhimento como podem ver a seguir:



Desenho 10. Gosto de minha “pró” que brinca com a gente.



Desenho 11. Minha mãe com meu irmãozinho que vai nascer

Mas é interessante notar as funções que são atribuídas à escola: a do dever, da escolarização e de um espaço para alçar outras conquistas futuras, a exemplo de “ser grande” como sinônimo de algo importante e bom para seu desenvolvimento, possivelmente uma construção social também baseada nas suas experiências junto a outros sujeitos sejam adultos, jovens ou crianças.

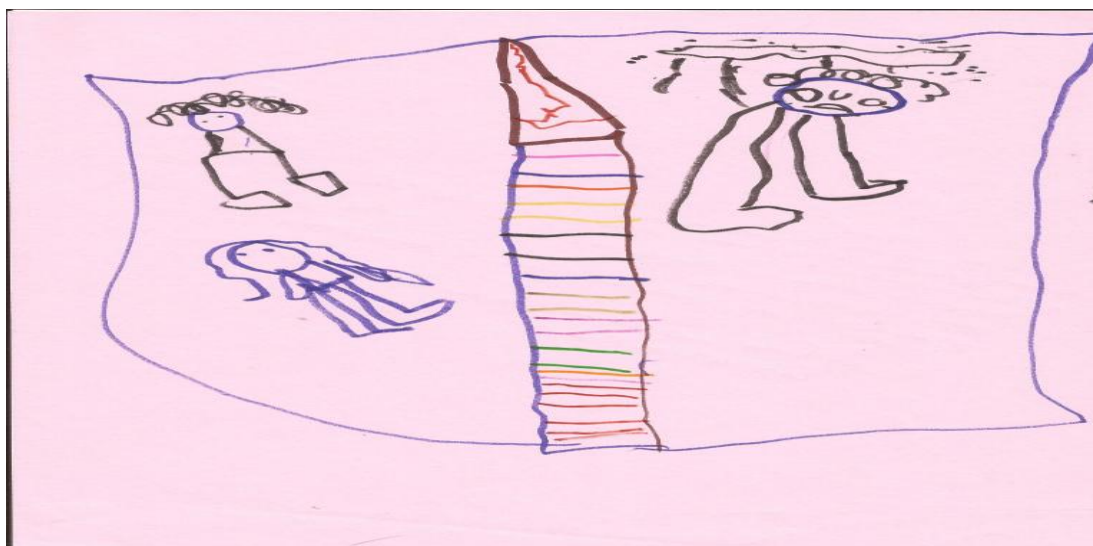
Paralelamente a isso emerge uma característica que em todos os depoimentos, sem exceção, aparece e que fortalece a ideia de infância enquanto categoria social uma vez que esse atributo é recorrente no tocante as questões geracionais, ou seja, é regular na infância, no ser criança. Que característica é essa, ou que elemento é esse: o brincar... Que veremos posteriormente não só em depoimentos, como ações das crianças em vários momentos do cotidiano escolar.

Fiquei surpresa quando perguntei a Lilian o que ela mais gostava na escola, eis que sorrindo me responde:

_(Lilian) Ôxi pró, tu já me perguntou isso.

_(Léo) Ô Lilian, desculpe, eu esqueci, mas se você não quiser falar não tem problema, viu?

_(Lilian) Não, eu quero sim. Eu gosto de estudar, de escrever, de minhas colequinhas, de ouvir histórias que minha pró conta. Eu venho para a escola porque minha mãe quer que eu seja alguém quando eu crescer. Minha escola é aqui ó, (apontando para a sala de aula) e eu desenhei minhas colegas, a estante dos brinquedos e o lugar de colocar as mochilas.



Desenho 12. A escola de Lilian: sala de aula, seus colegas, estante de brinquedos e o porta-mochila

A minha cegueira adulta foi maior que minha sensibilidade ao fazer a mesma pergunta que havia realizado na roda inicial após a história. Mas a sensibilidade da criança foi maior ao ser solidária comigo e me responder prontamente, inclusive quando responde sorrindo como que com “pena” de mim, relativizando minha vergonha e constrangimento ao insistir.

Mas no que diz respeito à escola fica evidente mais uma vez a percepção da escola sendo a sala de aula das crianças, isso porque da hora em que chegam à hora em que retornam para casa grande parte da rotina se passa nesse ambiente.

Do tempo em que fiquei lá, apenas vi uma vez as crianças saindo e realizando uma atividade fora da sala de aula.

Na verdade as crianças merendam, brincam, passam o horário do recreio e desenvolvem toda e qualquer atividade na sala, porque o espaço externo não é propício para as mesmas, para que explorem outras possibilidades e linguagens. Não há área coberta, não há parque, não há tanque de areia, não há espaço com sombra, não há espaço gramado, apenas uma pequena área externa da casa ocupada por um grande tanque que é reservatório de água para o período de seca na região e os mastros para hastear bandeiras já representados em um registro anterior. Ainda assim, os profissionais da escola buscam dar outros sentidos a tais espaços com alternativas que lhes são possíveis.

Depois de uma retomada básica do contexto espacial escolar (aspecto que foi informado no percurso metodológico) podemos identificar que o que as crianças compreendem como escola é seu entorno físico, arquitetônico: a sala de aula com várias mesas do tamanho das crianças, com duas grandes lousas, mesas da professora, estante de brinquedos, armários, caixas com jogos distribuídas pelas estantes, o porta-mochila e o único ventilador da sala de aula.

Como as crianças vivem grande parte de suas experiências na sala, a “escola delas é a sala”, o que pode ajudar a reforçar a compreensão de estar na escola como momento e local de fazer tarefas, dever de casa, desenhar, pois são atividades constantes no seu dia-a-dia.

Observemos no desenho seguinte e no depoimento de Railda quanto a sua escola que ilustra bem o comentário acima:



Desenho 13. Sala de aula, suas carteiras, porta de entrada, a mesa da professora e a estante de brinquedos

– (Raílda): *Aqui é minha escola toda linda. (a sala de aula)*

– (Léo): *E você gosta dela*

– (Raílda): *Sim, sim, gosto. Você sabia que minha irmã estuda na outra escola?*

– (Léo): *Ah, você tem uma irmã que estuda na outra escola dos meninos maiores? Me referia a escola de ensino fundamental que tem ao lado e é assim que as crianças a denominam.*

– (Raílda): *Nãããããooooo. Ela é pequena.*

– (Léo): *E onde ela estuda?*

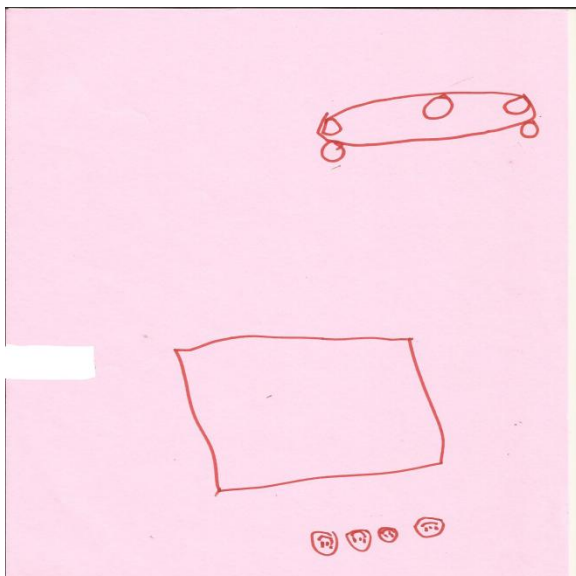
– (Raílda): *Ali na escola de pró Nilza de quatro anos (apontando para a sala vizinha do grupo de crianças de quatro anos de idade).*

– (Raílda): *Eu vou estudar na escola grande no outro ano, sabia? Eu quero crescer logo. Meu pai comprou caderno e livro para mim para eu fazer letras (referindo-se a caligrafia).*

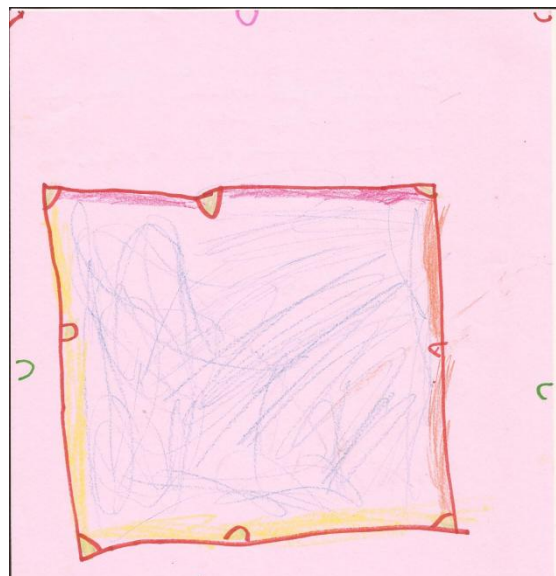
Nos desenhos que se seguem podemos perceber a intensidade do espaço na vida escolar das crianças representada pelos móveis e formato engessado do espaço por falta de opção da própria instituição escolar.



Desenho 14. A sala, a estante de brinquedos, os colegas



Desenho 15. As mesas e as crianças



Desenho 16. A sala de aula retangular

Nesse espaço a professora com toda sua criatividade e compromisso junto às crianças não só permitia que as crianças brincassem como tentava organizar democraticamente o mesmo, realizando com tamanha competência a dinâmica da sala que muitas me vezes me perguntei se eu conseguiria fazer com tamanha maestria.

E aqui mais uma vez não relativizo a carência existente no local, nem tão pouco a falta de investimento dos órgãos públicos responsáveis pela qualidade e financiamento da Educação Infantil nos municípios. Mas admito que a professora da turma do grupo cinco que observei arrancava forças de onde eu menos imaginava para criar um ambiente agradável e acolhedor para as crianças.

É necessário retomar as questões relacionadas a espaço citadas no início deste item, as quais apontam o espaço como algo construído socialmente e que se vinculam também concepções de escola, educação, criança e infância que também não ocupam um lugar neutro na nossa sociedade. Ao contrário [...] o espaço se constitui numa matriz de percepção dos elementos que compõem os lugares, os sujeitos e as suas relações, bem como os fluxos que os modificam, face às posições ocupadas pelos sujeitos e suas visões de mundo. (SILVA, ALMEIDA, UZÊDA, 2011, p.165).

Dessa forma, é comum ouvirmos e vermos experiências em instituições de Educação Infantil públicas, diga-se de passagem, nas quais o espaço que cabe às crianças, o tipo de atendimento destinado às mesmas serem considerados a partir

de pontos de vista relativizantes e deveras naturais como se realmente coubesse tal realidade às mesmas.

Assim se dá com o espaço físico, pois é comum também encontrarmos lugares inapropriados, insalubres, sem espaço para brincar, sem luminosidade ideal, geralmente arranjados para cumprir as demandas da comunidade que requerem vagas para este nível de ensino pautados no aforismo de que qualquer espaço serve para aglomerar crianças já que não são necessárias muitas coisas para cuidar, tomar conta destas aceitas e visíveis pelas políticas locais, pelos gestores públicos que pouco fazem para modificar esse cenário.

O espaço “[...] como categoria analítica, guarda grande potencial explicativo das dimensões social, territorial e pedagógica, as quais se interpõem às concepções de infância e de educação que orientam as políticas públicas.” (SILVA, ALMEIDA, UZÊDA, 2011, p.165).

O próximo desenho sinaliza para tais aspectos exigindo de nós adultos um olhar crítico e ações propositivas visando modificar tal representação das crianças não só do campo, mas dos grandes centros também, pois essa realidade é comum em ambos os territórios.

Quando perguntei a Valter o que ele tinha desenhado não pestanejou e com um riso crítico, do tipo só digo se você também disser, comentou:

_ Por que você quer saber?

Eu gostaria de saber e entender o que você desenhou e o que você também mais gosta na sua escola. Para tentar acolhê-lo falei que tinha sentido a falta dele porque não tinha vindo à escola e como perguntei a todos os seus colegas, achei que ele pudesse dizer. Com o mesmo sorriso e sem tirar o olho do papel me respondeu sucintamente:

_ (Valter): Aqui é minha escola (a sala de aula), a estante dos brinquedos, as mesas, o quadro de colocar as fichas dos nomes, a mesa da pró e o ventilador! E eu gosto de tudo, de brincar, mas não posso toda hora. E eu venho para escola para estudar, ora.



Desenho 17. A sala, estante, as mesas, cadeiras, o ventilador e a mesa da professora.

Uma escola de Educação Infantil do Campo que vise proposições de articular o mundo da cultura, trabalho e formação sob a ótica das famílias de trabalhadores rurais evidentemente que precisa também de espaços alusivos a essas questões. Como articular debates e experiências com as crianças se o espaço escolar por si só não é nem um pouco atrativo? Se a arquitetura não é convidativa, se as crianças nem espaço para brincar possuem, a não ser a própria sala de aula?

Claro que por ser do campo necessariamente os conteúdos e temas a serem abordados não precisam ser ligados apenas aos aspectos rurais. Seria no mínimo uma proposta reducionista porque as crianças não estão desconectadas do mundo que as cerca. Não é essa a proposição. A escola de Educação Infantil do Campo tem que se inquietar e apresentar também os saberes e conhecimentos universais e socialmente construídos, contudo de maneira a ter sentido para as crianças, que realmente tenham uma função social. Ao elucidar essas questões me aporço em um comentário de Arroyo (2008) quando nos convoca a pensar sobre tais saberes:

[...] A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. Mas, cuidado! A pergunta que vamos fazer é esta: que saberes sociais foram construídos historicamente? [...] há muitos saberes escolares nos programas que são inúteis [...] alienantes, que não acrescentam em nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos. A grande pergunta que vocês vão ter que se colocar é esta: *que saberes sociais são de direito de todo cidadão no campo ou na cidade?* Mas, saberes sociais. (p. 81-82, *itálicos do autor*)

A fala de Arroyo (2008) foi elaborada a partir de uma palestra do autor na I Conferencia Nacional por uma Educação Básica do Campo. É importante contextualizar a fala, pois o autor convida já em 1999 a população e aqueles que estavam no evento a pensar prospectivamente nas novas demandas que surgirão quando a educação do campo passar a ser vista com olhos mais sensíveis e quando essa discussão começar a alinhar também as políticas educacionais do país. Como o próprio autor sugere no decorrer do texto, será uma discussão irreversível uma vez que a sociedade estará mais atenta, mesmo que a passos lentos.

Logo, falar da escola na educação básica do campo, e tomando a Educação Infantil como primeira etapa da mesma, carece ressaltar que os saberes que adentrarão esse espaço – a escola de Educação Infantil do Campo – terá que se abrir a essa dinâmica dos sujeitos que habitam e vivem a experiência de escolarização, na maioria das vezes pela primeira vez. Então, a pergunta será sempre atual: que saberes sociais de direitos de todas as crianças são indispensáveis de serem oportunizados?

As questões acima nos fazem voltar a perguntas que foram feitas anteriormente a exemplo do como articular as demandas desse cotidiano infantil que habita o território rural com o cotidiano escolar? Fico a imaginar quando for obrigatória a matrícula nesse nível de ensino... Como enfrentar essas questões diante da obrigatoriedade da presença das crianças nos espaços escolares?

Cabe, nesse contexto, trazer Arroyo (2008) para dialogar com tais questões quando sinaliza de maneira propositiva algumas alternativas para um projeto de escola do campo:

[...] Um projeto de educação básica do campo tem que incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (p.82)

Diante da citação acima é importante reafirmar que uma escola de Educação Infantil do Campo precisa apresentar uma estrutura diferenciada não só no que tange aos aspectos arquitetônicos – o espaço físico – mas a sua função social. A rigidez que é característica das nossas escolas de Educação Infantil abortam um projeto ainda inicial de tornar a escola um espaço efetivamente de trocas, de construções, de vivência de experiências e da infância, porque não.

A escola é mais um espaço social, as crianças logo cedo circulam e como vimos anteriormente pode ser espaço pleno para as crianças construírem suas hipóteses, aproximarem seus conceitos sobre os temas mais variados, estabelecerem novos vínculos afetivos, ampliem suas experiências com a cultura do brincar, muitas vezes tolhidas por esse espaço.

Compreender a Educação Infantil do Campo nessa perspectiva pode nos ajudar a construir também uma escola que não se enquadre apenas em padrões burocratizantes de rotinas que são cumpridas a rigor pelos professores porque também têm que fazer jus a exigências da própria instituição ou das políticas e programas locais, muitas vezes podando a própria iniciativa e criatividade destes ao elaborar propostas e desenvolver suas práticas junto às crianças, estas últimas que são as que mais sentem tais formatações de rotina, de estruturação do tempo no espaço escolar.

Quando pensarmos em espaços para escolas de Educação Infantil do Campo é importante agrupar dimensões objetivas e subjetivas, a exemplo da qualidade dos espaços, o que é importante ter neles quanto ao mobiliário, materiais didáticos e lúdicos, o que é imprescindível para sua segurança e integridade física, moral, emocional etc., de que maneira os conteúdos serão organizados e trabalhados, como os ritos de rotina se darão, como a organização curricular levará em conta as peculiaridades locais, da comunidade, das crianças do campo.

4.2.2 A rotina na escola de Educação Infantil do Campo: o que dizem corpo e alma das crianças sobre as práticas pedagógicas

Antes mesmo de comentar sobre os conceitos que envolvem a categoria rotina escolar na Educação Infantil, é necessário rever alguns itens sobre a Educação Infantil do Campo no intuito de lembrar que suas especificidades conferem também outras demandas, projetos, programas e planejamentos das dimensões que envolvem o cotidiano das crianças do meio rural, ainda que não possamos tratá-las sem conexão com as questões que envolvem aspectos fora dos limites das áreas rurais, até porque como vimos em discussões anteriores, tais limites são tênues.

Campo, cidade, urbano, rural não são dimensões, territórios avulsos e que não se comunicam. Equivocadamente ainda enxergamos essas relações sem interdependências que se encontram envolvidas por outras tantas dimensões como as econômicas, sociais, históricas, culturais sempre assinaladas pelos avanços e retrocessos, rupturas e permanências construídas socialmente e fundamentadas nas concepções da organização produtiva e capitalista que os acompanha historicamente, ou seja,

[...] vivemos em uma sociedade atravessada por processos globalizantes, que de certa forma criam forças homogeneizadoras. Somos todos afetados por esses processos que nos padronizam, ditam-nos novos valores, circunscrevem sociabilidades e subjetividades, constroem desejos e necessidades individuais e coletivas e nos recolocam na dimensão espaço-temporal da existência humana. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p.76)

Os processos citados pelas autoras se desdobram efetivamente sobre as crianças, infâncias e escolas de Educação Infantil do Campo que sentem as manifestações através do investimento maciço da mídia sobre as mesmas em forma de estímulo a consumo de produtos, a novas tecnologias que acabam por homogeneizar também as relações e concepções acerca das categorias e sujeitos sociais já citados, dessa forma, “o mesmo processo que nos unifica e nos padroniza, assim como aproxima diferentes infâncias e gerações, também marca diferentes posições e possibilidades de vida.” (p.76)

O que nos chama atenção na contemporaneidade é justamente essa relação de aproximação e distanciamento, uma vez que os sujeitos do campo serão afetados diretamente por tais mudanças, demandas, investimento midiático causando e acentuando as diferenças sociais, econômicas existentes ao longo do processo histórico desta população. E no que diz respeito às crianças do campo:

[...] estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais. Há vivências similares e outras complementares inusitadas na perspectiva de um ou outro. A um só tempo, o processo unifica e fragmenta. (id., p. 77)

Ao ler a citação acima me reportei automaticamente às crianças que fazem parte da pesquisa. Para elas determinadas tecnologias se fazem presentes em seu dia-a-dia mesmo que elas, as crianças, não as dominem tecnicamente, tenham acesso concreto ou que se apropriem destas através do que ouvem os adultos e jovens falarem como é o caso do site fantasioso que tinha o Giovane que não só ditou o endereço eletrônico como enfatizou que eu acessasse o mesmo; _ (*Giovane*)
*Escreve aí ó no seu caderno: www.giovaneocantor.com.br e agenda para o dia 23 para a cantoria na sala.*⁴¹

Outro episódio que aconteceu em uma dessas manhãs na sala do Grupo 5, que me chamou atenção com o mesmo garoto, diz respeito ao uso do celular. Foi uma situação no acolhimento das crianças e aconteceu rapidamente. Um dia ele chegou à sala com um celular na mão e dialogando com alguém, simulou uma ligação:

_ *Oi, Tatiane, já cheguei na escola. Agora eu vou fazer a roda e brincar com meus colegas. De tarde eu passo aí na sua casa pra gente brincar, ta? Quando você chegar da escola também. Tchau.*

Uma clássica conversa ao telefone, se não fosse o celular da mãe que por sua vez não tinha ninguém do outro lado da linha. Ninguém quer dizer, não havia ligação efetivada, mas ele conversava sim no nível de faz de conta com sua prima que estuda na mesma sala, só que no turno oposto. Logo depois que ele entrou na sala, a mãe que o acompanhava pediu o celular que estava em sua mão e não poupou comentários:

_ (*Mãe de Giovane*) *menino, você pegou o celular no meu bolso que nem vi. Rapaz... Vou dizer, viu, você é demais!*

Além das tecnologias citadas outra presença acentuada no meio rural no qual as crianças estão inseridas diz respeito às marcas tanto nacionais como

⁴¹ O excerto consta no item do percurso metodológico da pesquisa na íntegra e faz parte das minhas anotações do diário de campo.

internacionais de objetos como mochilas, lancheiras, sapatos e sandálias, roupas infantis, objetos escolares como lápis, borrachas etc., que quando não fazem parte dos artefatos das crianças são verbalizados como desejo de consumo reproduzido geralmente pelo que ouvem falar “ser bom”, “estar na moda” “ser necessário adquirir” e o que diferencia os colegas que podem com muito esforço adquirir tais produtos muitas vezes imitações de marcas famosas no mercado, fazendo, por exemplo, assumirem lugar de destaque ou curiosidade entre os colegas, como pode ser visto nos comentários entre eles em momentos de lanche e de conversas informais:

– *(Raimundo): Hoje eu trouxe lanche pra escola. Sabe o que é? “danoninho” e maçã porque minha mãe passou no mercadinho antes de vir pra escola;*

– *(Daniela) Eu não trouxe lanche, vou comer o da escola. Tem lanche hoje pró?*

– *(Giovane) Meu biscoito é do monstro do desenho (O ogro personagem de uma história da Disney);*

– *(Giovane) Olha, minha mãe comprou uma sandália do “Bem 10” pra mim...*

(Raimundo) E a minha comprou uma do “Homem-aranha” (personagens de desenhos animados infantis que circulam na mídia);

– *(Amanda) Ganhei no dia da criança uma boneca que parece a Barbie...*

Mesmo diante desse contexto as crianças não hesitavam em dividir seus lanches porque era comum não ter merenda regularmente na escola, apesar do empenho da direção em cobrar das instâncias responsáveis e da professora regente ter a prática de dividir seus lanches e ter sempre de reserva algo na sala para distribuir entre as crianças. Naturalmente as crianças exercitavam sua alteridade e ainda que em pequenas doses dividiam seus lanches sendo solidárias com os colegas.

O que está em destaque nesse momento é a influência dessa cultura da mídia e consumo infantil no contexto rural apontando que existem sim aspectos que são inusitados ao campo, mas, também, singularidades entre os dois territórios – rural e urbano – que se apresentam fortemente na realidade das crianças que precisam ser notadas, entendidas e transformadas em ações que busquem

equilibrar o cotidiano escolar das crianças sem desmerecer, desqualificar e abandonar seus modos de viver o campo, lugar que habitam e de onde pode vir proposições para que experimentem a infância na escola de maneira mais rica, plena e com sentidos.

É o inusitado que precisa ser respeitado e considerado em programas, planejamentos de ações e organização dos espaços e tempos da infância do campo nas escolas de Educação Infantil. É preciso se debruçar sobre o que de fato é singular na e para a Educação Infantil do Campo como também o que é semelhante entre esta e a Educação Infantil voltada para as crianças dos grandes centros urbanos.

Questões sobre que currículo pensar e concretizar a partir das demandas das crianças do campo aparecem para reflexão, bem como o que se almeja para as diferentes faixas etárias, grupos nas diversas áreas do conhecimento que compõem essa organização curricular, o que influi também

[...] na escolha de materiais, nas atividades empreendidas com as crianças e nas avaliações dos processos educacionais. Tais olhares e ações que os acompanham colocam as crianças do campo em situação de desigualdade para responder a avaliações padronizadas, cujas questões são muitas vezes distantes de suas vivências e descoladas dos sentidos que as orientam. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p.77)

Apesar dos aspectos discutidos serem de total relevância para o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil do Campo, chama-me atenção especial a organização espacial e temporal pensada e vivida pelas crianças nesses ambientes, porque essa disposição incidirá também na elaboração de propostas pedagógicas que considerem desde os patrimônios culturais locais até elementos ligados ao meio ambiente, as relações que se estabelecem nestes espaços, aos saberes e conhecimentos construídos que circulam, as experiências das crianças junto à comunidade, aos seus familiares, ao mundo e cultura do trabalho do campo.

Geralmente as práticas voltadas para as crianças são organizadas a partir da visão urbanocêntrica e reproduzidas literalmente e sem muitas reflexões ou hesitações a fim de ouvir as crianças, por exemplo, e saber o que também desejam aprender, viver e experimentar na escola, na sua sala de aula, junto aos seus pares. Essa argumentação está diretamente relacionada às concepções de educação que

temos para as crianças assim como as representações que construímos sobre o que é ser criança e infância. No caso da Educação Infantil do Campo:

[...] além de considerar aspectos gerais e específicos para todas as crianças de zero a seis anos de idade, esse entendimento nos ajuda a enxergar relações entre as diferentes culturas particulares que compõem seu contexto: a dos campos, e das cidades, das crianças e dos adultos, de gênero, de classe etc. [...] seja de uma perspectiva do direito à igualdade, seja pelo reconhecimento mesmo de que existem elementos de semelhança que atravessam as diferentes infâncias, as infâncias e os adultos, os campos e as cidades, a educação Infantil do campo necessita ser construída em um diálogo cuidadoso com aquilo que é geral para educação de todas as crianças brasileiras. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 83)

No contexto da Educação Infantil do Campo, como se dá a gerência desse tempo e desse espaço, das atividades planejadas e desenvolvidas que uniformizam crianças e adultos é uma das grandes questões para reflexão acerca da modalidade de educação – do campo – e da etapa de ensino da educação básica – Educação Infantil – e para alguns dos sujeitos que a compõem e no caso da pesquisa aqui referida – as crianças. Além disso, cuidar para que não seja uma mera representação e conformação de práticas pedagógicas urbanas se constitui em uma inquietação na administração dessa rotina.

Cabe, no auge dessa discussão, apresentar alguns conceitos que circundam esse item da pesquisa apontando em que abordagens são apoiados alguns eixos para análise como exemplo rotina e cotidiano e ancorada em Barbosa (2007)⁴² tecerei algumas considerações sobre ambos os conceitos. Lembrando que sobre espaço escolar uma discussão foi acentuada anteriormente e que poderá ser revista nos entremeios das argumentações que se seguem.

Quando penso em rotina na Educação Infantil lembro-me automaticamente da experiência que vivi durante os anos de 1996 a 2006 quando fui professora e coordenadora pedagógica desta etapa de ensino e através da qual tive que aprender a lidar com as crianças das mais variadas formas, tentando descobrir o que mais gostavam, o que compreendiam sobre as coisas que as cercavam, como faziam

⁴² “Com amor e com força: rotinas na educação infantil” (BARBOSA, 2007) é uma obra que contribui de maneira aprofundada sobre a categoria pedagógica *rotina* que responsáveis pela educação infantil foram construindo ao longo das ações pedagógicas voltadas para educação da infância. Com riqueza de detalhes a obra não só faz uma retomada histórica sobre a origem etimológica da palavra a partir de diversas abordagens e campos do conhecimento (psicologia, enfermagem, medicina, pedagogia etc.) como discorre sobre a constituição social das rotinas e o processo de institucionalização destas nos espaços de educação infantil sinalizando modelos que são usados em classes de educação infantil e algumas proposições significativas no cotidiano das instituições que atendem esta etapa da educação básica.

para elaborar e esclarecer seus pontos de vista e aproximações conceituais. Não foi e não é tarefa fácil, porque requer se aproximar ao máximo delas e na condição de adulto muitas vezes não nos permitimos.

É bem provável que mesmo aquele/aquela que não vivenciou o cotidiano com crianças em espaço escolar deve fazer alguma inferência sobre esses ambientes: rodas iniciais e de conversa, contação de histórias infantis, atividades direcionadas a aquisição da linguagem escrita, horário do lanche e o recreio, cantigas de roda, jogos e brincadeiras etc., até mesmo a nomenclatura vai modificar de acordo com as concepções que se tem da organização do tempo e espaço como, por exemplo, hora da atividade, planejamento de tarefas, sequência de atividades e por fim a nomenclatura rotina ou até mesmo rotina diária. (BARBOSA, 2007)

De acordo com Barbosa (2007) a rotina se constitui em “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p.35). A autora ainda ressalva que a “a presença significativa das rotinas nas práticas de educação infantil acabou por constituí-la como *categoria pedagógica* central, mas muito pouco estudada e explicitada” (p.36) e ainda afirma que seu surgimento se deu “[...] no momento em que parecia tornar-se útil para nomear práticas que já estavam construídas socialmente. (p.36)

Mas o que seria mesmo rotina? E cotidiano? Ambos analisados sob a ótica escolar são pensados e conceituados diferenciadamente por diversas abordagens e autores que tratam do tema. À primeira vista os conceitos parecem ser sinônimos, ao menos comumente ouvimos essa relação. Mas, Barbosa (2007) vai nos alertar sobre tal diferenciação, que em particular será considerada nesta pesquisa para comentar e refletir alguns episódios vividos pelas crianças mesmo que haja pontos de convergência entre o conceito cotidiano e rotina:

[...] as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. [...] é necessário ter modos de organizar a vida. [...] Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário*. (BARBOSA, 2007, p.37, *itálicos da autora*)

Considerando os conceitos trazidos pela autora e o fato de que as crianças interagem e constroem hábitos sociais e culturais, costumes aos quais estão expostas desde que nascem, a rotina então é uma construção social e contribui na criação da regularidade dessas ações, inclusive na escola, como por exemplo, horários de chegada, saída, para o lanche, para descanso, para contar histórias etc., além, de colaborarem para socialização entre as crianças e o coletivo que as cerca. Contudo,

[...] As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. (BARBOSA, 2007, p.39, *grifo nosso*)

Quando planejamos e criamos rotinas para as crianças em instituições de Educação Infantil precisamos considerar as matizes do cotidiano infantil e as demandas e necessidades formativas das próprias crianças para que estas possam atribuir sentidos às ações desenvolvidas nos espaços escolares. Aqui não cabe negar a importância da rotina nas instituições de Educação Infantil. Ao contrário, cabe sim buscar um equilíbrio nessa dinâmica evitando a massificação das ações que tendem a deixar enfadonho o cotidiano das crianças nesses espaços.

O inusitado diante dessas questões é que mesmo diante de tamanha burocratização e repetição as crianças (independente de qualquer âmbito, seja público ou privado) conseguem dar saltos qualitativos nesse processo e burlam, transgridem positivamente as normas impostas e vivem suas descobertas paralelamente a essa formatação, nos alertando dessa maneira que não são passivos à imposição que nós adultos fazemos e que produzem seus sentidos diante disso tudo, diante inclusive de determinados impedimentos.

Por várias vezes as crianças que são protagonistas da pesquisa expressavam a rotina que viviam na sala de aula através de comentários, de brincadeiras, da censura aos colegas e até mesmo repreensão para com a professora de modo a nos convidar a refletir ao que já está formatado para elas, para e por nós adultos, ora burlando esse formato, ora categoricamente nos chamando para a realidade de uma

rotina já experimentada e instituída para as mesmas... Compartilho uma dessas situações vivida no dia dezesseis de novembro de 2011 para depois dialogar sobre tal categoria pedagógica, a rotina:

Decididamente o dia trouxe muitas coisas de uma vez só para uma “pobre” professora e pesquisadora. Só no início da manhã mil pensamentos rondavam minha cabeça, uma avalanche de informações que precisava captar. Enfim,

Onde é a escola para as crianças? Essa foi à primeira pergunta que me fiz. Hoje observei a chegada das crianças, porque cheguei bem mais cedo. Além dos adultos que cuidam da limpeza e organização do ambiente, outras crianças foram adentrando a escola também mais cedo, entre elas eis que Giovane adentra a instituição com flores na mão e já entrou me olhando com um sorriso de canto. Aproximou-se de mim e não disse nada. Dei bom dia, ao que me respondeu e me perguntou:

- (Giovane) Você vai para a escola que horas?

Eu não entendi de imediato e lhe respondi que havia chegado cedo e que estava esperando a professora dele chegar para entrar na sala.

Nesse ínterim as professoras chegaram e fiquei aguardando as crianças entrarem nas suas salas de aula. Permaneci um pouco na sala da coordenação, observando o agendamento das atividades para o restante do mês, quando Giovane mais uma vez me abordou e dessa vez ele já tinha entrado na sala e como demorei de entrar ele retornou e com as flores na mão, perguntou:

- (Giovane): Que horas você vai para a escola?

- Como, Gio? Não entendi.

- (Giovane): Que horas você vai para minha salaaaaaa?

Quando olhei as flores na mão, entendi que eram para mim e quando achei que ele me entregaria, a coordenadora perguntou para quem eram as flores, quando ele respondeu:

- É pra pró Léo, mas só dou quando ela for para minha escola.

A ficha caiu nesse momento. A escola dele era a sala de aula, onde tudo funciona, era seu mundo para além dos outros ambientes que compõem a escola. Era seu lugar de conforto, segurança e o lugar para entrega das flores e demonstração de carinho perante a turma e sua professora também.

Imediatamente levantei da cadeira e fui para a sala de aula, quando procurei por Giovane a coordenadora já o tinha encaminhado para a sala. Assim que cheguei à sala ele veio me abraçar e com um sorriso largo me entregou as flores reafirmando sua ansiedade quanto a minha demora para entrar.

- (Giovane): Pensei que você não fosse vir para nossa escola.

Após se expressar, retomou suas atividades normais, foi brincar com seus colegas e eu, ainda atônita, buscando compreender “onde era a escola para Giovane.”

Como as crianças encaram a rotina e vão se adequando a ela durante a manhã? Essa foi minha segunda indagação em tão pouco tempo.

Enquanto Giovane voltava para suas atividades a rotina se estabelecia na sala,, a professora começava a organizar as coisas do dia. As crianças se envolviam com as brincadeiras e de repente Ila chega próximo da mesa em que estou sentada e pergunta olhando para algumas atividades respondidas, mas sem o nome dos colegas para identificá-los, o que demonstra sua atenção para o que foi solicitado pela professora, ou seja, colocar o nome em todas as atividades de escrita:

- (Ila) Pró, de quem é as atividades?

Eu respondi que não sabia, mas antes mesmo de dar outra resposta Graça respondeu “é de algum coleguinha.”

Ila não contou conversa e respondeu também:

- (Ila): *É, deve ser ninguém o nome da colega, porque não tem nome escrito. “É, o nome é ninguém.” E saíram dando risada do episódio. “Ninguém, deve ser ninguém” repetiam dando risada em conjunto e segredo.*

A professora chama as crianças para iniciar a roda e dentre as atividades corriqueiras, a professora retoma o momento da história. E eis que Graça retruca:

- (Graça): *Pró, a senhora não falou que o “era uma vez”...*

Nesse momento a professora especifica que nem todos os contos, histórias são iniciadas com era uma vez e seguiu dando exemplos, até que retomou a contação de história e foi mais uma vez interrompida, agora por Lillian:

- *Eita pró a senhora ta esquecida hoje. Não contou os meninos e nem as meninas para ver quem ganhou hoje, não escreveu a data no quadro e nem falou o nome de quem escreveu a história!*

Como sempre acolhedora e assumindo suas fragilidades a professora sorriu e disse que estava esquecida mesmo e que bom que Graça tenha lembrado. Daí retomou os procedimentos e continuou a ler a história. Em seguida o dia transcorreu normalmente, com conversas paralelas, muitas brincadeiras dentro da sala de aula e realização de tarefas até o final da manhã quando os familiares começaram a buscar as crianças.

Diante do acolhimento de Giovane e Graça e de todas as outras crianças, que era constante e que me deixava cada dia mais a vontade no espaço, pude confirmar que em meio à organização e iniciação das atividades planejadas pela professora para as crianças a rotina já se constituía em minha frente através dos diálogos estabelecidos entre as crianças, demarcação do próprio tempo para cada atividade por elas, comportamentos e reações a proposições feitas pela própria professora.

Sim, a rotina se estabelecia aos meus olhos com tamanha autonomia das crianças, a rotina escolar que apresenta outras tantas dimensões cotidianas e não

só o que planejamos para as crianças, mas o que elas também nos dizem sobre suas relações de afetividade, cumplicidade, alteridade e construção de tantos outros valores inestimáveis para sua formação. Não podia deixar de apresentar outra experiência parecida com a anterior, mas dessa vez foi comigo, que sozinha vivi mil dilemas de uma vez só:

[...] Enfim, cheguei cedo, as 07h30min e os resquícios da “festa da criança” ainda estavam presentes, pois havia sacos de pipoca, doce, máscaras etc., no chão, que desde cedo já estava sendo varrido pela auxiliar de limpeza que também estava envolvida nas atividades rotineiras da escola...

No momento em que conversávamos outra funcionária chegava e a essa altura as crianças também já estavam se aglomerando no portão e muro da escola. Aos poucos as crianças vão chegando, se posicionando na frente do portão da escola, alguns chegam bem cedo (07h30minh) esperando dar o horário da entrada (08h00min), ainda esperam os professores chegarem de Feira, da sede, pois caso haja problema, pode ocorrer de não terem aula.

Interessante é que algumas crianças da sala que observo já me conhecem e me saudaram com olhar, sorrisos, outros com olhar mais tímido e sorriso de “canto de boca”; outros apontaram para mim e comentavam algo que não dava para identificar, o que também gerava sorrisos. Notei que comentavam algo com seus responsáveis também

_olha a pró nova

_ olha a outra pró da sala.

E assim, entre a limpeza da escola e a chegada das crianças o dia vai começando, a rotina vai se estabilizando em meio ao dia quente, às vezes também frio, por incrível que pareça, pois em especial, o dia hoje estava nublado. Vale lembrar que algumas crianças chegam de bicicleta, ou vem no ônibus da escola, ou a pé, as que moram mais próximo.

Eis que o carro com os professores chega e automaticamente a dinâmica do momento muda, as crianças e responsáveis se despedem, vão adentrando rapidamente, às vezes nem

esperam os professores entrarem na sala, deixam as crianças no pequeno pátio mesmo e seguem para seus afazeres... Outros, geralmente mães, na sua maioria, aguardam, deixam seus filhos na sala, informam o lanche que tem na mochila, perguntam como estão seus filhos, a hora que finalizará a rotina do dia... Nesse mesmo tempo, a professora que é responsável pelo Grupo 5 hoje não veio, e surgiu um impasse para gestão: quem colocar na sala de aula, no lugar da pró que não pôde vir; ou então mandar as crianças de volta para casa? E as que não podem voltar sozinhas e não tinham portadores?

Algumas crianças ficaram com a fisionomia triste, uma delas chorou a Graça porque não queria retornar para casa. Um deles, o Giovane perguntou por que eu não ficava na sala deles, “já que eu era pró”?

_Fica pró, pra gente não voltar para casa.

Diante do questionamento, eu disse que não poderia porque não era pró deles, querendo respeitar a figura da pró Rosa, atitude e fala que geraram impasse...

_(Giovane): Mas vc conhece a gente, ta na nossa sala, fica com a gente, vá!

Sei que não é um procedimento bom, pertinente porque teria que perguntar à professora antes, e assumiria também à integridade física, moral e emocional da turma e no ímpeto de professora e não de pesquisadora, bem como da possibilidade de estar com as crianças lancei a proposta de ficar com elas até metade da manhã com apoio de alguém da escola. A gestão da escola, também automaticamente acolheu a proposta e perguntou às mães se queiram deixar, já que eu não era pró da turma, apesar de ser “responsável” e conhecer a pouco tempo o grupo, não era obrigatória minha inserção na sala, mas se quisessem, poderiam deixar as crianças até 10:00h, após o lanche pegariam seus filhos.

Eis que para minha surpresa as mães deixaram e dez crianças que foram nesse dia, ficaram comigo até 10h da manhã.

Nesse momento, Giovane, dava pulos de alegria e as outras crianças também riam da situação. E a fala dele, dizendo que eu os conhecia me chamou atenção também para minha responsabilidade, uma vez que se eles permitiram minha entrada no seu cotidiano e vida, é porque permitiram também que eu os conhecesse. E como eu negaria isso? A sensação que eu tive foi uma espécie de barganha: se você vai ficar conosco, porque não ficar agora?

Um misto de sentimentos emergiu, desde certa insegurança, pois há muito não ficava em uma classe, sozinha – de crianças pequenas –, o que gerou várias inquietações e acionou alguns dispositivos da memória de professora de educação infantil.

Desde o que/como iniciar e o que propor, pois não havia planejado nada aquele dia e fui rapidamente retomando alguns procedimentos de rotina, mas confesso que as crianças conduziram a manhã de maneira plena, autônoma e extremamente envolvidas.

Em um dado momento me perguntei se o que fiz tinha sido correto, pois não queria misturar os papéis de pesquisadora e professora. E fiquei com medo das crianças também misturarem os papéis. Mas qual foi minha surpresa quando as crianças não só determinaram os papéis, como sabiam da provisoriedade da minha função, isso notado por várias expressões ouvidas durante o dia, a exemplo de:

_ (Graça): é só hoje que você vai ficar com a gente, né?

_ (Giovane) eu posso te “assessoriar” hoje?

_ (Graça): Hoje, quem vai ser o ajudante sou eu? Você sabe como minha pró faz? Você sabia que antes de tudo a gente tem que beber água e lavar as mãos, sabia? A gente já pode fazer isso agora?

Graça que nitidamente “dominava” a rotina, à medida que perguntava, também ia, “sutilmente” tentado conduzir tais ações e convidando os colegas a entrarem nessa rotina e organização refletida pela organização e encaminhamento empreendidos pela professora da classe.

Fui conduzindo a manhã e “fingindo” segurança, pois mais uma vez confesso que bateu um receio, pois como disse, poderia interferir na relação que iniciei junto às crianças. Enquanto lavavam as mãos, fui convidando-os a sentar na roda e um deles gritou do fundo da sala (Raimundo):

_ Não tem lugar marcado na roda, não, viu, pró?

Isso porque ele percebeu que os colegas arrumarem os tapetes de tal forma que ficariam bem perto de mim. Quando eles começaram a pegar cadeiras, perguntei se também

sentavam nos tapetes. Antes de responder, já deixavam as cadeiras nos lugares e pegavam o tapete para sentar na roda.

A todo o momento Graça afirmava e tentava conduzir sua atitude de “auxiliar”, em alguns momentos parecia ser a própria professora (_hoje sou sua auxiliar, né?), demonstrando o grau de importância daquela função, ser professora...

E todas as crianças iam se apropriando da rotina que não era a deles “e ao mesmo tempo era”. Quando comecei a roda, todos queriam sentar ao meu lado, queriam dar dicas, dizer o que a pró Rose fazia e o que também não fazia, o que eu subentendia que “algo saia do controle da sala” e virava improvisado para eles. Já em roda antes de iniciar a conversa, Giovane anunciou a importância da oração:

_ ah, tem que rezar, viu? Antes de começar a conversa.

_ (Léo) E para que vocês rezam, perguntei?

_ (Giovane): ôxi, para agradecer o dia;

E assim o fizemos. Flávia iniciou a oração e quando esqueceu trechos da mesma, Graça e Raimundo logo se incumbiram de lembrá-la, assim como todos os outros itens também.

Após a oração, fui montando a rotina no quadro e nesse momento lembrei-me da minha época de professora. Percebi que as crianças, ao menos as que estavam, garantiam alguns procedimentos, como a seqüência de atividades numéricas, o antes e o depois do lanche, como divisores de manhã, a escrita de algumas palavras, a data...

Em seguida contamos quantos presentes e foi a Esmeralda e Elen que pedi auxílio e percebi a ansiedade de Graça que queria por que queria dominar toda a minha estadia na sala:

- Não é assim que se conta.

- Não é assim que se faz.

- Ela chora por tudo, é assim mesmo;

- Vou falar para a pró amanhã.

Às vezes era tão incisiva que controlava alguns colegas com uma persuasão incrível, aquela que advém do poder de escrita, leitura e retórica.

Após a contagem solicitei que fossem colocando as fichas de nomes no quadro de pregas em quem estava presente e nas que não estavam presentes. À medida que desenvolvíamos quantos estavam presentes, fui deixando as fichas “que eram “novinhas” no chão.

Eu tinha percebido que havia fichas com nomes das crianças com cores diferentes. A que eu peguei era mais nova e quando fui pegar do chão, Amanda olhou para Graça com olhar de crítica e como quem diz “ela não sabe o que tá fazendo” e partiu a falar:

- (Amanda): Cuidado com as fichas pró. Elas são as nossas novas fichas e se puxar do chão vai arranhar e ficar feia.

Nesse momento ela olhava para dois colegas com olhos cúmplices e críticos, como quem dizia: agora não tem jeito, ela já pegou mesmo. Pedi desculpa ao grupo e justifiquei que tomaria mais cuidado e que eles realmente tinham razão, pois precisavam ter cuidado com os materiais.

Na seqüência fomos conversando sobre o que fizeram no dia anterior, que foi feriado e inevitavelmente caímos no dia da criança e no que ganhavam nessa data, pois naturalmente a temática surgiu:

- (Graça):. Fui para a igreja para um batizado. Teve churrasco, pedi para meu pai comprar uma boneca, mas ele disse que não tinha dinheiro e fiquei triste por que queria presente.

Tentei mediar e aos poucos desviar o assunto, pois não conhecia a realidade sócio-econômica das crianças que poderia nos levar a uma condução de maneira diferenciada, contudo a necessidade de falar sobre o tema era maior e outra colega complementou:

_ (Raimundo): Fui para a missa também, era batizado em Candéal. Você conhece Candéal? É aqui perto. Eu vi Graça, ela estava de saia não foi Graça? Foi legal e depois teve almoço também;

- (Raílda): disse que brincou de boneca e fechando o diálogo dizendo que “só isso que fiz.”

- (Amanda): Você sabe que fui andar de bicicleta na casa da minha vó e ela me deu uma boneca “essa aqui ó, bem pequenininha. Ah, ia esquecendo, ganhei duas bonecas de três reais cada e brinquei com duas bonecas. Esmeralda de maneira tímida disse que brincou de boneca com Sara. Valter disse que ganhou um carro. E antes de falar como era foi interrompido por Raimundo que perguntou: de boi ou de cavalo? Eis que Valter respondeu de maneira incisiva:

- Oxi, nada de carro de bicho. Ganhei foi uma Ferrari.

- E o que é uma Ferrari? ; perguntou uma colega (Elen)

- É aquele carro vermelho que aparece na TV, é de corrida.

Mirian e Elen a essa altura repetiam que brincavam de boneca e Flávia foi para uma escola em Feira que tinha palhaço que correu e bateu o bumbum e todo mundo dava risada.

Giovane disse não ter ganhado presente, mas que ficou com “Tati” de dona Nilda e viu um filme com Tatiane. Giovane falava e tinha uma necessidade de falar andando, girando na roda, gesticulando e chamando atenção para si sendo que disputava com Graça essa mediação do grupo.

Após as experiências relatadas, cantamos algumas músicas, algumas brincadeiras e perguntei sutilmente o que mais gostavam de fazer na escola.

- Brincar, fazer dever, mas não gostamos de fazer muito dever; de merendar quando tem merenda, de pintar, desenhos dos colegas.

Na velocidade fui mais uma vez me apresentando para as crianças, lembrando meus objetivos ali, preparando um terreno futuro. Após o bate papo informal, passei para o passo seguinte que era a contação de história e outro impasse se deu porque escolhi aquela que eu dominava e podia de certa forma entretê-los na contação, mas a professora já tinha contado e eles sabiam o final, palavras de Graça.

Aos poucos fui perdendo o medo e vivendo com eles parte da manhã e da rotina deles. Percebi que além de acolhedores estavam dispostos a me ajudar e demonstraram isso várias vezes com palavras carinhosas e através das dicas para lidar com as atividades do dia.

É importante termos perceptibilidade no que proporemos as crianças nos espaços escolares e a clareza da rotina, dos seus fins é uma dessas necessidades articulando sempre o cuidar e o educar, ações indissociáveis na Educação Infantil que ajudarão na estruturação das ações que as crianças viverão e lhes dará mais confiança e segurança não só nos adultos, mas nos pares infantis que convivem com as mesmas e no próprio espaço social – a escola. (CRAIDY e KAERCHER, 2001)

A partir do exposto, considero que a observação do cotidiano das crianças, no qual rotinas são estabelecidas e vividas amplamente, não pode ser concebida como uma ação isolada, mas como possibilidades de ampliar múltiplas aprendizagens e linguagens e mais ainda de compreender os sentidos que as crianças atribuem ao que as rodeia, seja através de brincadeiras, bate-papos, situações didáticas variadas o que pode ser exemplificado no registro anterior quando as crianças gerenciam o tempo e as ações do dia com tamanha segurança.

Foram muitos os episódios que vivenciei na sala de aula, além dos que mencionei antes. Dentro da discussão sobre rotina e cotidiano na escola de Educação Infantil do Campo considerei dois eixos norteadores que para mim são fundamentais para pensar esse nível de ensino para as crianças do território rural. *Elegerei os eixos para partilhar os depoimentos e registros das crianças ora pela regularidade das atividades realizadas, porque apareciam sempre, eram atividades quase que permanentes ora, por serem ocasionais e fazerem parte de momentos únicos da rotina escolar no cotidiano das crianças. Vale ressaltar que,*

[...] mesmo quando representam ou indicam concepções políticas e pedagógicas diversas, existem alguns elementos constitutivos das rotinas que são invariáveis como situação, podendo ser variáveis em seu conteúdo de acordo com as diferentes pedagogias. As regularidades da rotina são aquela sequência de atividades que a educadora ou a instituição define como os aspectos mais importantes para ser efetivados no dia-a-dia. (BARBOSA, 2007, p. 116)

Inicialmente, como forma de organizar melhor a apresentação das experiências e depoimentos das crianças, elegi os seguintes eixos estruturantes especificamente para este item da tese, a saber:

- ✓ Organização do ambiente: visando considerar a realidade observada, tecendo comentários sobre o espaço mais amplo – a escola – e o mais específico – a sala de aula das crianças – sempre trazendo o olhar das crianças do campo sobre o vivido e como essa organização incide sobre as mesmas e sua participação nas situações diárias em classe;
- ✓ Atividades permanentes: aquelas que comumente estavam presentes na rotina e que podem nos ajudar a pensar sobre a proposta pedagógica vivida pelas crianças do campo e de maneira propositiva apontar outras possibilidades. Algumas atividades ocasionais, que não fazem parte regularmente da rotina, aparecerão como ilustração.

Difícil mesmo foi escolher as situações, porque foram tantas e tão ricas em descobertas. Como exemplo de *situações regulares* posso citar as que observei na rotina das crianças protagonistas da pesquisa do Grupo 5: aproximadamente vinte minutos de acolhida com brinquedos, brincadeiras livres ou desenho livre; roda de conversa para registro da rotina do dia no quadro; contagem das crianças; contação de história; realização de atividade escrita; momento de higiene que antecede o lanche; oração em agradecimento ao alimento; horário de lanche; quando havia tempo outra atividade de escrita; avisos quando havia e saída. Alguns desses momentos foram registrados em fotografias como podemos ver a seguir:



Fotografia 19. Atividade de matemática em roda - Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 20 : Ateliê de pintura - Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 21. Horário do lanche



Fotografia 22. Chegada das crianças – Brincar Livre - Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 23. Contagem das crianças presentes na sala

Fotografia 24. Horário do recreio na sala de aula
Arquivo pessoal da pesquisadora

Às vezes a professora regente demonstrava certa angústia porque era necessário realizar muitas tarefas com as crianças e em alguns momentos comentou do seu desejo de deixar as crianças brincarem mais um pouco, porque sabia da

importância para as mesmas, mas que terminava cedendo às normas da instituição que também atendia deliberações advindas da Secretaria de Educação do município como, por exemplo, o uso de um livro didático adotado pelo município que “tinha que ser usado” pelas crianças.

Muitas vezes a professora alterava as consignas, buscava dar outro sentido às atividades propostas pelo livro didático as quais não condiziam em nada com a realidade das crianças. Mais uma vez destaco a influência dessa professora sobre a rotina, sua competência para lidar com o inusitado da sala de aula e com as crianças e o compromisso com a formação humana, com a participação efetiva destas na organização do ambiente e nas atividades diárias, favorecendo a construção da autonomia das crianças.

Voltando a comentar sobre o que elegeria, fiquei na dúvida ao escolher as situações, pois todas são extremamente importantes, mas não dá para apresentar toda a variedade e riqueza dos momentos. Foram cinquenta e três dias de convivência com as crianças que precisam ser traduzidos em alguns desses acontecimentos que de maneira particular possa apontar o que as crianças sentem, pensam e dizem sobre tal cotidiano sobre as práticas e relações que as cercam, sobre sua rotina escolar.

Nesse sentido, para cada eixo estruturante anunciado anteriormente trarei algumas situações vividas dentre os dias de co-participação junto às crianças que são sujeitos da pesquisa.

4.3-Organização do ambiente: as crianças se sobrepõem à arquitetura

Invariavelmente falar de organização do ambiente é falar de espaço. E na Educação Infantil então é condição elementar para o desenvolvimento de atividades sejam elas quais forem. Outro aspecto que é invariável quando pensamos nesses ambientes é a qualidade e variedade dos mesmos, o que geralmente não condiz com as realidades encontradas nas instituições de educação infantil, em particular as instituições públicas. Raríssimas exceções existem, mas na sua maioria os espaços são sempre pequenos, com pouca luminosidade, sem áreas de lazer, sem parques, extremamente precários.

A organização dos espaços também se apresenta como a visão que nossa sociedade, as instituições, gestores públicos concebem a Educação Infantil, a infância e as crianças. Se nos grandes centros urbanos encontramos verdadeiras calamidades públicas, no território rural não é muito diferente, diria ser gritante tal qual o território urbano, com um agravante histórico de abandono e descaso voltado para o primeiro território.

Diria que os comentários acima para alguns leitores podem vir a ser paradoxais uma vez que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui textos legais como, por exemplo, os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) que versam sobre qualidade, características que devem estar presentes em projetos arquitetônicos para construção de instituições de educação infantil.

Digo paradoxal para não dizer vergonhoso e em que pese à iniciativa da elaboração dos documentos estamos longe da sua real efetivação se observarmos o grande hiato entre o que preconizam e o que realmente vivemos nas instituições, diria inadmissível. Cabe inclusive citar um dos trechos introdutórios do segundo documento citado no parágrafo acima:

[...] tradicionalmente, as construções escolares seguem um *Programa de Necessidades* previamente estabelecido pelas Secretarias de Educação. A construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de matérias e acabamentos. (BRASIL, 2006b, p. 9)

Vale ressaltar que ao ler o documento verificaremos que não há especificidades quanto aos espaços para instituições de Educação Infantil do Campo o que requer não só revisões como proposições urgentes. E se nos apegarmos à afirmação de que é necessário estudar para planejar tais ambientes veremos que estamos longe do ideal, mas trabalhando a partir de possibilidades quase que impraticáveis de se acreditar.

As crianças, no item anterior da tese, representaram como enxergam sua escola e na sua maioria apresentam a sala de aula como esse espaço. Se nos ativermos a outros desenhos veremos que esse espaço, apesar do esforço da

professora e gestão da escola, está longe de ser o ideal ou preconizado pelos documentos legais:



Desenho 18. A escola de Giovane:
Sua sala, as mesas das crianças, da professora, seus colegas



Fotografia 25. A escola de Elen:
Porta-mochila, mesa da professora, ela e a própria professora

Tudo acontecia geralmente na sala de aula. As crianças não “aumentaram” em nada a realidade. Fizeram jus ao espaço quando representaram onde viviam suas mais ricas experiências, o que nos faz refletir sobre como administram suas relações, constroem seus sentidos e conceitos em espaços que não possuem variedade de materiais e ambientes que ampliariam ainda mais seu conhecimento.

De acordo com Frago (1998, apud BARBOSA, 2007),

[...] Não percebemos espaços, senão lugares, isto é espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaço. Representações de espaço que visualizam ou completam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar; nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço. (p.119)

Quando nos reportamos a espaços criados ou arranjados para crianças da Educação Infantil, seja ela do campo ou dos grandes centros urbanos, suspeitamos que devesse ser um ambiente voltado para cuidar e educar crianças entre zero e cinco anos de idade que possuem ritmos próprios, habilidades, sensações, linguagens e necessidades motoras diferenciadas a depender de suas faixas etárias e desenvolvimento e que requerem por isso ambientes diferentes dentro desse próprio espaço.

No caso da escola em evidência na pesquisa, a sala de aula é o espaço de agrupamento e de desenvolvimento das atividades das crianças porque além de não ter área para lazer, não há também espaço coberto, nem ao menos um parque, tanque de areia e a área externa da escola é de cimento, o que impossibilita qualquer realização de atividades de movimento ou mesmo de trânsito das crianças.

A escola é uma casa adaptada para o acolhimento e atendimento das crianças e sua área externa, a entrada da escola, divide espaço físico com reservatórios de água de concreto e plástico, o que não pode ser retirado para reorganização espacial porque na região há épocas de seca e estes são imprescindíveis ao mesmo para uso da própria instituição.

O deslocamento das crianças é feito na própria sala desde brincadeiras com e sem regras, jogos em grupo, lanche, conversas, atividades de escrita etc., o que difere dos espaços e ambientes vividos pelas crianças do campo até porque suas experiências acontecem geralmente em espaços mais amplos que não requerem tanta disciplina em seus corpos e mentes em detrimento de práticas geralmente pautadas na aquisição da linguagem escrita, ou seja, atividades nas mesas e cadeiras. Não há, por exemplo, como explorar riquezas naturais dentro da escola, a não ser em eventos proporcionados pela instituição, realização de atividades que se aproximam da realidade familiar e da comunidade, também favorecido pela instituição escolar.

Nesse sentido, as crianças não transitam com frequência os espaços existentes na escola, a não ser quando chegam à mesma e aguardam o portão principal ser aberto, ou transitam no horário da saída enquanto aguardam os responsáveis. Não que seja proibido (e não é), mas porque não há condições reais para tais deslocamentos. Alguns desses espaços podem ser observados a seguir:



Fotografia 26. Cisterna e tanque de água potável



Fotografia 27. Tanque visto de dentro da escola através do portão de entrada - Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 28. Área externa da escola com o mastro para hastear bandeira - Arquivo pessoal da pesquisadora

A partir das imagens me reporto ao primeiro anúncio feito nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) que diz respeito à importância de um projeto arquitetônico que se volte para as necessidades das crianças e que a comunidade local seja ouvida, que se criem comissões para estudo e co-participação na elaboração do mesmo.

Diante do vivido e experimentado na escola de Educação Infantil do Campo que faz parte da pesquisa, estamos longe de viver essas dimensões mesmo que a escola esteja disponível para isso, bem como as famílias de maneira geral. Isso porque não possuem autonomia para determinadas mudanças, dependem de financiamento e esforço da prefeitura local para arcar com possíveis projetos. O exemplo disso é a pintura da escola que já havia sido solicitada, algumas pequenas reformas e adaptações do espaço, mas que não foram realizadas por falta de recursos.

Projetos arquitetônicos para escolas de Educação Infantil do Campo que envolvam as dimensões espaço e ambiente escolar, que, diga-se de passagem, não são neutros nas relações estabelecidas dentro das instituições, devem privilegiar espaços que possuam ligação com a comunidade externa, que permitam as crianças trazer para a escola situações próximas às que vivem no campo, em sua vida cotidiana, que permitam explorar ambientes com áreas mais abertas, que estejam próximas também ao seu contexto social, natural e cultural, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, para sua formação humana e social.

O que de fato gostaria de chamar atenção neste item diz da organização e preocupação dos profissionais da escola em planejar situações, mesmo ante as adversidades, nas quais as crianças pudessem viver situações inusitadas, fora da rotina (as que chamamos de ocasionais), voltadas para sua formação humana, cidadã. Como comentado anteriormente, ainda que a estrutura física não colaborasse para o desenvolvimento de algumas ações, os profissionais, dentro das possibilidades reais que tinham, buscavam alternativas para essa oxigenação tão necessária às crianças. Assim foi com o passeio a Brinquedoteca da Universidade Estadual de Feira de Santana, assim foi com visitas a Feira de Livros, Exposição de Animais, entre outras ações que realizam ocasionalmente.

Contudo, um desses dias, em que pude fazer parte da ação, me fez refletir sobre o contato das crianças com seu entorno. Era um sábado, dia 08 de outubro de 2011... Dia destinado a interação entre as crianças dos dois turnos, das famílias e da comunidade, pois foi um dos dias de comemoração à semana da criança. Seria, literalmente, um sábado de atividades voltadas às crianças. A rotina estava dividida em dois momentos: pela manhã seriam realizadas oficinas e brincadeiras numa chácara de uma pessoa da comunidade, as crianças almoçariam também na escola; de tarde assistiriam a uma peça teatral na Praça do Distrito. Falarei do turno da manhã.

Depois do lanche, higiene e organização das crianças o pensamento era um só: o caminho para chácara para realização de outras brincadeiras. Em fila, por grupo as crianças foram encaminhadas para o pátio com todos os funcionários da escola, com exceção do pessoal da cozinha que ficou no preparativo do almoço que seria oferecido para as crianças. Parte do almoço vem da merenda oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e a outra parte veio, também, do rateio entre alguns doadores e/ou arrecadações feitas na escola.

O fato é que a mobilização era o dia da criança. Na ida o que antes demonstrava tenuidade entre o campo e o rural por que a escola fica na sede, ao passo que avançávamos ia me deparando com as características da zona rural da região: pequenas chácaras, casas mais afastadas, vegetação, animais circulando por perto, o não calçamento (apesar de termos lugares assim também no centro de Feira), a poeira, o caminho conhecido por algumas crianças porque moravam próximo, por que conheciam os vizinhos... Uma rua, duas ruas e a paisagem rural muda. Animais pelo caminho, aves, bicicletas, carroças com feijão para bater, transeuntes pela rua administrando suas demandas do dia. Antes de chegarmos ao local, perguntei a professora por que muitas crianças faltaram; ao que me respondeu ser sábado, um dia de feira e trabalho para alguns e que não tem com quem deixar as crianças e levam-nas ou porque tem receio de deixá-los ir passar um dia fora da escola, mesmo sabendo onde é, inclusive convidadas a participar.

Mas voltando ao caminho, as crianças iam alegres, nitidamente ansiosas, sorridentes e parecia um batalhão de formigas, ou será de “soldados” (assim algumas pessoas diziam no decurso até a chácara):

- *Para onde vão os soldadinhos do futuro?*
- *Eita quanta criança junta!*
- *Para onde vai esse povinho todo?*
- *Só vocês mesmo para agüentar tanto menino pequeno.*
- *Vão para onde?*

Eram comentários que ouvíamos dos vizinhos super curiosos e alegres, dos parentes que passavam de bicicleta, das mães que admiravam a autonomia dos seus filhos/filhas; de alguns idosos que estavam conversando em suas portas.

A caminhada virou “o evento”. E alguns estudantes que já foram da escola comentaram que “na época deles” não era assim: que iam era para o rio, fazer caminhada... Demonstrando a mudança nos encaminhamentos e planejamentos da escola.

Outro elemento que preciso retomar, diz respeito ao cuidado de algumas mães que alugavam cheias de recomendações para com seus filhos: falavam do horário do lanche, horário de almoço; de casaco caso chovesse; do sol, dos excesso de exercícios, dos horários de retorno. Concomitantemente ainda tem aquelas famílias que levam as crianças preocupadas, pois as mesmas têm apenas cinco anos e não podem ir sozinhas para escola. Quando não as levava, as crianças iam acompanhadas de um irmão/irmã, parente, vizinha e por vez, até menor, co-responsabilizando os mesmo pelas crianças chegarem à escola.

Retornando ao caminho, as curvas, “esquinas”, cercas que passávamos me convidavam a várias reflexões sobre aquele lugar, sobre o que aqueles momentos do cotidiano escolar traduziam para meu conteúdo da pesquisa. Tantas coisas ao mesmo tempo, tantas coisas para observar, anotar, tantas expressões das crianças e adultos.

Crianças que cantarolavam, corriam, sorriam, brincavam, ficavam próximos de suas prós... Até que... Avistavam “o lugar”. Só entendi o porquê da correria, do soltar de mãos, do sair da fila, de sair de perto dos adultos, quando avistei o colorido da casa com cachos de bolas e flores de bolas, assim como os brinquedos que os esperavam: pula-pula, piscina de bola, escorregador e uma máquina de fazer algodão doce. Daí entendi a gritaria, a algazarra e o grito dos professores querendo organizar e acalmar as crianças com receio de que caíssem, se machucassem. Mas as crianças não estavam muito preocupadas com isso não.

Corriam para o lazer, para o brinquedo, para a brincadeira. Em meio a alegria, a senhora dona da chácara e suas filhas acolheram os professores e crianças; professoras se revezaram para estabelecer ordem no local, garantindo que gradualmente as crianças pudessem ir nos brinquedos várias vezes. “Aos poucos a euforia foi sendo substituída pelo domínio da rotina, da geografia do lugar, da ansiedade e viam que “os brinquedos não sairiam dali” -” calma, calma, vai da para todo mundo o algodão doce” As vezes a máquina precisava parar por que ficava quente e precisávamos ver a fisionomia das crianças com medo de não ter mais doce para eles. Só sei que as crianças Pulavam, corriam, brincavam, jogavam bola (um aluno que morava perto foi pegar uma bola em casa)

O colorido dos brinquedos em meio aquele campo árido se confundiam com o grupo de crianças e professores. Em meio às brincadeiras... a necessidade de manter a ordem, de garantir que todos tivessem o mesmo direito de brincar nos mesmos brinquedos. Um comentário me chamou atenção e me fez refletir sobre a concepção de crianças:

- Criança é tudo igual: basta ter brinquedo, área para correr e doce que elas se divertem...

Será mesmo que todas as crianças são iguais? O que as atrai? O que as tornam crianças? Foi interessante vê-las correndo em direção ao espaço de maneira aleatória, mas com um único fim: brincar. Outro elemento interessante era a fila para os doces, o algodão doce pelo seu colorido, por ser aquele floco grande de açúcar, atraía as crianças.

Aos pares ou aos trios comemoravam, brincavam. Os meninos, alguns deles, brincavam de golzinho, com suas próprias regras de convivência.

Todo dia poderia ser assim, as brincadeiras poderiam fazer parte do cotidiano escolar de maneira mais espontânea, mais colorida. A permissão era dada, concedido o direito de brincar e os professores deixavam as crianças correrem soltos nesse contexto.

O dia estava ensolarado, acolhedor... Pena que nem todas as crianças foram.

Saí do lugar quase 12:00; horário em que as crianças começavam a se organizar para almoçar. Ficou combinado que levariam o almoço para o espaço e que as crianças continuariam brincando até o horário destinado ao teatro, ou melhor, a peça de teatro que aconteceria as 16:30 na praça da comunidade do distrito.

Ao retornar da chácara, pude observar melhor a sede do distrito, a igreja, o correio, centro de informática, esperar o ônibus condução pública, que diga-se de passagem esperei uma hora para sair do espaço. A praça é arborizada e divide esforço entre cavalos, carroças, carros, bicicletas, galinhas, crianças, idosos sentados em mesas desenhadas com tabuleiros de damas e outros jogos. Um parque de madeira e tanque de areia, lanchonete, bate-papo; uma quitanda, uma padaria, um bar, um supermercado e por várias vezes pessoas passavam com destino aos seus povoados.

Meu dia, minha manhã se encerrou quando sai do distrito e segui para o centro da cidade. No ponto de ônibus, ainda ouvi casos do local, reclamações do transporte, do horário, requisições da população quanto aos horários e cumprimentos dos mesmos; de reivindicações de direitos, por que ali estão “isolados da cidade”, uma vez que até os automóveis/ônibus tem um horário específico à noite. Enfim, foi um dia atípico p as crianças e p mim em especial.



Fotografia 29 - Caminhando para Chácara



Fotografia 30 - Caminhando para Chácara

Arquivo pessoal da pesquisadora



Fotografia 31 - Caminhando para Chácara



.....

Fotografia 32 - Caminhando para Chácara

Arquivo pessoal da pesquisadora

Essas peculiaridades, ou melhor, especificidades das escolas do campo precisam ser levadas em consideração não só pelos gestores, mas pelos próprios sujeitos do campo, o que incidirá diretamente nas rotinas das crianças dentro desse espaço institucional. As crianças precisam sim de um ambiente organizado para elas, com tempos e espaços definidos, sendo legítimo constituirmos rotinas para a infância que faz parte desses lugares, traduzindo assim a forma como a instituição, a família, a comunidade compreende a infância, criança e escola do campo para estas.

Aliás, a arquitetura expressa uma ordem simbólica, ou não tão simbólica assim, sobre como devemos nos portar, nos acomodar, nos submeter a valores, discursos e práticas de tutela sobre corpos e mentes das crianças a exemplo de quando não temos áreas amplas para o brincar, limitando assim movimentos e disciplinando ainda mais as crianças (ao menos tentando), alternativas criadas para ampliar salas de aula sem pensar em espaços como brinquedoteca, biblioteca que quando existem nas escolas são colocadas em salas tipo “apêndices”, sem atribuí-lhes as reais funções sociais.

A sala passa a ser o lugar onde tudo pode e precisa acontecer: as brincadeiras, lanche, atividades de linguagem, de artes, etc. Sabemos que constitui-se em um direito de toda criança se apropriar da leitura, escrita e compreensão da função social de ambas as ações e com olhar mais zeloso ainda para as crianças do campo que ao longo da história da educação no nosso país foram afastadas de tal direito o que fez ampliar os índices de analfabetismo historicamente.

Entretanto, a maneira como organizamos esse tempo e espaço, as atividades direcionadas às crianças do campo pode acolhê-las nas suas peculiaridades, ritmos de aprendizagem, nas suas diversas linguagens, criando uma atmosfera de fato educativa, prazerosa, na qual as crianças experimentem, explorem individual e coletivamente suas descobertas e aprendizagens sem deixar de experimentar e envolver aspectos da cultura, espaço geográfico, das histórias orais, das manifestações populares, entre outros aspectos, que envolvem a comunidade do seu entorno.

4.3.1 Brincar, brincar e brincar: atividade mais que permanente

Iniciarei este item com dois registros do meu diário de campo que para mim traduzem um pouco da atmosfera do brincar na sala de aula das crianças do Grupo 5, as reais protagonistas dessa pesquisa. Em seguida, buscarei dialogar com outros autores que falam sobre o tema sem a intenção de dar conta da discussão mais ampla sobre o brincar⁴³, mas de demonstrar sua importância e sentido para a criança, ressaltando que esta ação se constitui em uma das regularidades, semelhanças entre as infâncias, se considerarmos o âmbito geracional, que a tornam uma categoria social. Independente da época, geração, as crianças invariavelmente brincam. Da mesma forma apresentarei minhas impressões sobre o visto/vivido. E o excerto abaixo diz respeito ao registro do dia *19 de outubro de 2011*...

[...] Ao chegar à sala as crianças já conhecem e me tomam como alguém que “faz parte da rotina” deles, o que também me deixa a vontade e faz perceber que as crianças mais que ninguém exercitam alteridade plenamente, muito mais que nós adultos que nos munimos de receios, medos...

Quando adentrei na sala estavam em momento livre, período entre a chegada das outras crianças até o início da roda inicial. Entretidos nos seus contos, com a autonomia escolhiam o que iam fazer, brincadeiras, brinquedos bonecas, brincadeiras na sala.

Quando a professora mais uma vez entoava uma música para convidá-los a 1ª roda do dia e quando uma criança (Graça) grita de lá em meio as brincadeiras com suas colegas:

- Já, pró? Já acabou nosso momento livre? Foi rápido hoje, não foi, pró?

Na verdade já tinham mais de 30 minutos de brincadeira e envolvidos estavam que nem se davam conta do “passar do relógio”.

O tempo estava frio, muito chuvoso e às vezes as crianças não vem por que as famílias vão para a lavoura, ou por que não podem trazer por conta da chuva.

⁴³ Sobre a criança e a cultura lúdica cabe buscar outras contribuições no autor Gilles Brougère (1998) que traz reflexões nas suas produções acerca da importância do brincar para constituição da identidade das crianças, Além disso, afirma que “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. (sic. p.1)

Hoje, por exemplo, havia apenas nove crianças e como a frequência foi muito baixa nos outras salas, a direção sugeriu que o término das aulas se desse às 10h30min. Muitas vezes também por que as famílias pedem para pegar as crianças mais cedo. Notei que a frequência não é tão regular, apenas de algumas crianças que diariamente estão na escola, se fazem presente.

As crianças que faltam muito apresentam diferenças no comportamento leitor e escritor, apesar de terem se apropriado dos elementos da rotina que é fixa, tem mais dificuldade para compreender determinadas consignas e de dar encaminhamento com mais autonomia no decorrer das tarefas, porque se esquecem de alguns procedimentos. [...]



Fotografia 33. Momento livre no acolhimento - Arquivo pessoal da pesquisadora

Todos os dias, literalmente todos os dias, a todo o momento as crianças brincavam. Na chegada, no acolhimento, na fila para lavar as mãos e ir ao banheiro, antes, durante e depois das rodas diárias, nos momentos de atividade que requeria das crianças “certa concentração”...

Era divertido vê-los ouvindo as histórias, brincando na pia com a água, fazendo de conta que ainda tinha sabão nas mãos para demorarem de desligar a torneira; ou ainda gargalhando no empurra-empurra das filas para ir ao banheiro, para beber água do filtro, ou fazendo dos seus lápis verdadeiros aviões, carros e cavalos quando descuidadamente se “desconcentravam”, ou quem sabe era uma forma de voltar à concentração, sair das atividades prescritas na rotina.

Através da brincadeira as crianças reinterpretem as situações cotidianas que estão ao seu redor e se utilizam desta para compreender dimensões que envolvem sua realidade mesmo que não seja proposital, perceptível por elas. Por se tratar de uma ação de natureza social a brincadeira traz para si aspectos variados da cultura seja ela qual for, de maneira que no contexto da escola de Educação Infantil do Campo é imprescindível que não só a gestão, os professores como também os familiares percebam que vários aspectos do desenvolvimento e formação das crianças podem ser trabalhados a partir dessa ação, o brincar.

Valorizar as tradições e cultura local através do resgate das brincadeiras, de músicas, ladainhas, jogos da comunidade, respeitando também as gerações mais antigas é um passo e desafio importante para aqueles que constituem esses espaços, implicando diretamente na formação das crianças, na constituição de suas culturas da infância do campo, nos seus jeitos próprios de serem e fazerem parte do contexto rural, o que muitas vezes não é considerado e/ou devidamente respeitado.

Não se faz aqui uma apologia ao abandono dos brinquedos industriais, das tecnologias que invadiriam os vários espaços sociais, entre eles a escola. Mas uma busca do equilíbrio e do não abandono de tradições a exemplo de brincadeiras que fizeram parte do repertório da comunidade e que aos poucos vão se perdendo por não serem revisitadas.

O brincar é inerente à criança e dessa forma esta se faz criativa, revê suas construções, elabora outras através de imitações, acertos e erros que são construtivos, através da regras existentes nas brincadeiras, na construção de outras regras paralelas as que já existem, bem como constroem também seus conceitos e valores, muitas vezes burlando tais regras, experimentando com outras crianças situações enriquecedoras para sua formação enquanto sujeito histórico que são. De acordo com Korczak (1983, apud LIMA e LIMA, 2012)

[...] Brincando, as crianças permutam seus pensamentos, sonham com determinado assunto, concedem a si poderes dos quais não dispõem na vida real. Assim expressam a essência de suas opiniões como um autor faz em seu livro. Brincando na escola, fazendo visitas imaginárias, oferecendo um chá para a boneca, vendendo e comprando, contratando e despedindo empregadas, elas caricaturizam inconscientemente a sociedade adulta. Levam suas brincadeiras a sério. (p.1)

E levam mesmo a sério, ou tentam se apropriar desse cotidiano que os cerca, incluindo dimensões do mundo do trabalho seja ele doméstico sempre atrelado às funções maternas pelas crianças ou ainda ao mundo do trabalho que lhes é “externo”, o qual é comumente vivenciado pela figura masculina paterna, entre tantas outras representações de papéis sociais desempenhados pelas crianças através das brincadeiras. Se observarmos atentamente as crianças nesses momentos perceberemos a leitura que fazem da sua sociedade, da sua comunidade, das relações interpessoais com as quais convivem, como podemos ver a partir do registro do dia *09 de novembro de 2011*

Dessa vez fiquei mais um tempinho na área externa onde ficam localizadas a cozinha e a secretaria da escola, para que pudesse conversar mais com os adultos e mães que chegavam e tentar captar aos poucos a atmosfera da chegada e entrada junto das crianças.

Em seguida adentrei à sala e logo encontrei com Amanda que comentou me abordando:

- Eu faltei esses dias porque eu tenho alergia e estava doente. E a senhora, como está? Está bem? Eu senti saudade tua. Assim que fez a saudação voltou para brincar com as colegas que aos poucos também iam chegando.

O tempo continuou frio, o que fez com que as crianças mais uma vez diminuíssem sua frequência à escola e conseqüentemente seu tempo livre para brincar foi aumentado, visto que era necessário dar um tempinho a mais para a chegada das outras crianças.

Aos poucos as crianças iam brincando de jogos de montar, de tabuleiro (algumas trilhas), com jogos de encaixe, de bonecas, de pega-pega e em meio à gritaria dos que corriam aos poucos foram conduzidos a participar da roda que hoje além dos procedimentos rotineiros, teve a contação da história da Chapeuzinho Vermelho.

À medida que a professora ia contando e utilizando entonações diferentes, as crianças faziam gestos também diferentes, mesmo que já soubessem das passagens do texto. E no momento da contação com expressões faciais como, por exemplo, de “susto” eram inevitáveis

e viravam brincadeira também, ao ponto de esperarem o momento certo para gritarem e gargalharem. Daí a professora interrompeu a história e brincando, perguntou:

- *vocês querem que eu pare de contar a história? Vocês estão com medo.*
- *Crianças: É medo de mentira, pró.*
- *(Raílda): Meu coração até bateu mais forte na hora do susto.*
- *(Pró Rosa): Então posso continuar?*
- *Crianças em coro todas gritam: continuaaaaa , rindo muito.!*

Quando a cena ia se passando, Mirian que estava ao meu lado falou baixinho:

- *Pró Léo, cuidado. É hora de dar outro susto, viu? A senhora vai tomar outro susto.*

Fui observando o rosto de cada um deles e a expressão tensa de Ila me chamou atenção, roendo as unhas, inclusive... Ao final da história as crianças sorriam e esperavam “o final feliz” do conto de fadas.

Passando por outra atividade, ainda em roda, a professora inicia outra conversa com as crianças com o intuito de trabalhar grandezas/ medidas. [...]

[...] No momento em que a professora iniciava a pesagem das crianças eis que surge a auxiliar de limpeza da escola e pede licença a professora porque um pedreiro, avô de uma das crianças, só teria aquele tempo para rever o telhado que com as chuvas rachou algumas das telhas que geram goteiras na sala.

Nisso a roda já se desfez, as crianças se desconcentraram, começaram a correr, a pensar na possibilidade do telhado cair por cima delas e como fariam “para se salvar” e nessa onda de fantasias e elucubrações tivemos que sair da sala.

Como se aproximava o horário do lanche, a proposta era que fossem para a sala do G3 que divide espaço com a brinquedoteca da escola, organizada com alguns brinquedos para as crianças. Na verdade, é uma iniciativa para garantir um espaço de brincar para as crianças de três anos de idade e para as outras crianças, mas como não é um lugar específico acaba atrapalhando a rotina das crianças do Grupo 3.

Tomada a decisão de ir para essa sala sabia que mudaria a rotina da professora do respectivo grupo, assim como já havia mudado a do Grupo 5.

Incrível como o imprevisto e não improvisado causa uma mudança na rotina. O que é bom para as crianças e às vezes, a depender do olhar do professor, bom para ele também, pois dá para perceber outras tantas coisas, principalmente pelo ato em foco: o brincar.

As crianças já conheciam o lugar, mas não foram muitas vezes; o que não impediu a intimidade das crianças com os brinquedos e a criatividade ao usá-los. Rapidamente se dividiam em grupos ou individualmente iam experimentando tudo, com muita ansiedade, certa agitação, brincando com tudo que viam e estava ao seu alcance, sabendo que a passagem por aquele espaço seria breve.

Carros, bonecas, fogões, panelinhas, brinquedos de encaixe, pneus, roupas, bambolês... Tudo era experimentado com intensidade e o barulho, tom alto de voz, conversas entre si eram ouvidas junto ao barulho dos brinquedos e das crianças do outro grupo que também queriam participar, mas tinham que abrir espaço para os colegas do Grupo 5, visto que o local é pequeno e não dava todas as crianças ao mesmo tempo.

Aos poucos foram definindo seus interesses e centrando em determinados brinquedos/brincadeiras e papéis sociais, como por exemplo, trabalhar na cozinha, ser mãe, dona de casa, ser pai, reproduzido com diálogos relacionados aos temas do cotidiano doméstico:

- *ui, cuidado que ta quente o ferro minha fia (filha);*
- *tem que esperar esquentar o ferro primeiro pra depois passar a roupa;;*
- *cuidado com o que vai colocar no forno para não se queimar;*
- *vai varrer a casa e limpar o chão;*
- *chama seu pai para comer. Ele já chegou do trabalho;*
- *fala baixo para não acordar o neném;*
- *ai meu Deus, quanto trabalho pra fazer e você nem me ajuda;*
- *vou fazer comida para você, minha filha...*

Entre o diálogo com elementos do cotidiano e do mundo adulto as crianças iam se divertindo até a hora de finalizar o momento das brincadeiras.

Ao toque da professora as crianças foram guardando os brinquedos sem maiores reclamações ou solicitações para ficarem mais. Em poucos instantes a sala já tinha sido arrumada e o espaço restituído ao grupo e a professora do Grupo 3. Iam agradecendo e saíram ao mesmo ritmo: brincando, cantando, batendo palmas, comentando sobre a brincadeira até chegarem à sala numa algazarra só, se embolando no chão, caindo em cima do outro, rindo muito até chegar à sala de aula, quando rapidamente iam se organizando e vendo as tarefas para casa que no dia seria de matemática.

A rotina nesse dia foi mudada e vivida de maneira diferente. Quando chegaram à sala não conseguiam mais “voltar ao normal” e a professora teve esse “saque” e deu outro ritmo ao final do dia: as crianças lancharam, fizeram uma tarefa nas mesas, depois ouviram outra história e voltaram a brincar até seus familiares virem lês buscar. Outra vez o brincar em cena!

Diante do narrado é possível concluir que as crianças cantam, brincam, dançam, dialogam imitando o mundo adulto que as cerca em muitos momentos dando-lhe outro sentido, o que se apresenta como um acervo importante para tentarmos compreendê-las, ao menos o que pensam sobre nós, sobre nossa vida cotidiana, fazendo avaliações constantes sobre isso.

Cabe analisar a cultura infantil e os desdobramentos desta na instituição escolar. Contudo, segundo Sarmiento (2005), “[...] A questão que se coloca, neste quadro, é a de saber qual é o grau de autonomia relativa das culturas da infância, relativamente à dos adultos.” (p.26), uma vez que é comum não acreditarmos ou respeitarmos o que as crianças têm a dizer sobre os mais variados assuntos e continuamos a reprimir suas iniciativas de verbalizar suas críticas, seus argumentos como se fosse uma perda de tempo ouvi-las e levá-las a sério, ou ao menos tentar compreender o que dizem, e o autor ainda reafirma que,

[...] O problema fundamental no estudo das culturas da infância é o estudo da sua autonomia, relativamente aos adultos. Há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação da acção e estabelecem modos de monitorização que são específicos e genuínos. A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de

uma inocência ludicamente construída, fonte de alegria e deslumbramento terno dos adultos. (p. 25)

A argumentação do autor leva-nos a refletir sobre que tipo de análise pode fazer sobre a infância, para que esta não seja vazia, longe de uma configuração social e histórica, bem como das condições econômicas, culturais que a cercam de todo modo. E como aceitar a hipótese de que não há sentido se elas nos apresentam as diversas formas do cotidiano através das brincadeiras?

Entretanto, apesar das diversas pesquisas e discussões sobre a importância do brincar para a criança (KISHIMOTO, 1993; BROUGÈRE, 1997, 1998; WARGSHOP 1999; HUIZINGA, 2005), inclusive no espaço escolar encontramos muita resistência ao permitir que tais práticas sejam vividas em salas de aula, principalmente na educação infantil, ao menos que sejam situações didatizantes, que garantam aspectos voltados exclusivamente para a aprendizagem da criança, ou seja, o brincar pelo brincar é “perda de tempo”.

O campo que muitas vezes é concebido como o espaço rico em uma diversidade natural é subutilizado pelas crianças quando não ignorado, haja vista a própria concepção do uso e realidade de espaço que se tem. Na escola observada não há árvores, nem tão pouco área coberta e com sombra como ilustramos em item anterior, o que dificulta ainda mais o uso desses ambientes nas brincadeiras infantis.

Na educação infantil do campo ainda encontramos um grande impasse. Se nos grandes centros urbanos já vivemos o dilemas citado anteriormente, é fácil e triste ao mesmo tempo, para não dizer antagônico, imaginar as crianças vivendo exclusivamente suas experiências dentro de uma sala de aula.

Tudo então se tornar tempo e espaço para o brincar: a contação de uma história, o horário do lanche, o intervalo entre uma atividade e outra, o “simples” ato de pendurar uma mochila em um gancho do porta-mochila, a escolha da cor que vão usar para pintar seus desenhos como podemos ver a partir de uma situação vivida no dia *11 de novembro de 2011*.

“Brincar, brincar, brincar e depois brincar...”

Chamou-me atenção o momento do acolhimento na sala de aula. É prática o brincar fazer parte e a autonomia das crianças também sempre me chamou atenção. Quando chegam

vão se direcionando aos cantinhos de brinquedos, assim como das histórias e jogos, os mesmo ficam brincando na sala de pega-pega, amarelinha, elásticos e o que a imaginação permite.

Hoje não foi diferente e apesar do dia frio, algumas crianças chegavam um pouco atrasadas, ao final já estavam reunidos em torno do brincar. Tentei usar a máquina de maneira mais discreta, o que ainda é “impossível”, pois não só gostam de tirar fotos como de ser fotografados e sempre fazem poses para a câmera o que é interessante, porque também tem um relacionamento com as tecnologias, sendo que pais e (ou) familiares usam celular para tal ação ou até mesmo pedem à coordenadora da escola que revelem fotos de seus filhos a partir do acervo que a escola possui.

O sorriso estampado nos rostos, a escolhas dos colegas mais próximos é feita imediatamente. São espontâneos, verdadeiros e fazem questão do registro.

No acolhimento também as crianças que desejarem podem desenhar e sabem onde tem materiais que muitas vezes é reciclado, para desenvolver tal tarefa. Como estão envolvidos por atividades que envolvem a escrita e são muito estimulados para a aquisição desta nos desenhos aparecem letras soltas, tentativas de escrita espontânea, nomes dos colegas e desenhos sempre coloridos também.

Hoje na roda, aliás, quando a professora entoou uma música convocando as crianças para virem à primeira roda alguns vêm logo, mas a maioria reclama com fisionomias de chateação por vezes resmungam “aaaah pró, ah não, ah não... Não vamos não”, deixa a agente brincar mais um pouquinho. E foram vários os episódios marcados por essa solicitação: brincar mais um pouco.

Ainda em roda a professora finalizou, depois de três dias desenvolvendo a proposta junto às crianças, a tabela com o peso e a listagem com nomes das crianças da turma, o que demorou certo tempo, pois inclui escrita numérica e contagem das crianças entre outros aspectos que envolvem essa construção.

Então, voltando... Na roda, ao retomar os dias da semana, as crianças vão fazendo suas hipóteses, associando números, dias da semana e nesse contexto as conversas paralelas também acontecem, algumas sobre o tema, outras sobre coisas do cotidiano, brincam entre si, falam no ouvido do colega segredos que só eles sabem, mas retomam logo as conversas que estão sendo medidas pela professora.

Ao contarem as crianças presente naquele dia, ansiosos querem que sua categoria (gênero), seja a ganhadora do dia e já antecipam a contagem e total de alunos de maneira que desafios sempre são feitos, pela professora e abraçados pela turma e ao final gritam comemorando o grupo que continha mais componente: os meninos ou meninas.

Nesse dia exigiram minha presença na roda e disputaram minha companhia também. Ao serem desafiados, porque só compareceram três meninas, automaticamente queriam identificar quem não tinha ido para a escola nesse dia.

No horário do lanche aproveitei para pegar uns momentos também espontâneos e, percebo que não só dialogam como fazem questão de tal ação. Alguns se ajudam, para abrir o lanche e alguns preferem levar para casa para partilhar com irmãos, por exemplo:

- (Graça): *Não consigo abrir meu lanche;*
- (Daniela): *Deixa que eu abro. (E quando também não conseguem, chamam um adulto)*
- (Lilian): *ô pró, abre aqui pra ela;*
- (Daniela): *Aí, agora eu consegui, graças a Deus... E caem conjuntamente na gargalhada.*

E Victório sorri, quando a colega responde usando expressões de adultos: “Ah! menino, você vai dar risada é o dia todo, é?”

E brincam com o lanche também, com o canudo do suco como se fosse uma torneira, identificam a cor que transparece no canudo, brincam fazendo formas nos biscoitos e por aí vão exercitando seus diálogos. Em outra mesa, crianças que levam seu lanche oferecem pedaços para os que estão nas mesmas mesas de maneira bem acolhedora também e usam apelidos como:

- (Graça): *quer, Bê (diminutivo de bebê) um pouquinho?*

Quando terminam o lanche querem levar para casa e como procedimento pedem também para colocar o nome com a fita adesiva para não confundir na hora de levar para

casa. Após o lanche, o brincar mais uma vez é retomado e dessa vez a balança que foi instrumento utilizado por eles também fez parte da brincadeira e começam a pesar bonecas, conjuntos de lápis, os próprios colegas, entre outras brincadeiras que desenvolveram.

Enquanto eu observava esse cotidiano a professora se preparava para mais uma contação de história. Só que dessa vez ela se produziria com fantasias e apresentaria também o material didático de um projeto apresentado por uma empresa particular.

Nesse momento, as crianças recebiam uma visita e tinham que em roda esperar e abrir a porta, o que me foi incumbido, para a entrada do visitante. Foi o bastante para mudar a atmosfera da sala... Enquanto isso acontecia, os preparativos, as crianças ficam elucubrando:

- (Giovane): eu acho que é a pró Rosa;

- (Léo): Será? Pergunto eu?

E todos falam que sim com tom baixinho com que de surpresa e segredo.

- (Mirian): Olha, acho que vem vindo, to ouvindo os passos...

- Eu sei que é a pró, diz Graça;

- Ela está procurando, né? Me falou Flávia, como se a professora estivesse procurando a convidada.

- (Graça): A pró sempre engana a gente. Deve ser ela... Ela engana pra gente pensar que é outra pessoa.

Daí eu perguntei...

- (Léo): Vocês acham que é a pró Rosa é?

- Todos respondem: ééééé... Em tom baixo para não desapontar a pró com a surpresa.

E riam, se contorciam em gargalhadas até a pró chegar e bater na porta. Saí correndo, entrando no jogo das crianças e perguntei se era para abrir a porta.

- Abre sim, pró Léo.

Quando a pró entrou foi aquela gargalhada e gritaria “É a pró Rosa..” “ Eu disse que era a pró (Graça e Giovane gritavam)..”

- *Eu posso entrar nessa sala? E meu amiguinho (um mascote) também pode?* Perguntou a pró Rosa.

E ao passo que professora adentrava a sala de aula a turma do Grupo 4 que também observava o movimento não se conteve e entrou também na história, ou melhor, na proposta e assim os dois grupos foram se aglomerando, buscando o melhor lugar para sentar e ver o que se passava, uma vez que o convidado – a professora – seduzia a todos para sentarem e conhecerem suas histórias, contidas em uma mala e que até a música do projeto as crianças conheciam e cantavam:

- *E vocês querem ouvir a história?*

- *Muita história, pouca história ou história nenhuma?*

- *Muita história. Viu, eu que falei que era a pró?*

- *Pois é, essa mala tem muita história para vocês...*

Mesmo sabendo que era a professora, quando a mesma se apresentou como Mariazinha, todos a saúdaram como Mariazinha, assim como o Teco-Teco, o mascote.

Enquanto o Grupo 4 estava de pé os do Grupo 5 já estavam sentados, quando “ Mariazinha” pede para aqueles que estão de pé sentarem também.

- *(Saulo): Peraí, pró. Disse Saulo. Eu vou chamar o resto da turma da minha sala. E em alto e bom tom grita “gente, gente corre, vem cá pra ouvir a história”.*

Na agonia e ebulição as crianças aflitas, excitadas interromperam algumas vezes o momento, o que era conduzido pela professora calmamente também e em meio aos sentimentos, olhares curiosos, risos, olhares receosos e agitação, o que não é tarefa fácil por mais que tenham garantido alguns procedimentos o que é substituído pela espontaneidade do novo, do inusitado, do que dá prazer e entretém.

Até conseguiu concentrar o grupo, o que levou certo tempo, dada a contação, logo Saulo exclamou:

- É uma mina de ouro olhando para um baú fechado.

E antes mesmo de ouvirem os comandos, os livros coloridos falaram mais alto no que diz respeito a curiosidade e a Mariazinha teve que mediar por algumas vezes a proposta até que se centrassem na mesma, ainda que envolvidos pelo movimento da turma.

A história escolhida foi a “Casa Sonolenta” e a professora pergunta:

– (Pró Rosa): Alguém ai conhece a história e está todo mundo preparado para ouvir? Então vamos lá. Mas a gente precisa combinar algumas coisas, ok?

- Na hora que a gente ta ouvindo a história, a gente precisa levantar todo momento da roda?

- (Graça): Não, pró. A gente tem que fazer silêncio também, né?

Aos poucos foram se “ajustando” até que começou a perguntar.

- O que é uma casa sonolenta? O que eles achavam que se travava a história?

- (Giovane): é quando ta dormindo e não pode acordar porque se não a casa vai comer as pessoas.

- Será? Pergunta à pró?

- (Saulo): Uma casa sonolenta é uma casa que tem muita gente com sono. Quando a gente dorme e o olho fica bem assim ó (fechando os olhos) e faz um barulho (de ronco) (criança do Grupo 4)

O fato de ter juntado as turmas por um lado foi bom porque oportunizou a contação para outras crianças; contudo fez com que a professora retomasse algumas vezes os combinados para a contação da história, o que interrompia o processo algumas vezes e contribuía para dispersão de algumas delas.

Interessante que as crianças do Grupo 4 levantavam, queriam tocar no livro, o que por vezes dificultava os encaminhamentos como ditos anteriormente.

A professora fazia entonações para os animais, gestos para ilustrar os personagens e as crianças por vezes imitavam ou pediam para repetir.

Assim que terminou de contar a história, o combinado feito logo no início, de verem e botarem os livros na mala foi logo lembrado pela criança do grupo 4 e a professora permitiu

que explorassem os livros que por sinal tinham imagens maravilhosas, títulos interessantes da literatura, clássicos infantis que encantavam as crianças.

A troca entre os maiores era mais fácil, entre os menores a negociação tinha que ter intermediação do professor para que explorassem o máximo possível de títulos.

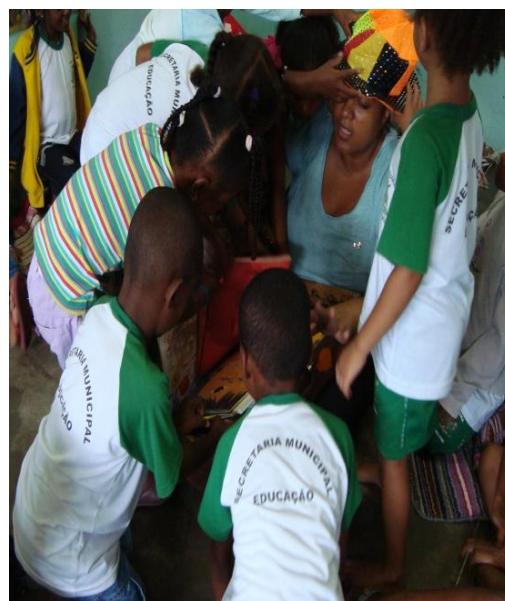
Em meio a “platéia” Mariazinha se despede e as crianças se apropriam da fantasia da contadora de histórias e começaram a brincar com os livros, com a fantasia, com o baú, me pedindo para tirar fotos, esperavam a vez de vestir a fantasia...

O dia finaliza assim, com os familiares chegando e encontrando as crianças na sala em meio aos livros, brincadeiras e a ebulição de sentimentos que o momento gerou.

Como forma de visualizar alguns recortes do momento narrado, apresento algumas fotografias que traduzem a ebulição e atmosfera de alegria que envolvia as crianças:



Fotografia 34. Cumprindo o combinado... Explorar os livros



Fotografia 35. Agora era a vez das crianças se fantasiarem...

Arquivo pessoal da pesquisadora

Enfim a ludicidade estava presente e dava vida ao cotidiano daquela sala em meio às funções e lugares que as crianças exerciam e ocupavam nesse ambiente, o que me fez lembrar uma ressalva do autor Sarmiento (2008) quando nos chama atenção para o fato de que “[...] as crianças brincam continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção,

sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”, representando assim, a ludicidade, um dos eixos estruturantes da cultura da infância. (p.15)

Se nos reportarmos à seção três da pesquisa que aponta o sentido da escola para as crianças veremos que na sua maioria as crianças elegem o brincar como sua ação preferida ou função mais evidente da escola, o que só reforça a argumentação do autor e nos convida a pensar sobre a interpretação da cultura “do mundo adulto” feita pelas crianças das mais diversas formas e a apropriação de repertórios não só de novas brincadeiras, mas de vocábulos, expressões, a construção de valores, o saber lidar com outras pessoas, vão construindo sua autonomia, elaborando e reelaborando ações e respostas às ações coletivas vividas com outras crianças, vão aprendendo a lidar com regras de convivência, além de burlá-las e transgredi-las também e assim vão redefinindo aspectos do mundo que as cerca, contribuindo para pensarmos também sobre elas de maneira diferenciada, pois

[...] As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con) vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade. (SARMENTO, p.585,)

É preciso notar que mesmo diante de tal valor na contemporaneidade e das discussões que se tem sobre a categoria social – infância – ainda nos descuidamos e excluimos a mesma no contexto social mais amplo, além de operarmos com um conceito sobre a infância ainda idílico, longe de compreender agruras que muitas dessas infâncias enfrentam e para nós adultos é como se não percebessem ou sentissem em menor escala porque são crianças.

O fato de não terem espaço além da sala de aula para brincar, de viver suas experiências lúdicas não é o único elemento que traduz tamanho descaso com as crianças do campo que freqüentam escolas de Educação Infantil no território rural. Não se trata apenas disso. O termo “apenas” não está sendo utilizado como minimização do grave problema, mas para apontar que existem outras tantas

questões que faltam ser garantidas nos espaços em que institucionalizamos essas infâncias, entre eles, a escola.

Partindo do pressuposto que as crianças transformam os lugares nos quais convivem com seus pares infantis e com adultos podemos inferir sobre sua importância para a sociedade e conseqüentemente da escola para a constituição das infâncias que temos hoje, em especial as crianças que historicamente foram e são excluídas de um projeto social que garanta seus direitos na íntegra, as crianças do campo, o que pode ser asseverado com o comentário abaixo:

[...] Os dados mostram que as crianças populares foram tratadas como menos capazes, com problemas de aprendizagem. A grande maioria dos milhares de alunos reprovados por suposta incapacidade cognitiva foi e continua sendo de crianças e adolescentes populares, pobres e negros. Os persistentes dados de reprovação e catalogação dessas infâncias como menos capazes, como lentos, desacelerados mentais e com problemas de aprendizagem mostram que não superamos a cultura política e pedagógica que os considerava desiguais e menos capazes. Esse imaginário que já existia não foi desconstruído, antes foi reforçado com a entrada da infância-adolescência populares na escola pública. Uma escola que não se reconfigurou em sua função pública diante da diversidade e da desigualdade. (ARROYO, 2005, p.799)

Apesar do excerto longo torna-se necessário evidenciar tamanha desigualdade realçada no decorrer da história da educação do nosso país. Nem sabemos ao certo que escola é essa projetada e organizada para atender e acolher as crianças, ou se sabemos, muitas vezes compactuamos com seu formato, estrutura, exclusão, ou ainda, mesmo sabendo de todas essas questões não nos munimos de outros instrumentos que nos ajudem nessa luta pela qualidade da escola de educação infantil do campo pública e que garanta suas especificidades e generalidades quando esta última for necessária.

É comum encontrarmos escolas com projetos pedagógicos que não dão conta de sair do que está prescrito e materializar ações que sejam inovadoras, que considerem a especificidade do currículo e das práticas pedagógicas, a qualidade necessária aos materiais didáticos e que atendam as demandas e necessidades formativas das crianças do campo, assim como em outras localidades, ou seja, a lógica que permeia a escola do campo é urbana e as políticas, textos legais voltados para a mesma historicamente se inspirou em aspectos muito generalistas levando a

reboque as questões voltadas para as escolas do território rural e foi assim com todos os níveis de ensino e ao longo da nossa história.

Iniciamos esse sub-item abordando o brincar como atividade permanente no cotidiano das crianças da escola de Educação Infantil do Campo que faz parte da pesquisa. Reafirmamos também o significado que a ludicidade e a brincadeira assumem frente à categoria social – infância – se tornando aspecto de regularidade, característica presente em todas as gerações de crianças, independente de sua cultura.

A discussão nos conduziu a refletir não só ao lugar que a brincadeira ocupa na escola de Educação Infantil do Campo, como pode nos ajudar a pensar em outras tantas dimensões a partir desse aspecto: a organização do ambiente, da rotina escolar, a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para esse nível de ensino, a arquitetura precária e inadequada das escolas e, especialmente, a pensar sobre os modos de ser criança e viver a infância no campo entre outras questões.

SEÇÃO TEMÁTICA 5

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS...

- *Pró Lééééééééé...*

Gritou-me Giovane logo que chegou a escola.

Na verdade eu tinha acabado de descer do carro para mais um dia de observação e ele, da esquina da rua me gritou:

- *Próóóóó, como é mesmo seu nome?*

- *Leomárcia...*

- *Diz para minha mãe aí a história dele.*

- *Mãe, (antes que eu narrasse a tal história já foi se adiantando) o nome dela é um pedacinho do nome do pai dela e outro pedaço do nome da mãe e aí ficou assim.*

Mas na sala a gente chama ela de Pró Léó, né Pró?

- *Hum, hum... Essa é a história mesmo Giovane...*

- *Mas é engraçado, viu?*

- *O que?*

Seu nome, ora!

E sem mais perguntas, com o sorriso meio tímido da mãe por conta da intervenção do filho e alegria estampada no rosto da criança...

Adentramos a escola para iniciarmos a rotina do dia.

(Matinha, 11 de novembro de 2011)

Se existiu um segredo comum entre mim e as crianças, além de compreender através delas, que os mistérios do mundo são mais simples que imaginamos, afirmo que só pode ser a descoberta de que vale a pena tais mistérios serem vividos intensamente. E foi assim do primeiro ao último dia que passei junto às crianças do grupo cinco de uma escola de educação infantil do campo...

Desde então não sou mais a mesma pessoa, apesar do nome e identidades próprias “ajuntadas” pelos pedaços dos nomes de meus pais, como diz Giovane. A *criança nova que habita em mim* (ALBERTO CAEIRO, 2012) provoca não só mudanças pessoais, mas incita a tentar promover outras mudanças ao meu redor e sem o pano de fundo romântico que tende a fomentar reflexões naturalizadas e banalizadas historicamente sobre as crianças, sobre as infâncias e sua inserção no mundo social mais amplo.

Antes de fazer algumas considerações acerca do decurso da pesquisa, preciso retomar um aspecto importante que é a importância de realizar a pesquisa com as crianças e buscar compreender como constroem sentido sobre o que as cerca e como se tornam partícipes do processo, ainda que eu saiba que a relação entre mim e as crianças, sujeitos dessa pesquisa, não tenha sido tão igualitária, dada à própria relação de poder existente entre adultos e crianças, o que me levou várias vezes a ser crítica sobre o que eu pensava, escrevia, lia em outros autores sobre o tema que cerca esse escrito, bem como me levou a rever minha inserção no campo e negociação com as crianças.

E assim, mais uma vez fui chamada atenção por elas como podemos ver em um recorte do registro realizado *no dia 15 de dezembro de 2011*:

[...] Foi um dia atípico, porque eu tinha planejado para esta manhã um retorno específico para as crianças sobre a minha estadia com elas. Ensaiei algumas falas, fiquei nervosa e emocionada porque também iniciava minha despedida com elas e daquele ambiente escolar. E, no meio da organização da roda, enquanto a professora fazia seus ajustes para iniciar a rotina, já que seria o último dia de aula, antes da festa de confraternização que aconteceria dia 22/12, informalmente fui perguntando às crianças se elas lembravam o que eu tinha ido fazer na escola e na classe deles. Lillian, mas que rapidamente e com um tom meio que de surpresa, pois falou como se eu tivesse feito a pergunta e soubesse a resposta, como se eu os estivesse testando, ou mesmo reduzindo sua compreensão, uma vez que desde o início da nossa jornada eu não só pedi licença como informei meus fins ali. E ela me respondeu em alto e bom tom:

- Ôxi, ôxi, ôxi Pró Léo. Você não veio estudar sobre a gente? Saber o que a gente mais gostava na escola?

Na hora quem ficou surpresa fui eu e ainda atônita com a resposta e pergunta ao mesmo tempo, respondi que sim, que eu tinha ido à escola para conhecê-las, para conhecer um pouco a escola, o lugar que eles moravam, para saber o que mais gostavam e também o que não gostavam na escola, para aprender outras coisas com elas, aspectos que abordei no primeiro dia em que fui apresentada ao grupo.

Nesse momento o que era pra ser a roda acolhimento do dia, também, acabou por ser um retorno para as crianças, porque Graça de imediato também perguntou:

- E o que foi que você aprendeu com a gente?

E Giovane junto com Lilian intervieram perguntando também:

- E o que você descobriu da gente? Em meio a risos cúmplices entre os dois e de alguns colegas da sala.

Foi a oportunidade que tive de maneira espontânea, de falar sobre as impressões deles sobre a escola, sobre o Distrito que moram, ressaltando principalmente como eles gostavam de brincar, estar junto aos amigos, da escola, da sala de aula, da pró e de aprender coisas novas... E antes que continuasse Raílda ainda completou:

- De fazer dever pró, de desenhar também.

Confirmei a declaração de Raílda e fui finalizando a roda espontânea, porque as crianças já estavam se organizando para a primeira roda do dia e assim seriam apresentadas ao restante da rotina.

Respondi também que eu tinha agora outro dever para fazer. Eu teria que escrever sobre o que descobri junto a eles e transformar aquilo em coisas boas para a escola e para outras crianças que estudariam na escola que eles estudaram. Que eu também sabia que tinha algumas coisas que faltavam na escola como um parque, área maior para correr, mais merenda, mais materiais, mais brinquedos etc., mas que eu também sabia o quanto eles gostavam de ir e ficar na escola, de ficar junto aos amigos. Ao finalizar minha fala, combinei de levar um Cd - Rom com fotos deles como uma lembrança daquele período que passamos juntos.

Admito que o percurso metodológico foi se delineando ao longo da minha estada junto às crianças, porque a dinâmica do grupo não só demandava como exigia esses ajustes, além de que as crianças tem opiniões, produzem conhecimento, mesmo que não nos aproximemos ou consigamos ser tão verdadeiros sobre o que falam e sentem. Não há como captar tudo, nem tão pouco é fácil investigar seus pontos de vista, pois compreender o que dizem, leva-nos, no mínimo, a entender também o que almejamos e como as compreendemos.

Como disse no início desta seção, não sou mais a mesma, nem daria para ser. Transformei-me ao longo da experiência vivida. Querem me conhecer por imagem depois da minha estadia na escola, na visão de uma das crianças que compunha o grupo cinco? Eis aí, logo abaixo:



Desenho 19... Eu, Leomárcia, representada por Ila (cinco anos de idade)

- Essa é a senhora, viu pró Léo? Eu gosto muito de tu! Pode ficar com o desenho, é seu.

Agradei o presente acima, ao tempo em que afirmei também meu carinho pela criança. Antes mesmo de perguntar algo sobre a atitude e o desenho, naturalmente me deu um abraço e se voltou para a rotina da classe, sem se preocupar com minhas elucubrações, ou até mesmo afirmações, perguntas.

Não há como negar que foram dias intensos e envolvidos por reflexões variadas, sentimentos mistos, percepção e compreensão da realidade da escola do campo escancarada a minha frente, uma vez que o cotidiano dessa escola me foi aberto plenamente. Não dá também para escamotear por muito tempo o que não é real, para mascarar o que não faz parte deste cotidiano. Pode-se até tentar, uma vez que o olhar do pesquisador é sempre inquisidor por mais que este não queira e tenha buscado não transparecer tamanha ansiedade e surpresas através do olhar que muito fala, diga-se de passagem.

Foram 53 dias quase que ininterruptos de inserção no espaço escolar, considerando suas dimensões físicas e relacionais, além das regimentais e administrativas. Logo, o que fez parte desse dia-a-dia foi emergindo naturalmente, desde comportamentos das crianças, entre elas e adultos, entre os próprios adultos e pude constatar que na atmosfera desse espaço prevalecia o respeito mútuo. As intempéries estruturais, políticas, materiais e imateriais não minimizavam o esforço de manter a escola organizada, acolhedora e que fizesse jus a algumas expectativas das famílias das crianças.

Junto às crianças os esforços da professora também eram mantidos frente às demandas das mesmas não só no âmbito de alguns objetivos previstos em eixos curriculares para cada grupo de diferentes idades (entre três e cinco anos), como também tentar atender algumas destas demandas sinalizadas através de seus comportamentos, posturas, exigências, falas ou até mesmo silêncios...

Evidentemente que trazer nas considerações os aspectos anteriores pode causar ao leitor uma impressão de que não houve maiores desafios, problemas ou descobertas acerca dos objetivos propostos para tal pesquisa. Ao contrário. Sim, existem outros elementos que serão abordados, mas as considerações anteriores também têm que ser apresentadas como aspectos positivos, visto que mesmo diante de tamanha adversidade, preconceito, falta de recursos para a Educação Infantil do Campo no município, os profissionais da instituição se imbuem de desejo e esforço para apresentar e ofertar às crianças qualidade e acolhimento no seu atendimento.

A professora com a qual convivi junto às crianças merece meu respeito e admiração pela sua dedicação, empenho e olhar sensível ao que as crianças diziam, ao fato de reinventar sua prática frente às adversidades enfrentadas no espaço escolar, no que tange, por exemplo, a aspectos materiais. E olha que não compactuo nem compactuarei com a “educação e pedagogia do mínimo ou do pelo menos”: “pelo menos tem a merenda. É ruim, mas tem; pelo menos tem esses lápis, são pedaços e doações, mas tem; o espaço não é bom, é pequeno, está sem pintar, não tem muitos materiais, mas tem que agradecer porque ainda temos esse...” ou coisas do gênero que não só fortalecem o descaso para com tais espaços e em tais locais – territórios rurais – como contribuem para perpetuação entre os próprios familiares, profissionais e, principalmente as crianças de que é o que lhes cabe nesse processo. Fui surpreendida várias vezes com suas “invenções” para

aproveitamento de papéis, de materiais recicláveis, que não desmerecia em nada outros materiais, mas requeria criatividade sempre, ou mesmo quando levava histórias do seu acervo particular, material que comprava para partilhar com as crianças, o que sinalizava para mim sua dedicação, mas, também, o descaso do poder público frente às demandas de uma instituição de Educação Infantil.

Infelizmente, as questões anteriores são recursivas. O discurso histórico é tão forte e cíclico que as crianças acabam por acreditar e propagar essas representações que constroem sobre o mundo adulto, sobre a sociedade, sobre a pobreza, sobre submissão e discriminação, sobre o que cabe ao pobre, sobre o que cabe ao homem, à mulher e à criança do campo.

Quando uma criança de cinco anos afirma que não sabe porque vai à escola, mas entende o recado de sua mãe de que é o melhor “para seu futuro”, para arranjar trabalho, que não se constitui em leituras feitas nas entrelinhas e sim nas linhas diretas do que é posto para tais crianças... Aí cabe uma pergunta: que lugar ocupa a infância e a criança do campo nas escolas de Educação Infantil? Que compreensão as crianças têm sobre a escola de Educação Infantil do Campo?

Cada adulto responderá diferenciadamente às questões acima como elaborará outras tantas, baseado em suas concepções, *a priori*, sobre o que é ser criança, o que é infância, o que é ter infância, se existe realmente infância entre tantas outras.

É verdade que as questões e reflexões existentes ao longo deste estudo têm suas limitações, uma vez que não só os conceitos anteriores são passíveis de análises e ponderações, tanto quanto pelo próprio conceito *Educação Infantil do Campo* promover outras contendas que não apenas as apresentadas sobre as crianças do território rural específico da pesquisa, porque também temos crianças e infâncias que habitam regiões quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc., que carregam suas peculiaridades e diferenças para a compreensão destas em tais territórios.

A realidade vivida com as crianças da pesquisa diz respeito a uma especificidade do campo, mais especificamente crianças que vivem em um Distrito rural de uma cidade do semi-árido baiano que dentro do âmbito rural, possui características próprias; formação econômica, geográfica, cultural também próprias.

O decurso da pesquisa levou-me a várias conjecturas, conseqüentemente reflexões e a necessidade de tomadas de decisões frente ao vivido, não apenas

para o que e onde foi vivido, mas alguns desses aspectos devem ser ressaltados como pontos não só para ponderações, mas como empenho e estímulo a lutar pela causa da Educação Infantil do Campo de qualidade, o que implica pensar em alguns deles como podemos ver a seguir.

Falar em Educação Infantil do Campo requer a sistematização de alguns conceitos inerentes à modalidade de educação, ou seja, o que é educação do campo; educação infantil e Educação Infantil do Campo, conceitos distintos, mas que se intercomplementam e precisam ser amplamente discutidos, uma vez que quando falamos de “campo”, incluímos populações diversas como as ribeirinhas, quilombolas, indígenas, de assentados e acampados, caiçaras, agricultores familiares etc.

Se há diferenciações entre tais populações no sentido mais amplo do cotidiano, há que se imaginar a importância e necessidade de análises ainda mais específicas e contundentes sobre as infâncias e crianças que habitam esses espaços, pois apesar de se constituir uma categoria – infância – as crianças que povoam a mesma configuram pluralidade – infâncias – visto que as crianças de cada comunidade têm semelhanças entre si, mas também possuem diferenças, o que lhes configura identidade própria quanto ao espaço que ocupam.

As questões anteriores implicam em demandas diferentes, por exemplo, no âmbito educacional, exigindo de nós não só olhares, políticas públicas, elaboração de textos legais, mas ações concretas que considerem as crianças que estão no campo, ouvindo o que têm a dizer desse campo, traduzindo seus anseios, denúncias, demandas formativas em ações concretas e respeitadas às particularidades de cada população do campo.

Ouvir as crianças não foi tarefa fácil. Seria no mínimo um desrespeito às mesmas considerar que ao chegar ao lócus da pesquisa encontraria facilmente resposta às inquietações iniciais da investigação, pois estaria presumindo ou confirmando o poder adulto sobre as considerações e representações infantis. Logo, buscar o inusitado, considerar o imprevisto, as conversas paralelas entre as crianças, as brincadeiras, os bastidores do cotidiano da experiência foi o que me moveu. Muitas vezes me emocionei com tamanha autonomia e aqui não minimizo nem romantizo esse aspecto do desenvolvimento das crianças, mas me chamava a atenção a propriedade com a qual resolviam pequenos conflitos, poucas vezes

notados em classe, com a qual se relacionavam com a rotina posta para o grupo, com as demandas relacionadas às atividades pedagógicas propostas...

Ouvi-las era condição para compreender o que pensavam e esperavam da escola de Educação Infantil do Campo, sobre o que falavam acerca das práticas pedagógicas adotadas pela instituição que apesar de se encontrar no campo, em território rural, ainda conserva ações pautadas na visão urbanocêntrica de organização curricular, de atividades e rotinas também pautadas em um calendário que atende as demandas da cidade e ainda que tentem, não consideram o calendário ou tempo da comunidade local.

Embora haja um esforço inicial, há pouquíssimo tempo para pensar e forjar uma Educação Infantil do Campo no país. Ainda carecemos de um olhar aguçado das políticas públicas nacionais e locais para as infâncias e crianças do campo, buscando diminuir o hiato entre o que determinam os textos legais e o que realmente é realizado no campo, bem como sobre o despreparo para executar tais legislações. Ainda são extremamente tímidos tais marcos legais, o que indica a necessidade de ampliar debates, mas também fortalecer o itinerário legislativo no sentido de garantir qualidade às escolas de Educação Infantil do Campo no vasto território nacional.

Ainda sobre aspectos legais, há que se observar e propor mudanças em nível local no que diz respeito ao descompasso entre textos legais nacionais e as leis, planejamentos, destinação de recursos que os municípios estabelecem para tal realidade; assim como há necessidade de fiscalização das ações (programas do governo e de ações não governamentais destinados às instituições, distribuição de materiais escolares, merenda, formação de professores, transporte escolar etc.) destes sistemas – municipais de educação – como forma de verificar o que de fato tem sido destinado às crianças nos espaços escolares do campo, se há afastamento total ou se condizem com suas demandas e necessidades.

Falta também uma maior articulação entre as escolas de Educação Infantil existentes nos Distritos rurais do município. Ou pouco se comunicam, ou quase não há comunicação nem mesmo entre aquelas existentes na própria comunidade, imaginemos entre os outros distritos. Uma rede de diálogos entre as mesmas pode se converter em debates e planejamento de ações voltadas para as necessidades, precariedades, problemas existentes nesses espaços que em sendo comum, pode se tornar uma luta coletiva para melhoria em tais instituições, tendo como

desdobramento principal a melhoria na qualidade de atendimento da Educação Infantil do Campo.

Considerando o que há de comum entre as escolas do campo nos Distritos do município, no que tange a aspectos mais gerais, pode-se pensar e buscar entender o que de peculiar existe em cada distrito desses, sopesando suas manifestações e artefatos culturais, suas características geográficas, econômicas, ambientais, populacionais, o que reverberará também na aceção sobre as crianças que fazem parte das populações do campo, que sendo crianças, possuindo especificidades em alguns quesitos, vivem realidades distintas em tais espaços, em meio a suas famílias que possuem configurações diferentes também no âmbito do trabalho: na sua maioria vivem do trabalho do campo, outras buscam alternativas fora da comunidade, indo para a sede ou para outro município arriscar subempregos (diaristas, feirantes, mercadores de produtos da região, etc.), com vistas à melhoria da qualidade de vida familiar, elemento histórico e que ainda persiste na contemporaneidade, visto a “olhos nus” por todos nós.

As configurações citadas anteriormente também têm desdobramentos na organização familiar nuclear, pois encontramos pais e mães que trabalham fora do Distrito e que por isso vêm seus filhos apenas nos finais de semana, ou quando encontram um tempo para isso, deixando-os a cargo de outros familiares como avós, avôs, tios e tias, e a mais recente categoria, vizinhos, que recebem um pouco de recurso para cuidar de crianças que não são seus entes, mas passam a conviver com os seus familiares. Em conversa informal com algumas mães ouvi que certos homens da comunidade que possuem habilidades com o ofício de pedreiro, ou são pedreiros profissionais tendem a ir para outros municípios nos meses de dezembro e janeiro, pois é um período em que ganham um dinheiro a mais, tempo “de reformas em casas nas cidades grandes”, quando vão também ser caseiros em casas de praia e algumas mulheres atuam como domésticas em tais casas de veraneio, deixando mais uma vez seus filhos e filhas com outros adultos responsáveis.

A complexidade que envolve a dinâmica do cotidiano de uma escola de Educação Infantil é própria desta etapa de ensino, como deste espaço sociocultural que abarca muitas outras dimensões relacionais, arquitetônicas, afetivas, projetos de vida, políticas públicas etc. Mas, necessariamente, esse espaço não é igual para todos, a depender, inclusive, da ótica de cada um de nós, especialmente as crianças do campo na respectiva pesquisa em questão.

A escola para as crianças, protagonistas maiores desse estudo, assume funções sociais variadas. Na condição de crianças, a partir da compreensão que tem da realidade que as cerca, pensam prospectivamente no mundo do trabalho, sendo que para as mesmas, desde a mais tenra idade, a escola se constitui em espaço para ascensão social, melhoria da qualidade de vida (na vida adulta)

De maneira unânime as crianças apontam que escola é também espaço do brincar, de estabelecer relações afetivas entre seus pares, de crescerem felizes, ainda que em alguns depoimentos essa última afirmação apareça indiretamente, o que nos leva a crer que a escola deveria ser um espaço de relações mais amorosas e o lúdico, dimensão humana, deveria ser considerado no processo, visto que a categoria infância, passados longos períodos históricos carrega no seu âmago o brincar, a ludicidade como elemento para se viver essa infância, ainda que seja gestada em diferentes gerações.

Outro aspecto que chama atenção diz respeito à necessidade da participação mais efetiva da comunidade, das famílias junto à escola. Mesmo observando a frequência relativamente boa das crianças, o acompanhamento das famílias - representadas na sua maioria pela figura feminina materna ou ainda através de irmãs, tias ou vizinhas - é indispensável trazer essa família para a escola, aproximá-la da realidade escolar, e quem sabe debater com estes aspectos inerentes às concepções de *criança, infância, campo, educação para infância do campo*, compartilhando desde as bases legais que compõem esta modalidade de ensino, como promovendo rodas de diálogo que possibilitem às famílias a busca pela concretização de seus direitos, dos subjetivos aos objetivos, negados historicamente à população do campo.

Sei que há um esforço da escola, percebido nas reuniões de pais, diga-se de passagem, lotadas, através dos eventos realizados pela instituição como os desfiles, as exposições de arte, semana da criança ou outras oportunidades em que se fez presente o convite das famílias a participarem. Entretanto, é sabido por todos nós, que a escola de maneira geral (digo as escolas de outros tantos territórios), tende a não ouvir atentamente as demandas dessas famílias.

De certo que entre as queixas corriqueiras, desentendimentos ocasionais comuns em qualquer instituição escolar na relação - escola e família - essa última é um elo importante no processo de formação humana das crianças e, especificamente, pode colaborar na constituição identitária da Educação Infantil do

Campo, na desconstrução de conceitos prévios historicamente determinados para com as populações deste lugar, lembrando-nos de que as crianças vivem diretamente com os adultos que compõem as variadas famílias, que também determinam suas referências e preferências, lógicas e movimentos voltadas para a cultura do labor que são próprias, valores e projetos de vida também.

Às vezes, ambas as instituições, não tem o conhecimento, ou não se utilizam de textos legais, a exemplo da LDB (9.394/96), das Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2011) e Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo; o próprio ECA (BRASIL 1990), a Constituição (BRASIL, 1988), entre outros, que podem auxiliar no entendimento dos direitos reservados a educação do campo de maneira geral, e específicos, da educação infantil do campo, o que conduziria a reivindicações e proposições que minimizassem o hiato entre o que propagam as leis e o que realmente é executado a partir delas, aproximando tais instituições em prol de causas para as crianças.

Não há como negar que a relação família-escola é complexa por diversos fatores: inserção no trabalho, na lavoura, distância geograficamente falando das moradias para a escola; o sentimento de não pertencimento dessa realidade; ou o sentimento de saciedade, como se o que a escola faz é o suficiente, não cabe sugestões, ou ainda o receio de intervir, deduzindo que não tem o direito de sugerir e intervir em proposições da escola, entre outros elementos. Porém, não há como negar também o quanto é imperativo incluir e promover a participação da família nesse cotidiano escolar.

Outro aspecto que merece ser debatido e conseqüentemente se tornar uma ação através de políticas públicas é a formação específica para profissionais (docentes, gestores etc.) que atuam na Educação Infantil do Campo, que a princípio poderia se acontecer via curso de graduação, através do Curso de Pedagogia, por exemplo, ou ao nível de pós-graduação, seja especialização, mestrado e/ou doutorado, uma vez que nossos cursos, ainda carecem de componentes curriculares que tratem da temática, ou mesmo cursos específicos voltados para educação do campo.

Vale ressaltar que no I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo promovido pelo MEC em parceria com universidades, militantes de movimentos sociais, da Educação do Campo e da Educação Infantil entre outras organizações (BRASIL, 2010), a sistematização dos encaminhamentos deste grande seminário

sugere, além de outras propostas importantíssimas, “a Inclusão da especificidade da Educação Infantil do Campo nos cursos de pedagogia e licenciaturas ligadas ao campo” (p.8), bem como “Criação de disciplina ‘Educação Infantil do Campo’ e de estágio nas licenciaturas em Pedagogia” (p.8), e ainda sugere também “que a educação infantil do campo tenha visibilidade na formação inicial do professor, seja como ênfase, como parte, ou como formação específica no decorrer do curso” (p.9). São proposições indicadas em atividades nacionais nas quais as contendas da Educação Infantil do Campo começam a emergir com força singular e que traduzem não só a importância de discutirmos tais questões em pesquisas e centros acadêmicos, como nos nossos cursos de formação inicial de professores, o que gerará mudanças significativas no contexto educacional mais geral e específico que é o cotidiano das/nas instituições que atendem e acolhem crianças de zero a cinco anos de idade no campo.

Já existem experiências em nosso país com cursos no nível de graduação⁴⁴ voltados para a educação do campo, que apesar de ser considerado um avanço no tocante a políticas públicas para esta modalidade, emergem de maneira muito tímida. Outros cursos, a exemplo do Curso de pedagogia da UEFS, do qual posso falar com mais propriedade, apresenta um componente curricular intitulado Educação do Campo, que inicialmente se constituía em um componente optativo, ganhando caráter de obrigatoriedade posteriormente. Contudo, apesar dos progressos, como dito anteriormente, ainda há escassez de discussões sobre a educação do campo no âmbito dos nossos cursos de licenciaturas, como em outros também, que por se tratar de uma temática ainda periférica, podemos correr o risco de ter profissionais que não só empobrecem os debates e ciclos de formação, como propaguem e reforcem as contradições históricas vividas acerca da educação no/do campo.

Não quero e nem posso generalizar as informações e descobertas advindas da pesquisa, sendo que estas se tornam provisórias, uma vez que a verdade científica se imbuí da provisoriedade, o que por si só já nos ajuda a entender que

⁴⁴ Licenciatura plena em Educação do Campo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Licenciatura plena em Educação do Campo pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Licenciatura plena em Educação do Campo pela Universidade Federal de Campina Grande; Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB); Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA) entre outros.

outras reflexões virão a partir da leitura deste texto, outras interlocuções, pistas para tentar elucidar outras questões.

Se eu consegui alcançar os objetivos previstos inicialmente, me sinto mais leve, porém nem um pouco menos descuidada e responsável pelo que escrevi e tornei público. Ao contrário. Sei da responsabilidade e impacto social não só da pesquisa, mas da minha relação para com os que fizeram parte desta, como também da importância de continuar a lutar, estudar, pesquisar, viver experiências que fortaleçam minha inserção *no campo* da educação *do campo*. O trocadilho é proposital, porque o tema Educação Infantil do Campo não foi escolhido por acaso, nem por um modismo, por exemplo, mas pela minha inserção na área da Educação Infantil, e, mas, precisamente pela minha retomada a tal temática *no campo* (território rural) que aconteceu de forma inusitada, porém não improvisada, mas que passou a considerar o que vinha *do campo*.

Houve, há compromisso ao realizar esta pesquisa e há de haver sempre, porque se torna necessário afirmar que o cenário anunciado no decorrer da pesquisa sobre a Educação Infantil do Campo tanto a nível nacional, como local merece ser amplamente debatida, uma vez que ainda traduz e reproduz conceitos e cenários historicamente determinados, que englobam questões relacionadas ao descaso para com a população do campo, as carências encontradas nas escolas de maneira geral que fazem parte do território rural, a necessidade de formação voltada para as demandas das crianças que habitam tal espaço, um maior investimento dos órgãos governamentais os quais precisam não só ampliar, como implantar políticas públicas direcionadas a modalidade de educação – educação do campo -, que faz parte da primeira etapa da educação básica do nosso país.

Espero ter oportunidade de partilhar em outras produções e encontros as experiências vividas junto às crianças do campo que conheci e com as quais aprendi a importância de ser criança, respeitar a infância do campo e suas peculiaridades.

Lembremos por fim, e que não pareça um discurso planfetário nem “apenas” entusiasmado, que as crianças são crianças hoje e não adultos de amanhã apenas; que é importante não descuidar e oferecer o que é de direito as crianças do campo, inclusive o acesso a cultura letrada, o que foi negado historicamente aos seus antepassados, mas sem descuidar de equilibrar os conhecimentos mais gerais e os da terra; de uma educação que colabore para a formação humana dessas crianças ressaltando que o campo que nos é apresentado na contemporaneidade já não é o

mesmo rural de antes o que implica continuidade nas pesquisas e lutar cotidianas para sua melhoria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres e Educação: uma história sem registro. In. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ALVES, Nilda. Nossa lembrança da escola tecida em imagens. In CIAVATA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de Imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo : Cortez, 2004

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985. p. 24

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 17º Ed, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A educação básica e o Movimento social do campo. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 65-86

_____. ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116

_____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em dezembro de 2012

ASSARÉ, Patativa. **Cante Lá Que Eu Canto Cá**. Disponível em <http://www.letras.com.br/#!/patativa-do-assare/cante-la-que-eu-canto-ca>. Acessado em 20 de novembro de 2012

BAHIA, Secretaria da Educação. Dados da matrícula Inicial 2007. **Censo escolar 2007**. Disponível em http://www.sec.ba.gov.br/estatistica/resultado_censo_2007.htm

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. 2001

BARBOSA, Elizabete P. UZÊDA, Leomárcia c. de O, REHEM, Fani. **A infância e o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos na Bahia:**

análise sobre a importância do brincar. In. Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Políticas e desafios na produção da pesquisa -. Aracaju, Universidade federal de Sergipe, setembro de 2012a.

_____. **Notas sobre Políticas Educacionais e Infância Brasileira:** em debate, as orientações para inclusão das crianças de 6 anos no ensino obrigatório. In. Anais do V Colóquio Educação e Contemporaneidade. Universidade federal de Sergipe: 2012b

_____. **Políticas educacionais e infância:** análises a partir da lei 11.274/2006. In. Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Universidade do Estado do rio de Janeiro (UERJ), setembro de 2010.

_____. **A infância e o ensino fundamental de nove anos:** desafios e perspectiva. In. Anais do XV ENDIPE. Universidade Federal de Minas Gerais: 2010

_____. **O lugar da infância no ensino fundamental de nove anos:** desdobramentos da lei 11.274/2006. In. Anais do 19º EPENN. Universidade Federal da Paraíba: 2009.

BARBOSA, M^a. C. Silveira. **Por amor e por força:** Rotinas na Educação Infantil Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012, 336p.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural:** das experiências à política pública. Brasília. Editorial Abaré, 2003.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. In. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2003 n. 24.

BARROS, Manoel de . **Livro das Ignoranças.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **"Memórias Inventadas - A Terceira Infância"**, Editora Planeta - São Paulo: Tomo X, 2008

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acessado em 27 de dezembro de 2012.

_____. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos Do Brasil de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acessado em 27 de dezembro de 2012.

_____. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acessado em 28 de dezembro de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. N. 4024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acessado em 28 de dezembro de 2012.

_____. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm. Acessado em 28 de dezembro de 2012.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br. Acessado em: 20 de outubro de 2009.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissoes/cssf/estatutocrianca.pdf>. Acessado em 25/12/2012

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. v. I II e III.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Nacionais da Educação Infantil** (Resolução CNE/CEB nº 1/1999 - DCENEI). — Brasília: MEC/SEF, 1999

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo**. Parecer Nº 36/2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Resolução CNE/CEB nº1/2002 que designa **as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, SEB, DF: 2002

_____. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo**. Luziânia, 2004. Disponível em: <http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>. Acessado em 24/02/2010.

_____. **Por uma política pública de educação do campo - declaração final**, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile1418/1432> Acessado em 20/03/2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, DF. 2006a (v.1 e v.2)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. 45 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei 11.274/2006. Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: MEC, SEB, 2006c

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Panorama da educação no campo**. – Brasília: MEC, SEB, DF: 2007. 44 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 28 de abril de 2008 que estabelece **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas de Atendimento da Educação Básica no Campo**, destacando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Brasília: MEC, SEB, DF: 2008

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DECENEI)**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC, SEB, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos**. Brasília: MEC, SEB, DF: 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acessado em 25 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Resolução nº6/2010 **Diretrizes Operacionais para Matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DF: 2010

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica sobre I Seminário Nacional da Educação Infantil do campo**. Sistematização dos encaminhamentos. Brasília: MEC, SEB, DF: 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817: Acessado em: 05 de fevereiro de 2012.

BRECHT, Bertold. **Nada é impossível de mudar**. Disponível em: http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=2176&poeta_id=233
Acessado em 20 de novembro de 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In. **Revista da Faculdade de Educação**. vol.24, n.2, São Paulo: Jul/Dez. 1998

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAEIRO, Alberto. Divina Criança. In. "Obra Poética", *Cia. José Aguilar Editora, Rio de Janeiro, 1972, pág. 209. Disponível em http://www.releituras.com/fpessoa_guardador.asp*. Acessado em 28 de janeiro de 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜRGRAFF, E. , WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006

_____, ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992. 134 p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise do percurso. In. **Revista Trabalho Educação e saúde**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, PP 35-64, mar/jun de 2009.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, A. et al. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 777p

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O lugar da Infância na modernidade**. In: Reflexão e Crítica. Porto Alegre: v. 9, n 21996, p. 307-335.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2007.

_____. Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. In. **Ensaio: Aval. Pol. Públicas. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010

_____. SILVA, Antonia, UZÊDA, Leomárcia c. de O. **A escola da criança do campo: reflexões e questões para as políticas públicas no semi-árido baiano**. In. Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Políticas e desafios na produção da pesquisa -. Aracaju, Universidade federal de Sergipe, setembro de 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. Em debate a formação de professoras de educação infantil. In: **Anais do II Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. Florianópolis, UFSC, junho de 2002. Disponível em <http://www.boletimef.org>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. (Org.). Vinte Anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In. **Publicações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_17/volume02/04_capt01.pdf. Acessado em 12 de dezembro de 2012.

CORRÊA, Bianca. Considerações sobre qualidade na educação infantil. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In. **Educação, sociedades e culturas**, n.17, 2002, 113/134.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011, 384.p

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Editora Artmed, 2001, 164p.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, p.73-89, jan./abr. 2004.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf> Acesso em: julho de 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In. REDIN, Marita, MÜLLER, F.; REDIN, E. (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007, 152.p

_____. MÜLLER Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. In. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan./Jun. 2006

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, Maio 2005, vol.35, n.125, p.161-179.

_____. Sociologia da infancia: pesquisa com crianças. In. **Educação e sociedade**. Campinas, Vol. 26, n.91, p351-360, maio/ago de 2005.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil** / Mary del Priore (orlu). – São Paulo: Contexto, 1991.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: SILVA, Anamaria Santana. **Revista Proposições**, v.15, n2 (44), maio/ago 2002.

ERISMAN, Georgina. Hino à Feira de Santana. Disponível em <http://letras.mus.br/hinos-de-cidades/1205394/> Acessado em 22 de dezembro de 2012

FAGUNDES, J. M; Cesar Adar. Políticas educacionais da escola multisseriada à escolas nucleadas. **Olhar do Professor**. Ponta Grossa. v.6 (1), p.99-118. 2003

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FEIRA DE SANTANA, PREFEITURA MUNICIPAL DE. **Plano Municipal de Educação**. Lei Nº 3.326, de 05 de junho de 2012.

_____. Núcleo de Informações e Pesquisas Econômicas e Sociais de Feira de Santana. **Dados Gerais sobre Feira de Santana**, 2007. Disponível em <http://www.nipes.feiradesantana.ba.gov.br/f_dados.htm >. Acesso em 15 de março 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. 3. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p134-145

_____. CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Do Campo. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p21-63

FERREIRA, Ascenso. **Poemas**: Catimbó, Cana caiana, Xenhenhém. II. Por 20 artistas plásticos pernambucanos. Recife: Nordestal, 1981

FERREIRA, Manuela. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In. CARIA, Telmo H. **Experiência etnográfica em ciências sociais. Edições** Afrontamento, Porto: 2003. Pp149-166

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 7ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FRIEDMANN, A. História da Sociologia e da Antropologia na área da infância In. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v.1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/viewArticle/57>
Acessado em 20 de fevereiro de 2013.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. A infância de papel e o papel da infância. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098>

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do Conflito. São Paulo, Cortez, 191, PP 140.

GAUDENZI, Edileuza [et al] (Orgs.). **Projeto Cansação**: Uma vivência da Universidade no Sertão da Bahia. Salvador: UFBA, 1992

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. A etnografia como paradigma de construção do conhecimento em educação. In. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de [et al] (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologia de Pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 69-92.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In. **Revista Brasileira de Educação**. V.16, n. 47, maio/ago de 2011.

GOMES, Sandra Regina Grupo focal em ciências sociais e humanas de Bernadete Angelina Gatti. In. **Revista Científica**; São Paulo: v.7, n.2, p. 473-489, Jul./dez. de 2005. http://www.nipes.feiradesantana.ba.gov.br/f_dados.htm. Acessado em 16 de outubro de 2008.

GUIMARÃES, Ana. **Não existem creches na zona rural**. In. In. BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Julho de 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10970
Acessado em outubro de 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, N. 14, maio/ago, 2000, pp. 108-130

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

HAGE, S. A. M. 2006. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/gt13-2031--int.pdf> Acesso em: março de. 2013.

HESS Remi, O momento do diário de pesquisa na educação. In. **Ambiente & Educação**; vol. 14, 2009. Disponível em <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1137>

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A infância e a criança no e do campo. In. CALDART, R.; PALUDO, C.; J. DOLL (Org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Brasília: PRONERA: NEAD, 2006

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. In. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-117.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983

KRAMER, Sonia e LEITE Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p 41-59.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. A infância e sua singularidade. In. Brasil. Ministério da Educação. **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006 a.

_____. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: ENDIPE, 2006b; 499p.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 163-189.

KOHAN, Walter Oman. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Oman (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., M. & FERNADES, R. Sobre a história da infância. In: FILHO, L.M.F. (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, M. (1997). Infância de Papel e Tinta. In: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 229-251
LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época, v.70)

LIMA, José Milton de; LIMA Márcia Regina Canhoto de. **A brincadeira na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural**. In. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, São Paulo – Brasil. Disponível em acessado em...

MACHADO, Maria Clara. **Educação Infantil no Campo em Debate**. In. BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Julho de 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10969
Acessado em outubro de 2010.

MARCHI, Rita de C. **Os Sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese de Doutorado. PPGSP/UFSC, 2007.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MÜLLER, F.; DELGADO, A. C. C. Tempos e espaços das infâncias: apresentação. In. **Currículo sem fronteira**. V.6, n.1, pp5-14, jan/jun 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em: dezembro de 2008.

_____. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In. REDIN E. , MÜLLER, F. e REDIN, M. M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre, editora Mediação, 2007, p11-22.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005

_____. **Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/qt07/p075.pdf, Acessado em 10 de outubro de 2010.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In. **XXXI Reunião Anual da ANPED**. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de. Dos programas oficiais para educação rural aos projetos de Educação do campo dos Movimentos sociais. In. **Revista Labor**. n. 1, V. 1, 2008. Disponível em http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume1/MARIA_RITA.pdf. Acessado em 12 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Fabiana de. Sociologia da Infância. In. **Sociologia Ciência & Vida**, ano II, n. 17, Editora Escala, São Paulo: 2008.

PAESE, Mylene Wirgues. **Educação no campo: discriminação e resistência**. Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso. Vol.2, Líber Livro Editora, Brasília, 2006.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do banco mundial. ROSEMBERG, Fúlvia (tradução). **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mp. a7rç-2o4/ ,2 março/ 2002.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In. MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador, EDUFBA, 2009.127-173.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, **Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância**, Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.729-750,

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. In. **Revista NERA**, Ano 14, N.18, jan/jun de 2011, p 37-46

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. In. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, jul./dez.2002, p. 137-162,

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. IN. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

REDIN, Marita Martins; MÜLLER, Fernanda. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In. REDIN, Marita, MÜLLER, F.; REDIN, E. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007, 152.p

_____. REDIN, Euclides. Porque é de Infância [...] que o mundo tem precisão. In. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 11-23, jan./jun. 2008 23 Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acessado em novembro de 2010.

RIBEIRO, MARIA Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo, Cortez, 2. Ed, 1979. 166p.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

SALES, Suze da Silva. **A Educação rural brasileira: limites e possibilidades do processo de nucleação em Patos de Minas Gerais, MG (1990-2002)**. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Dissertação de mestrado. Uberlândia, MG, abril de 2007. 186f. Acessado em 11 de outubro de 2008.

SARMENTO, M. J. & PINTO M. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p.

_____. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. In. **Revista Educação e Sociedade**. V. 23, n. 78, Campinas, abr., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>, acessado em 10/12/2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acessado em novembro de 2012.

_____. **A cultura da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Instituto de estudos das crianças _ Univesidade do Minho. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acessado em 20 de dezembro de 2008.

_____. MARCHI, Rita de Cássia. A radicalização da Infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. In. **Configurações** [Online], 4, 2008, Disponível em <http://configuracoes.revues.org/498> Acessado em 08 de dezembro de 2012.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Disponível em http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf , Acessado em 20 de fevereiro de 2012

SAVIANI. **Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In. Disponível em: www.forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf Acessado em 10 de dezembro de 2012. PP 1-15

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: PARAISO, Marlucy Alves e ESTERMANN, Dagmar (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2012

SILVA, Tânia Paula da. As redefinições do “Rural”: breve abordagem. In. **Revista NERA**, Ano 7, N.4, Jan/Jul de 2004.

SILVA, S. M. C. de. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia**, USP, n. 9, p. 205-220, 2004

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. Coleção Docência em Formação: Educação infantil. 1ª edição, São Paulo, Cortez, 2012.

_____. O geral e o específico na Educação Infantil do campo. In. SILVA, Ana Paula S. da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. **Educação Infantil do Campo**. Coleção Docência em Formação: Educação infantil. 1ª edição, São Paulo, Cortez, 2012. p. 73-93

SILVA, Antônia A.; UZÊDA, Leomárcia C. de O.; ALMEIDA, Tamar A. de, **O espaço Escolar, território e ensino fundamental de 9 anos: interfaces e contradições**. In. Anais do III GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. Universidade do Estado do rio de Janeiro (UERJ), setembro de 2010.

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

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

SODRÉ, Liana G. Pontes. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. **Estudos de Psicologia**, 2005, 10(2), 181-189

_____. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da Faeeba** – Salvador, v.11, p. 65-72, jan./jun., 2002.

STRELHOW, T. B. Breve História da Educação de jovens e Adultos no Brasil. In. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun, 2010. PP.49-59

SOUZA, Elane Bastos de; GERMANI, Guiomar Inez. A comunidade negra rural do povoado de Matinha dos Pretos (BA): uma perspectiva geográfica. Disponível em www.uff.br/vsinga/trabalhos/.../Elane%20Bastos%20de%20Souza.pdf

_____. **Terra, território quilombo: à luz do povoado de Matinha dos Pretos (BA).** Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências; Salvador, 2010

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa Época.)

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

UNESCO. Legislação, normativas, documentos e declarações. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien, 1990). Plano de Ação de Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

UZÊDA, Leomárcia C. de O. **De “babás de luxo” a professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2007/leomaricia_caffe_de_oliv.pdf

_____. SÁ de Maria Roseli Gomes Brito de. (Re) descobrir a infância através da escrita (auto) biográfica: buscando entender a ação docente. In. **Anais do V Colóquio Educação e contemporaneidade.** Aracaju, setembro de 2011. Disponível em http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%204/PDF/Microsoft%20Word%20%20_RE_%20DESCOBRIR%20A%20INFANCIA%20ATRAVE%20DA%20ESCRITA%20_AUTO.pdf

_____. Reencontrar-se com a infância: pistas para entender a ação docente? In. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda, estudante do doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia, orientada pela Prof^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá convido-o (a) a participar da pesquisa *O sentido da infância e da educação infantil em uma escola rural de Feira de Santana/Bahia*.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o sentido que as crianças atribuem à escola de Educação Infantil do Campo. Quanto aos objetivos específicos intenta-se apontar considerações acerca da Educação Infantil do Campo; caracterizar o cotidiano escolar experimentado pelas crianças no local investigado; identificar como as crianças compreendem a escola e vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas inscritas no lócus da pesquisa.

Ressaltamos que todas as informações analisadas com a concessão de depoimentos, fotos, filmagens serão utilizadas somente para os propósitos de trabalhos acadêmico-científicos, divulgando-se os resultados em eventos como: congressos, simpósios, seminários e publicações desses resultados em periódicos, revistas científicas, livros, artigos, entre outros. No que diz respeito aos nomes dos participantes da pesquisa, será garantido o anonimato.

Também confirmamos que os participantes da pesquisa terão livre acesso aos resultados da mesma, bem como poderão desistir de participar da pesquisa em qualquer fase desta, com a exclusão das informações pelos mesmos prestados, sem que seja submetido (a) a qualquer penalidade. Desta forma, a colaboração com este estudo não oferece nenhum risco legal e moral, como também não acarretará qualquer despesa aos participantes.

Mediante os referidos esclarecimentos sobre a pesquisa e sua importância você poderá ou não participar da mesma. Caso queira participar, deverá consentir através da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, ficando com uma cópia do mesmo.

Atenciosamente

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma detalhada e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos e desistir da mesma a qualquer momento.

Feira de Santana, ____/____/____

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Apêndice B

PROPOSTA DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS JUNTO ÀS CRIANÇAS PARA COLHER SEUS DEPOIMENTOS⁴⁵

1. Em roda retomar os objetivos da minha presença na escola, em especial na sala de aula do grupo 5. Ouvi-los e apreender o que significa minha presença no campo, considerando o tempo que frequento a instituição e a relação que estabelecemos, também;
2. Atividades que farei com o grupo e, se possível, individualmente também:
 - Contação de histórias da literatura infantil tradicional ou não que falavam sobre a diversidade de maneira mais ampla, das nossas diferenças e/ou semelhanças. Posteriormente, em roda de conversa, buscava ouvir as representações que tinha sobre os temas abordados nas histórias;
 - Realização de desenhos feitos pelas crianças, nos quais representaram o sentido da escola para elas baseada em algumas questões problematizadoras, a saber:
 - e) O que mais gosta da/na escola (o que mais gosta de fazer na escola);
 - f) O que não gosta na/da escola? (O que você não gosta de fazer na escola)
 - Linguagem fílmica no formato de desenho animado com o intuito de perceber a impressão das crianças sobre a escola e seu entorno, características do território rural no qual a instituição está instalada.
 - Conversas junto às crianças, em alguns momentos em dupla ou mais crianças, tomando como base determinadas situações vividas ou os desenhos feitos pelas mesmas, apoiadas também pelas consignas abaixo:
 - g) Por que você vem para escola?
 - h) Você gosta de vir à escola?
 - i) O que você mais gosta na sua escola?
 - j) O que você menos gosta na sua escola?

⁴⁵ Essa proposta foi apresentada para professora regente da turma e a partir de sua aprovação e consentimento as atividades foram realizadas de acordo com a flexibilização da rotina, bem como por momentos em que percebia a possibilidade de realizá-las sem ônus para o desenvolvimento do planejamento previsto pela docente.