

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÉRIA PAULA FRANCO

**A “ESCOLA DA CRIANÇA FELIZ”:
SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO**

Cáceres - MT

2016

CLÉRIA PAULA FRANCO

**A “ESCOLA DA CRIANÇA FELIZ”:
SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Jaqueline Pasuch.

Cáceres - MT

2016

© by Cléria Paula Franco, 2016

Franco, Cléria Paula

A “Escola da criança feliz”: significações da educação infantil do/no Campo./Cléria Paula Franco. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

180f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Jaqueline Pasuch

1. Educação infantil – do/no campo. 2. Rede de Significações – RedSig. 3. Matriz sócio histórica – práticas sociais. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

CLÉRIA PAULA FRANCO

**A “ESCOLA DA CRIANÇA FELIZ”:
SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Jaqueline Pasuch (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Carmem Maria Craidy (Membro Externo – PPGEduc/UFRGS)

Dr^a. Ilma Machado (Membro Interno– PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____

Dedico este
trabalho que teci em meio
a tantas adversidades
ao meu filho **Renan**
por significar minha razão
de viver.

Agradeco

Em primeiro lugar sou grata à Deus, autor da vida, pelos princípios da fé, do amor e da esperança.

Em especial à professora Dr^a Jaqueline Pasuch por acreditar na minha capacidade, pelas aprendizagens compartilhadas e construídas num processo de ir e vir entre encontros e desencontros, construções e desconstruções, abraços e partilhas que entrelaçaram nossos mundos e que sem dúvida deram novos sentidos às nossas vidas. Levarei comigo por onde eu for seus exemplos de professora e sua garra de militante por uma educação de qualidade para todos os bebês e crianças pequenas de nosso país.

Às professoras Dr^a Carmem Maria Craidy e Ilma Machado por terem lido com todo o cuidado e profissionalismo meu texto, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa com orientações teóricas e metodológicas. Suas contribuições foram de suma importância na tessitura deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da UNEMAT, pelas contribuições teóricas e metodológicas compartilhadas durante o curso e, sobretudo, pela sensibilidade humana que demonstraram para comigo.

À CAPES por disponibilizar bolsa de estudo à mim e aos meus colegas contribuindo em nossas formações acadêmicas.

Ao município de Nova Mutum, em especial à Secretaria Municipal de Educação, por acolher nosso projeto e oportunizar a realização desta pesquisa na instituição investigada.

À todos os profissionais da “Escola da criança feliz”, em especial a professora Lueci, por ter feito parte de minha trajetória enquanto pesquisadora e pela participação da pesquisa.

Às crianças da turma da educação infantil da “Escola da Criança Feliz”, pelos momentos compartilhados em meio aos sons, sabores, cores e cheiros de uma infância construída e significada na concretude do SER criança.

Ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Nova Mutum pelo acolhimento e contribuições na realização desta pesquisa.

Às famílias que gentilmente me receberam em suas casas. Obrigada pelo carinho e atenção que despenderam com dados importantíssimos para esta pesquisa.

Aos meus pais, pela vida, pela educação e pelos valores construídos, os quais guardo como âncoras nas batalhas cotidianas.

À minha irmã Licidnéia e meu irmão Ugnan, por cada momento que vivemos num processo de partilha e aprendizagens, entre cantigas, alegrias, gritos, brincadeiras, choros, sorrisos, perdas e conquistas que entrelaçaram nossas vidas desde a infância.

À minha amiga/irmã Elizângela e família, por compartilhar momentos importantíssimos que marcaram minha história. A parceria, a confiança, os gestos de solidariedade, de carinho e respeito para comigo são valores que vocês me transmitem e que guardo em lugar especial.

Ao meu filho Renan, pela boniteza da infância que através dos sorrisos, beijos e abraços verdadeiros me fazem sentir o amor, significar minha vida e ver o mundo com os olhos da alma, pelos momentos lindos que compartilhamos desde os primeiros movimentos que te senti em meu ventre.

À Renata minha cunhada, pelo incentivo contínuo dizendo “Eu me orgulho de você Cléria”.

Aos meus sobrinhos Talles, Tullio e Júlia, pela sinceridade que transmitem a mim por meio de gestos, palavras, olhares, abraços e sorrisos.

À minha amiga Dédma, pela paciência que teve comigo durante o período do mestrado, pela fiel parceria e verdadeira amizade. “Dédma, sua calma acalma minha alma”.

Ao meu amigo Aguinaldo Garrido, por me fazer acreditar em mim mesma, pela amizade e pela parceria na militância por uma educação mais democrática e menos desigual para todas as crianças deste país.

À todas as minhas amigas e amigos que aqui não citei os nomes, pelo companheirismo, amizade, partilha e acima de tudo pelas atitudes carinhosas e aguerridas não me deixando desistir.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos partilhados, amizades, vivências e aprendizagens construídas. Levarei nossos cotidianos nas trilhas que ainda irei percorrer.

À Equipe da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, meu local de trabalho em Nova Mutum, pelos incentivos, partilhas e aprendizagens construídas coletivamente. Meus cotidianos praticados e partilhados com todos vocês num processo de relações humanas construíram dia após dia, saberes que orientam minha vida profissional e pessoal. Sei que sou uma pessoa forte porque não estou só. Obrigada equipe pela oportunidade de compartilhar a vida e produzir minha história numa ciranda coletiva e humanizadora.

A escola da criança feliz

No ambiente interno da escola pesquisada um grupo de crianças organiza algumas cadeiras, brinquedos, cadernos e mochilas.

Criam um espaço para brincar de “escolinha”.

Bia, no papel da professora, chega e fala:

- *Bom dia crianças! Hoje é dia de pintura.*

Os demais colegas respondem com entusiasmo:

- *Ebaaaa!*

- *Mas, antes temos a hora da novidade. Quem tem novidade?*

Izadora começa a relatar sua novidade,

em seguida Júnior também conta a sua

e, assim, sucessivamente.

O momento da fala de cada um/uma era cuidadosamente respeitado pela “professora”.

Me aproximo da “escolinha” e pergunto:

- *Qual é o nome da escola de vocês?*

Izadora pára, coloca a mão sobre o queixo,

pensa um pouco e responde:

- *Hum. “Escola da felicidade”.*

Sem concordar com o nome Júnior replica:

- *Não, o nome não é esse, é “Escola da Alegria”.*

Pergunto: - *Por que o nome seria “Escola da Alegria”?*

Izadora ressalta:

- *Porque a gente é feliz aqui, as crianças brincam e dão risada.*

- *Então, é “Escola da criança feliz”, completa Bia.*

- *Tá bem. Pode ser “Escola da criança feliz”, responde Júnior.*

- *Vamos começar nossa aula então?*

- *Vou contar uma história para os meus alunos.*

E, assim, inicia a “aula” na “Escola da Criança Feliz”.

(Diário de Campo, 26 de março de 2015, folha 28).

RESUMO

Este texto dissertativo é resultado da pesquisa desenvolvida com crianças de uma turma de educação infantil de uma escola do campo localizada em uma comunidade rural no Município de Nova Mutum/MT. O estudo teve como objetivo compreender as significações de educação infantil do/no campo para as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na instituição investigada. Optou-se pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa na perspectiva teórico-metodológica da “Rede de Significações - RedSig” (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004). Esta apresenta uma concepção científica de desenvolvimento humano unido às práticas sociais que ocorrem numa relação sistêmica entre as pessoas que compõem um determinado contexto social. Nesse sentido, as práticas sociais estão inseridas numa “Matriz Sócio Histórica” (Idem, 2004), na qual as situações devem ser entendidas na concretude do aqui/agora das relações entrelaçadas à realidade micro e macro social. A construção dos dados empíricos ocorreu em três momentos distintos, porém interligados: o “mergulho” com a “Observação Participante” (CORSARO, 2011), de caráter etnográfico e registros no “Diário de Campo” (FONSECA, 2015), videogravações e fotografias. Em seguida, as entrevistas, elaboradas a partir de um roteiro, realizadas com as famílias, as crianças, os profissionais da escola, a secretária de educação e pessoas do movimento sindical local. Por fim, os dados foram interpretados e analisados entrelaçando-os com leituras de documentos oficiais, escolares, políticas públicas e leituras teóricas. Os diálogos teóricos para a compreensão do objeto de pesquisa tiveram como principais interlocutores: Rossetti-Ferreira (et al.,2004), Vygotsky (1991- 1993), Wallon (1971), Bakhtin (1981-2009), Morin (1997). Além destes, dialogamos com autores que discutem as concepções de criança, infância e educação infantil: Craidy (1998), Pasuch, Silva (2012), Kramer (2000) Kuhlmann (2010) Ariès (2012), Corsaro (2011) e Sarmiento (2000). Os dados construídos no decorrer da pesquisa demonstraram que as significações atribuídas à educação infantil do/no campo pelos sujeitos da comunidade investigada, sobretudo as famílias e as crianças, estão diretamente ligadas ao modo de vida no campo, à relação com elementos da natureza e às brincadeiras. Ficou evidente nas vozes da maioria dos sujeitos que a educação infantil do e no campo é um direito de todas as crianças. Entretanto, há ainda várias limitações do ponto de vista do atendimento com qualidade, concepção de educação infantil como espaço de socialização e produção de saberes, bem como a elaboração e efetivação de políticas públicas que garantam o direito à educação infantil com qualidade e dignidade à todos os bebês e crianças pequenas residentes em áreas rurais deste país.

Palavras-chave: educação infantil do/no campo, significações, matriz sócio histórica.

ABSTRACT

This argumentative text is the result of a research conducted with children in a kindergarten class of a field school located in a rural community in Nova Mutum/MT. The study aimed to understand the meanings of childhood education/field for children, families and professionals working in the institution investigated. We opted for the research approach of the qualitative type in the theoretical and methodological perspective of "Network of Meanings - SigNet" (Rossetti-Ferreira, et al, 2004). This presents a scientific conception of the united human development to social practices that occur in a systemic relationship between people that make up a particular social context. In this sense, social practices are embedded in a "Matriz Sócio Histórica" (Idem, 2004), in which situations should be understood in the reality of here now intertwined relations to social reality. The construction of empirical data occurred in three different times, but interconnected: the "dip" in fact investigated with the realization of "Participant Observation" (CORSARO, 2011), whose ethnographic records were performed in "Diário de Campo" (FONSECA, 2015), complemented with video recordings and photographs; then conducting interviews, compiled from a script, with families, children, school professionals, the education secretary and people from the local trade union movement; and finally the preparation of the data, which were interpreted and analyzed weaving them together with readings of official documents, school PPP legislation and theoretical readings. The theoretical dialogues for understanding the research object had as main interlocutors: Rossetti-Ferreira (et al., 2004), Vygotsky (1991- 1993), Wallon (1971), Bakhtin (1981-2009), Morin (1997). In addition, we dialogue with authors discussing the child's conception, infancy and early childhood education: Craidy (1998), Pasuch, Silva (2012), Kramer (2000) Kuhlmann (2010), Aries (2012), Corsaro (2011) and Sarmento (2000). The data built during the research showed that the meanings assigned to child education / in the field by the subjects investigated community, especially families and children, are directly linked to the way of life in the field, the relationship with elements of nature and play. It was evident in the voices of the majority of the subjects that child's education and in the field is a right for all children. However, there are still several limitations from the point of view of service quality, design of early childhood education as a space for socializing and production of knowledge, as well as the preparation and execution of public policies that guarantee the right to early childhood education with quality and dignity to all babies and small children living in rural areas of this country.

Keywords: childhood education/in the field, meaning, matrix historic partner.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAMO - Associação de Produtores do Assentamento Maria de Oliveira

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DENATRAN - Departamento Nacional de Trânsito

EC - Emenda Constitucional

FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura

FFCLRP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

FNE – Fórum Nacional de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

MT - Mato Grosso

MSH - Matriz Sócio-Histórica

PME - Plano Nacional de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPP - Plano Político Pedagógico PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

RedSig - Rede de Significações

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

STTRs - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB - Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama representativo da RedSig da educação infantil do/no campo para os sujeitos que compõem a comunidade de uma escola do campo no município de Nova Mutum/MT.	74
Figura 2 - Mapa com localização de Nova Mutum e da Vila São Manoel.....	77
Figura 3 - Fazenda produtora de soja	78
Figura 4 - Propriedade do assentamento.	81
Figura 5 - Vista frontal da escola.....	84
Figura 6 - Espaços externos da escola: Pátio e pomar.....	85
Figura 7 - Refeitório.	86
Figura 8 - Pomar da escola	86
Figura 9 - A turma de educação infantil	93
Figura 10 - Espaços internos: sala de informática e biblioteca	95
Figura 11 - Parque infantil.....	96
Figura 12- Sala da Educação Infantil.	98
Figura 13- Observação do cotidiano de crianças moradoras de fazenda.....	115
Figura 14 - Interação entre as crianças na sala - A parruda.....	123
Figura 15 - Montagem de quebra-cabeças, interação na sala da educação infantil.....	126
Figura 16 - Observação da árvore que produz o cacau.....	128
Figura 17 - Brincadeiras no espaço externo.	131
Figura 18 - Transporte escolar.....	137
Figura 19 - Momento do embarque às 05 horas da manhã.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha de base com indicador da Meta 1 do PNE	34
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa	66
Quadro 3 - Crianças participantes, idade e contexto sócio histórico.....	68
Quadro 4 - Demonstrativo: eixos de interesses para análise	71
Quadro 5 - Profissionais efetivos ou contratados na rede estadual e municipal de ensino, ou que prestam serviços para a prefeitura, através da empresa terceirizada.	107
Quadro 6 - Dados do transporte escolar	139
Quadro 7 - Entrevista com as crianças	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
OS PONTOS DE PARTIDA, PORQUE TUDO TEM UM COMEÇO	23
1.1 A trajetória da pesquisadora e sua identificação com o objeto de estudo	23
1.2 Temática, questões centrais e objetivos da pesquisa	28
1.3 Balanço de produção: a educação infantil para as crianças do campo nas pesquisas	36
CAPÍTULO II	
TESSITURAS METODOLÓGICAS: DOS FIOS E NÓS QUE COMPÕEM A “REDE DE SIGNIFICAÇÕES”	48
2.2 Caminhos metodológicos: fios e entrelaçamentos	56
2.2.1 A tessitura: tempos, espaços e momentos da pesquisa	57
2.2.2 Os instrumentos da pesquisa	59
2.3 Procedimentos metodológicos	64
2.3.1 A escolha do contexto	64
2.3.2 Os sujeitos da pesquisa	66
2.4 Orientações para análise	69
CAPÍTULO III	
A COMUNIDADE SÃO MANOEL: ESPAÇO-TEMPO DE RELAÇÕES ENTRE SUJEITOS DO CAMPO	73
3.1 A Comunidade São Manoel: entre encontros e desencontros, um lugar chamado campo ..	74
3.2 A Escola Municipal São José: “A escola da criança feliz!”	83
3.2.1 A escola do campo no Projeto Político Pedagógico	88
3.2.2 A turma de educação infantil nos tempos e espaços da escola	92
3.3 A teia da vida no campo: os sujeitos que compõem os contextos	101
3.3.1 As crianças da “Escola da Criança Feliz”	102
3.3.2 As famílias	105

3.3.3 Docente e demais adultos profissionais da Educação	106
--	-----

CAPÍTULO IV

REDE DE SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA ESCOLA DA CRIANÇA FELIZ	110
---	------------

4.1 Interações e ambiências: fios que contornam o cotidiano	111
---	-----

4.2 A Escola da Criança Feliz – “porque aqui a gente brinca, é feliz e dá risada”	119
---	-----

4.2.1 O acesso à escola e as crianças de 4 e 5 anos no transporte escolar.....	137
--	-----

4.3 Significações da educação infantil do/no campo.....	147
---	-----

CONSIDERAÇÕES	158
----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	166
--------------------------	------------

ANEXO I	175
----------------------	------------

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - Sujeitos da Pesquisa (profissionais da escola secretária de educação e membros do sindicato)	175
--	------------

ANEXO II.....	177
----------------------	------------

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ÀS CRIANÇAS	177
---	------------

ANEXO III	179
------------------------	------------

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	179
--	------------

INTRODUÇÃO

Mãe, os adultos não entendem as crianças...

(Renan, meu filho, 9 anos, 2015)

Na tessitura do presente texto dissertativo, em uma tarde de sábado no mês de junho de 2015, meu filho me presenteia com esta expressão em epígrafe, num momento em que não o permito brincar de bicicleta na rua porque o sol estava quente. “A gente vai só até a pracinha de bicicleta, depois ficamos na sombra brincando”. “Então, se é para brincar na sombra, brinca aqui no quintal de casa”. Com uma expressão de aborrecimento, balançando a cabeça negativamente ele me fala: “Mãe, os adultos não entendem as crianças, na praça tem o nosso clubinho dos amigos”.

Recordo-me neste momento de uma frase que li em um de meus livros preferidos: “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças - mas poucas se lembram disso.” (SAIN-EXUPÉRY, 2009). Com este trecho do livro “O pequeno príncipe” e com a frase dita por meu filho, coloco-me como pessoa grande que um dia foi criança e volto “a pensar em coisas lindas”, como a minha orientadora Jaqueline Pasuch, ao iniciar a escrita do texto final de sua Tese de Doutorado “A escola das crianças” (UFRGS, 2005). Para compor os fios que entrelaçam esta Dissertação de Mestrado intitulada **A “escola da criança feliz”¹: significações da educação infantil do/no campo**, busco inspiração na criança que vê o que o adulto não vê ou nem sempre consegue ver, na criança que significa o mundo à sua maneira, com sonhos, sentimentos e fantasias que só a infância vivida em plenitude pode proporcionar.

Quando “voltei a pensar em coisas lindas”, penetrei em um mundo no qual os sonhos, as fantasias e o imaginário se tornam realidades. Realidades de infâncias significadas em cada momento do brincar, nas várias formas que as crianças compartilham e vivenciam seus momentos de um modo muito particular.

Voltando a “pensar em coisas lindas”, apresentamos aqui uma concepção de criança como sujeito histórico e cultural que interage consigo mesma, com os outros e com o mundo, atribuindo-lhe sentidos e significados, um ser social que busca possibilidades de criar e recriar suas histórias e culturas, um ser humano que, nas suas especificidades, precisa ser respeitado como tal. Associada à esta concepção, um sujeito de direitos que, a partir de sua existência,

¹ “Escola da Criança Feliz” foi o nome dado pelas crianças em uma brincadeira conforme citado na epígrafe da dissertação.

possui o direito de ser criança e viver a sua infância em plenitude. Nesse sentido, cabe destacar que:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. (...) ela [a criança] não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entendo as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem social das coisas (...) (BASÍLIO e KRAMER, 2011, p. 101).

Desse modo, o conceito de criança está entrelaçado à uma perspectiva histórica, social e cultural que a considera enquanto ser em desenvolvimento. A criança como ser humano de pouca idade possui o direito de viver sua infância e elaborar suas culturas próprias dando sentido às suas vidas e participando ativamente do ambiente físico e social em que vive. Vygotsky (1987) afirma que a concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação existentes entre o pensamento e a atividade humana. Para o autor, o ser humano se constitui nesse processo dialético e histórico, e como sujeito que se relaciona consigo mesmo e com a realidade, por meio de mediações e interações entre si, com o meio social e natural.

Como “pessoa grande” que “foi um dia criança” apresento neste texto dissertativo o resultado de um conjunto de indagações que emergiram a partir de minha trajetória pessoal e profissional, cuja pesquisa teve como tema central a educação infantil do/no campo. Para tanto, procurei compor análises e reflexões que cuidadosamente constituíram uma “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) a respeito da educação infantil do/no campo em uma comunidade pertencente a zona rural do Município de Nova Mutum-MT.

Cabe destacar que optamos pelos termos Educação Infantil **do** e **no** campo porque compreendemos a criança do campo como um sujeito histórico e de direitos, que interage com os outros e no lugar onde vive. Um ser social que busca possibilidades de criar e recriar suas histórias e culturas e produzir a vida numa relação orgânica com as demais pessoas de seu convívio. Entendemos a educação como um direito de todas as pessoas, portanto, a criança residente em área rural possui o direito de frequentar a escola **no** seu espaço de vivência, neste caso trata-se da zona rural do Município. A expressão Educação Infantil **do** campo, dentre outros significados que serão aprofundados ao longo dos capítulos, refere-se a política pública que organiza a educação do campo num processo orgânico com os modos de produção da vida em sua diversidade. Também refere-se a instituição que atende bebês e crianças

pequenas residentes em áreas rurais e que precisa ter expresso em seu PPP uma proposta pedagógica que considere e valorize os saberes das pessoas do campo, que pense a vida no e para o campo, num processo de relação orgânica com a comunidade, com a natureza, com o trabalho e os modos de produção da vida. Corroboramos com a seguinte afirmação:

[...] devemos criar propostas de vivência a partir da realidade específica tendo presente as diversidades encontradas nas várias regiões do país. Devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender ao direito à educação infantil da criança do campo é garantir o compromisso com a infância brasileira. (SILVA e PASUCH, 2010 p. 3).

Assim, pensar a Educação Infantil **do e no** campo significa assumir um compromisso com o direito de todas as crianças de 0 à 5 anos e 11 meses de idade a uma educação que valorize seus saberes, suas culturas e seus valores, é assumir um “compromisso com a infância brasileira”.

Entretanto, a área da educação infantil do/no campo, como campo de conhecimento e de políticas públicas, inicia um diálogo recente no Brasil. Historicamente, a realidade enfrentada no campo brasileiro revela um cenário de negação no que diz respeito às políticas públicas que venham de fato valorizar a criança do campo enquanto sujeito de direitos, protagonistas de suas histórias. Este trabalho traz em sua essência conceitos que até pouco tempo não faziam parte dos debates de instituições educacionais e pesquisas acadêmicas.

No âmbito da pesquisa empírica, esta foi desenvolvida com os sujeitos que compõem uma escola localizada em uma comunidade rural, distante 35 km do Centro de Nova Mutum/MT², tendo como foco crianças de 4 e 5 anos de idade, matriculadas em uma das turmas de educação infantil da instituição. As significações a respeito da Educação Infantil do/no campo foram tecidas envolvendo 37 pessoas, sujeitos da pesquisa, entre crianças, profissionais da escola, famílias, membros do movimento sindical, moradores da comunidade e representantes da gestão municipal. O período de elaboração dos instrumentos e construção dos dados ocorreu entre os dias 20 de fevereiro e 08 e abril de 2015, tendo alguns momentos de retornos para complementação de informações.

² Nova Mutum é um Município criado em 1988 a partir de um projeto de ocupação da Colonizadora Mutum num viés identificado com a Integração Nacional. O processo de ocupação ocorreu no período em que o governo federal tinha como objetivos a ocupação do território considerado “vazio” na região norte do país, a expansão na América do sul em direção ao Pacífico e ao Atlântico sul e a formação de uma potência mundial. Hoje o Município possui cerca de 30 mil habitantes segundo dados do site oficial da prefeitura municipal, e se destaca como um dos grandes produtores de soja, milho e algodão.

As fundamentações teóricas que entrelaçaram a tessitura deste trabalho compuseram três campos fundamentais: autores que sustentam a perspectiva teórico-metodológica da RedSig; autores que discutem as concepções de criança, infância, educação infantil, educação do campo e educação infantil do/no campo; assim como, em um conjunto de legislações, diretrizes, normas e produções acadêmicas referentes ao tema de interesse da pesquisa.

Inicialmente, para a composição do estudo investigativo, entre encontros e construções teóricas e metodológicas na perspectiva da pesquisa, tivemos como principal rede de diálogos autores que compõem o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI. Este grupo de pesquisadoras desenvolveu a perspectiva teórico-metodológica denominada “Rede de Significações (RedSig)” a partir de estudos e pesquisas com crianças e profissionais que atuam no atendimento à infância. Uma concepção científica do desenvolvimento humano e educação infantil que é fundamentada na teoria do materialismo histórico-dialético e da complexidade, ambas entrelaçadas às práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que ocorrem numa relação sistêmica entre as pessoas de um determinado contexto social. Sendo assim, a base filosófica e teórica da RedSig se sustenta em concepções dialogadas com autores como: Lev Semenovitch Vygotsky (1991-1993), Henri Paul Hyacinthe Wallon (1979), Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1981- 2009), Edgar Morin (1997), dentre outros.

Os diálogos teóricos para as compreensões e análises da pesquisa tiveram também como interlocutores autores e autoras que discutem as concepções de criança, infância, educação infantil, educação do campo e educação infantil do/no campo, sendo eles: Philippe Ariès (2012), que aborda a história social da criança e da família demonstrando o lugar da criança na sociedade medieval, a partir de um estudo iconográfico; Moisés Khulman (2011) traz uma abordagem histórica dos processos educacionais na educação infantil no Brasil; Ana M. A. Carvalho, Maria I. Pedrosa, Maria C. Rossetti-Ferreira (2012), Ana M. Mello (2012), Ana Paula Soares da Silva (2004), Carmem Craidy (1998 e 2001), Maria G. S. Horn (2004), Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria G. S. Horn (2008), Jaqueline Pasuch (2000 e 2005), Zilma M. R. Oliveira (2011 - A e B), Machado, (2009) dentre outras, são pesquisadoras que discutem as concepções de campo, infância, criança e educação infantil construindo reflexões a respeito do reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas.

Dialogamos também com autores que estudam a “Sociologia da infância”. Sarmiento (2005) a discute a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de

investigação sociológica por direito próprio, de modo que o conhecimento sobre a infância não seja isolado, mas entrelaçado ao conjunto da sociedade. O autor concebe a infância como uma categoria social, destacando que a infância independe das crianças. Corsaro (2011) propõe um estudo sobre a criança numa perspectiva sociológica com foco não em questões individuais ou em preparação para o futuro, mas nas relações construídas coletivamente entre si e com os adultos no tempo presente. Desse modo, o autor busca compreender como nestas relações a cultura adulta é reinterpretada, compartilhada, criada e recriada pelas crianças nos momentos de brincadeiras.

Para aprofundar as análises que compõem a RedSig na especificidade da educação infantil do/no campo, buscamos fundamentos em pesquisas acadêmicas, textos normativos, leis, pareceres e diretrizes em nível nacional para construir este texto dissertativo num processo dialógico, de modo que as significações sejam compreendidas de maneira complexa e sistêmica.

Segundo Rossetti-Ferreira (et al, 2004), o termo “significações” empregado na formulação da metáfora da “rede” tem o intuito de compreender as ações de significar, ou seja, o ser humano significa o mundo no cotidiano a partir de interações entre si, com os outros e com o meio. Estas significações estão presentes na maneira dos indivíduos se relacionarem, nas narrativas, nos gestos, nas falas, nos olhares de cada um em determinados contextos, num determinado tempo. Desse modo, ao escolher a RedSig como perspectiva teórica e metodológica para orientar nossa pesquisa percorremos a seguinte questão central: **Quais significações os sujeitos que compõem a comunidade escolar de uma escola do campo localizada no Município de Nova Mutum/MT atribuem à educação infantil do/no campo?**

Sendo assim, propomos como objetivos principais da pesquisa: compreender as significações da educação infantil do/no campo para as crianças, as famílias e os profissionais que atuam na escola do campo localizada na comunidade São Manoel no referido Município; analisar como ocorre o atendimento à criança pequena no cotidiano da instituição observada, a partir das interações entre criança/criança, criança/meio e criança/adultos; refletir sobre a política nacional de educação infantil, em especial a educação infantil do campo, verificando o lugar que as crianças pequenas ocupam nestas políticas relacionando com o cotidiano da escola; e, por fim, analisar os elementos que compõem a “Matriz Sócio Histórica” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) da comunidade onde se localiza a escola investigada.

Os quatro capítulos da dissertação tem a pretensão de compor uma Rede de Significações a respeito da Educação Infantil do/no campo atribuídas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar investigada entrelaçadas com as leituras teóricas e com as políticas públicas brasileiras.

O primeiro capítulo traz os fios que entrelaçam a tessitura da pesquisa trazendo a voz da pesquisadora. Apresentamos os começos, o interesse pela temática, um conjunto de histórias, fatos e situações que fizeram emergir o desejo em pesquisar a educação infantil do/no campo. Apresentamos o *corpus teórico* que orientou as reflexões e análises para compor o texto dissertativo. Ainda no primeiro capítulo trazemos a temática, as questões centrais e os objetivos da pesquisa. Apresentamos o conceito da criança sujeito de direitos na política e nas pesquisas em nível nacional, realizando um delineamento do que já foi produzido em termos de legislações e algumas produções acadêmicas no período de 2010 à 2012, referentes à educação infantil e educação infantil do/no campo. Para tanto, realizamos um balanço de produção, trazendo uma contextualização histórica com o intuito de compreendermos o lugar que a criança de 0 à 5 anos e onze meses de idade ocupa enquanto sujeito histórico e de direitos na política pública brasileira e nas produções acadêmicas.

O segundo capítulo apresenta a perspectiva teórico-metodológica da “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) na pretensão de compreender os elementos que compõem a problemática da pesquisa desenvolvida, como também discorre sobre aspectos metodológicos realizados. A construção do referencial teórico-metodológico que serviu de base para a elaboração desta pesquisa se deu sobretudo a partir dos estudos que tratam sobre desenvolvimento humano. Este capítulo demonstra também os caminhos percorridos na construção dos dados empíricos trazendo os três momentos desenvolvidos na perspectiva da RedSig: o mergulho no campo da pesquisa para a realização da “Observação Participante”, as entrevistas, estudos dos documentos e a análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos uma contextualização sócio - histórica da comunidade e dos sujeitos investigados fazendo um entrelaçamento com os conceitos e as políticas públicas que fazem referência à educação do campo, à educação infantil e à educação infantil do/no campo. Discutimos os elementos que compõem a “Matriz Sócio Histórica” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) do objeto de pesquisa e que se atualizam nas significações num tempo e espaço no qual os sujeitos interagem, porque consideramos que a caracterização da infância foi uma escolha fundamentada em condições históricas, econômicas, culturais e políticas e, com o passar dos anos, à medida que a sociedade foi se

modificando, novos paradigmas foram surgindo no contexto social criando novas condições de perceber a criança sob outras perspectivas.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados, cuja escolha foi de destacar aspectos de narrativas e interações cotidianas vivenciadas pelas crianças entre elas e com os adultos em seus espaços de convívio, quer seja na escola, no transporte escolar como também nas residências. Assim, buscamos na multiplicidade das práticas e narrativas cotidianas, compreender as significações dos eventos praticados no *aqui agora*³ das relações, num processo semiótico e dialógico, destacando as significações da educação infantil do/no campo para a comunidade rural investigada. As interpretações estão relacionadas aos conceitos, às políticas educacionais e às teorias que sustentam nossa perspectiva. Foram selecionadas situações que narram vivências cotidianas e que expressam as formas como os sujeitos significam a educação infantil do/no campo procurando os sentidos atribuídos seja por meio de palavras, gestos, olhares ou interações em cada situação observada.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para que a educação infantil do e no campo possa ser significada de maneira concreta no sentido de dar visibilidade às crianças pequenas residentes em áreas rurais. Acreditamos que a partir das discussões apontadas neste trabalho a qualidade da oferta possa ser ampliada e melhorada com políticas públicas e ações que garantam o direito à todas as crianças do campo. Outrossim, a pesquisa poderá contribuir com propostas que venham suscitar elementos de reflexão no sentido de proporcionar novas maneiras de pensar o processo de formação e as práticas pedagógicas do/da professor/a da educação infantil do campo, bem como suscitar discussões a respeito do redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios e necessidades da criança do campo, proporcionando o direito à educação de qualidade para que ela possa SER criança e VIVER sua infância em plenitude.

³ O termo *aqui agora* é tratado pelas autoras que elaboraram a perspectiva da RedSig como o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização, que por sua vez são indissociáveis.

CAPÍTULO I

OS PONTOS DE PARTIDA, PORQUE TUDO TEM UM COMEÇO

É impossível ao homem não significar.
(Smolka, 2000).

Como dizia a minha avó, “custei encontrar o fio da meada” para iniciar a tessitura deste trabalho. Ao falar em tessitura, tecer, a primeira coisa que me vem à mente são os trabalhos que minha avó materna e minha mãe realizavam no tear no qual teciam cobertores de algodão e de lã na fazenda Cerradão, no Município de Jataí, localizado no interior do Estado de Goiás, local onde vivi minha primeira infância. Tecer algo para mim tem um significado vivo, de alguma coisa concreta, construída com as mãos, com sentimentos e valores.

Parafraseando a autora da epígrafe procuro aqui construir a rede de significados que dão sentido para mim enquanto pessoa, professora e pesquisadora, os quais se entrelaçam aos fios que compõem o objeto de estudo. Nesse sentido, um dos fios que entrelaçam a tessitura da pesquisa é a relação da pesquisadora com os processos de identificação com a temática do estudo, a educação dos bebês e crianças pequenas⁴ do campo. Assim, esta pesquisa traz marcas de minha história, de vivências cotidianas de uma infância que, por um lado permitiu o sentido pleno da vida infantil e por outro, foi marcada por desafios grandiosos ainda hoje vivenciados pela população do campo, tais como: a ausência de instituições escolares na proximidade das residências e a conseqüente distância para acessar a escola; a ausência de transporte escolar adequado; a valorização da infância e o lugar da criança nas relações sociais, entre outros.

1.1 A trajetória da pesquisadora e sua identificação com o objeto de estudo

*Oh! Que saudades que eu tenho, da aurora da minha vida, da minha
infância querida, que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores, naquelas tardes fagueiras,
à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais!*

Casimiro de Abreu (1982).

⁴ O termo “bebês e crianças pequenas” é atribuído por nós para caracterizar as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Com esta pesquisa procuro os sentidos e as significações de um mundo no qual pude ver, ouvir, sentir e experimentar. Nos versos do poeta Casimiro de Abreu expresso um dos maiores motivos pelos quais escolhi pesquisar a educação infantil do/no campo: a infância vivida no campo.

Como criança do campo, pude viver intensamente os sonhos, as brincadeiras, as imaginações, a fantasia e o brilho da infância. As lembranças tecem fios de minha memória dando sentido, significando e ressignificando minhas práticas e maneiras de ver o mundo. Lembranças das bananeiras cujos pés serviam de escorregador quando papai cortava o cacho da banana deixando seu tronco para que pudéssemos brincar sem nos preocupar com as nódoas que ficariam em nossas roupas. Saudade dos laranjais que sob as suas sombras eu, minhas primas e amigas de infância passávamos horas e horas brincando de casinha, enfeitando os cabelos com flores e folhas e as frutas eram saboreadas ali mesmo na época de sua produção.

O cheiro, o sabor, os sons desta infância trazem aqui recordações de um tempo que como diz o poeta “os anos não trazem mais”, mas que significaram minha vida e apontam caminhos para a tessitura desta pesquisa. Embora sem acesso à escola até os seis anos de idade, com condições financeiras precárias, o campo proporcionou à mim, minha irmã e ao meu irmão, experiências e vivências de um mundo de alegrias, descobertas e cheio de vida.

Em um dos trechos do livro “Memórias inventadas”, do poeta Manoel de Barros procuro tecer um pouco mais do que foi minha infância para estabelecer uma relação dialógica com o ser criança do/no campo:

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. (BARROS, 2010).

Neste “chão entre formigas de uma infância livre e sem comparamentos” teci minha infância no campo, no interior do Estado de Goiás e, posteriormente, em Rosário Oeste/MT, onde finalmente meus pais conquistaram a terra dos sonhos, às margens do Rio Cuiabá.

Desde muito pequena eu e meus irmãos ouvíamos as histórias contadas por vovó Maria (avó paterna) e estas embalaram muitas noites ao som de grilos, curiangos e corujas na Chácara Pedra Branca, em Rosário Oeste. A preferida era “O macaco e o grão de milho”,

fazíamos vovó contar várias vezes esta história. O macaco estava comendo milho sentado em um toco de árvore quando de repente cai um grão de milho na fresta do toco. Inconformado ele mobiliza vários seres da floresta até mesmo a água e o fogo para conseguir recuperar seu grão de milho e quando, finalmente, o fogo queima o toco para ele ter de volta o que lhe pertencia, o milho estoura e vira uma pipoca.

A fantasia, o sonho, o faz de conta que vivíamos através das histórias contadas por vovó Maria nos levava a um mundo de imaginações onde mora a infância. Além das histórias, brincávamos e interagíamos muito com tudo o que o campo poderia nos oferecer: animais, insetos, rios, terra, enfim fazíamos “comunhão” com a natureza. Os passeios de canoa no Rio Cuiabá, os banhos no córrego de água salobra, as pescarias de lambari, dentre outras tantas vivências enchiam nossos dias de aventuras.

Maria Franco de Carvalho, a vovó das aventuras e historinhas, foi professora em uma escola rural no Município de Rosário Oeste, porém não na comunidade em que eu morava. Lembro-me de ela contar algumas travessuras que fazia com seus alunos, desde tomar banho no rio até colher mangavas no cerrado para fazer compotas, tudo fazia parte de suas aulas. Certa vez ela me contou sobre um aluno que não conseguia aprender a ler, e como ela mesma dizia “pelejei com ele e nada”. Até que resolveu utilizar uma estratégia prática, cozer o pão-de-ló que eles adoravam. No processo da produção dos bolos ela ia “soletrando” as sílabas de cada ingrediente e foi assim que este aluno aprendeu a ler, “na arte do fazer/cozer”.

A jornada dessa professora iniciava de madrugada para buscar de carroça as crianças que moravam longe da escola. Muitas são as histórias e episódios vividos com minha eterna professora Maria Franco, as quais guardo em um lugar muito especial de minha memória e que me constituíram como professora também. Talvez seja daí que brotou meu amor pela educação com crianças. Ela me dizia sempre: “filha, uma criança não precisa de mais nada além de amor e carinho”.

Ao terminar o ensino fundamental eu já havia tomado minha decisão de ser professora. Ingressei no curso de magistério aos 15 anos de idade, em 1995, no Município de Rosário Oeste. O curso era ainda pautado nos modelos tradicionais, portanto não guardo muitas recordações, mas, me lembro de uma leitura marcante de Paulo Freire, da obra “Pedagogia da Autonomia”. Lemos a pedido da professora de estágio e até hoje releio este livro como uma boa referência. O estágio de docência foi uma das atividades que mais marcou minha trajetória no magistério, o método de minha professora fugia um pouco dos

modelos tecnicistas, entretanto, fazia questão do uso do jaleco e o caderno de planejamento tinha que estar impecável.

Em 1998 me mudei para Nova Mutum onde iniciei a carreira como professora. Fora talvez o momento mais difícil por não ter experiência de sala de aula e logo de início tive uma turma de 2ª série, cujos alunos eram “os reprovados”, sim porque era costume naquele período colocar todas as crianças retidas em uma única sala. O que me amparava naquele momento era o meu caderno de estágio e as leituras de Paulo Freire que havia realizado no magistério. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996 p.42), enfim chegara o meu momento de ensinar respeitando cada cultura, cada conhecimento, cada realidade e cada sentimento conjugados em uma só sala de aula. O mergulho em Paulo Freire me fez entender que enquanto educadora deveria aceitar as opiniões de crianças e adolescentes estudantes, instigá-los, despertar as curiosidades como inquietações indagadoras. Segui assim, tentando trilhar os caminhos percorridos pela minha avó. Atuei na escola municipal Carlos Drummond de Andrade no ensino fundamental, no período de 1998 à 2001.

Nos anos de 2002 a 2005, trabalhei nesta mesma escola em turmas de educação infantil. Foi aí mais uma vez que encontrei motivações para retomar leituras sobre a educação com crianças. Desesperador foi o primeiro dia de aula em 2002, pois me deparava com vinte e cinco crianças de cinco anos de idade chegando logo pela manhã, algumas choravam desesperadamente por não querer deixar a mãe, outras me olhavam com os olhos arregalados e pareciam se perguntar: “- o que estou fazendo aqui neste lugar?” Eram duas turmas, uma no período matutino e outra no vespertino, ambas com 25 crianças. Comecei então, pelas histórias que vovó Maria me contava, e a preferida continuou sendo a história do macaco.

Diante disso, a atuação na educação infantil me fez mergulhar em pesquisas e leituras sobre a educação de crianças pequenas. Sônia Kramer foi a primeira autora na qual busquei alguns caminhos para entender esse universo infantil. O livro “Com a pré-escola nas mãos” (KRAMER, 1993) me ajudou na compreensão do que ensinar e como trabalhar com crianças pequenas, por trazer uma abordagem sobre a organização curricular e proposições para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos⁵.

Assim, busquei todas as formas possíveis para desenvolver um trabalho pedagógico em que a brincadeira fizesse parte do cotidiano da sala, embora com muitas limitações em termos de concepção e práticas, tentava realizar aulas significativas de modo que a

⁵ Quando o livro foi escrito ainda não havia mudado a abrangência da educação infantil para 0 à 5 anos e 11 meses de idade.

“curiosidade como inquietação indagadora” (Freire, 1996), se tornasse o eixo principal das aulas, por acreditar que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move” (FREIRE, 1996, p. 32).

Concomitante à experiência profissional, nos anos de 2000 a 2004, cursei a graduação em História na UFMT. Desenvolvi uma pesquisa para a elaboração do TCC com a temática: “O imaginário de natureza presente nos símbolos oficiais de Nova Mutum/MT: a construção da identidade”. O trabalho procurou analisar os símbolos oficiais do Município, visando perceber quais os elementos se faziam presentes no processo de construção da identidade coletiva do local. Os dados empíricos foram construídos com base na história oral e análise documental, tais como: acervo fotográfico da Prefeitura Municipal, símbolos oficiais, atas e leis de criação do distrito, emancipação da cidade e criação dos símbolos oficiais (Bandeira, Brasão e Hino). A análise foi tratada numa perspectiva semiótica/histórica fundamentada no materialismo histórico dialético.

Embora a temática do trabalho na graduação não possuísse ligação direta com o objeto da pesquisa ora apresentada, este processo me proporcionou os primeiros contatos com a pesquisa de campo, análise de documentos e narrativas que serviram como aportes para a elaboração da presente pesquisa.

A impressão que tenho é que a infância está sempre à minha volta ou eu estou em volta dela. Em 2011, atuei como gestora municipal de educação e tive como um dos primeiros desafios a implementação da política de universalização da educação básica dos 4 aos 17 anos⁶. Este período em que atuei como secretária de educação me fez mergulhar mais uma vez na infância e enfrentar sérias resistências da sociedade e de algumas autoridades na implementação de políticas públicas. Para que pudéssemos atender as crianças de cinco anos de um ano para o outro sem construir escolas, pois o tempo era curto, precisávamos reorganizar as turmas do ensino fundamental e fazer valer o “Regime de Colaboração”⁷ com o

⁶ A Universalização da Educação Básica está promulgada na Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. A referida emenda acrescenta o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, 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.

⁷ A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, dispõe em seus artigos 211 e 214 a exigência do regime de colaboração dos entes federados no atendimento à educação, indicando a criação do sistema nacional de educação, articulado pelas diretrizes emanadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Isso significa que as ações educacionais devam acontecer organizadas em sistemas próprios pelos entes federados (Município, estado e nação), porém, articuladas e concretizadas num processo colaborativo.

Estado. Com isso, os anos finais do ensino fundamental passaram a ser atendidos pela rede estadual para que o Município pudesse avançar no atendimento à educação infantil.

Outro aspecto relevante e que impulsionou meu desejo de pesquisar a educação infantil do/no campo foi a militância no Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB). Desde o ano de 2011, a participação mensal nas reuniões do Fórum Matogrossense de Educação Infantil e dos encontros regionais e nacionais do MIEIB me permitiram lançar olhares diferenciados e comprometidos com a educação infantil, sobretudo com a educação de bebês e crianças pequenas que residem em áreas rurais.

Aos poucos fomos tecendo fios para constituir uma rede de significados sobre a criança como sujeito histórico e de direitos. Os diálogos com autores que discutem as concepções de criança e de infância, a trajetória da pesquisadora, as políticas públicas elaboradas no intuito de protagonizar a criança e a militância nos fóruns foram compondo os fios que entrelaçaram nossa reflexão na tessitura deste trabalho.

A infância como um tempo específico, porém não isolado e nem imutável da vida humana, o campo como um espaço de construção de saberes, de relações humanas, um campo onde a criança vive a sua infância, interage com a natureza e convive com a família. Um lugar em que os sujeitos vivenciam práticas de trabalhos colaborativos entre os membros de uma comunidade (família e vizinhos, igrejas, associações e escolas) e acima de tudo, um campo não submisso, um espaço de luta pela terra, pela cidadania, dignidade e respeito. Este é o campo em que vivi e é o campo no qual busco tecer os entrelaçamentos socioculturais construídos pelos sujeitos desta pesquisa.

1.2 Temática, questões centrais e objetivos da pesquisa

No Brasil, legalmente, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Constitui-se como um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, na tentativa de reverter um passado que negligenciou os direitos de bebês e crianças pequenas a acessarem uma educação de qualidade socialmente referenciada. As intenções políticas voltadas para a educação infantil são feitas sob perspectivas que vem se consolidando no cenário brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988 e em leis setoriais posteriores. Nesse sentido, para analisar as políticas de educação infantil nos pautamos em

documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dentre outros, documentos que desenham as políticas públicas para a educação infantil no país.

Os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil são afirmados no processo de democratização após a ditadura militar. Apenas no período de transição da ditadura para a democracia é que a criança é reconhecida como sujeito de direitos. Segundo Craidy (2014)⁸, “a grande conquista que foi objeto de luta na constituinte inclui a educação infantil em creches e pré-escolas como dever do Estado e de responsabilidade da Educação”. Creche e pré-escola passam para a sessão da Educação na Constituição Federal de 1988.

Em se tratando do direito das crianças de zero a cinco anos de idade no Brasil, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de diretrizes e Bases apontam para uma nova base conceitual e jurídica para a educação infantil a partir dos anos 80 do século passado.

O artigo 208 da Constituição Federal ressalta que a educação infantil é direito de todas as crianças e dever do Estado, preconiza que a educação básica obrigatória e gratuita deverá ser ofertada em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 anos de idade (Emenda Constitucional nº 53, de 2006). E a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, EC nº 59, de 2009).

A Constituição Federal redefiniu os princípios da República e estabeleceu o Estado de direitos. Segundo Nunes (2011), esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado. Os principais dispositivos constitucionais são os seguintes:

- a) A criança é um *sujeito de direitos*. Seus direitos são citados no artigo 227 da Constituição. Ela é vista, portanto, na integralidade de sua pessoa.
- b) Seus direitos devem ser garantidos com *absoluta prioridade* pela família, pela sociedade e pelo Estado.
- c) *Abrangência*: “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...]”

⁸ A Professora Dr^a Carmem Craidy proferiu a palestra de abertura com a temática “Criança sujeito de direitos” no XXX Encontro Nacional do MIEIBI que aconteceu em Cuiabá no ano de 2014 destacando a luta da constituinte para incluir a educação infantil em creche e pré escola como dever do Estado.

- a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (art. 227, *caput*).
- d) O direito da criança à educação infantil é solidário ao *direito dos pais trabalhadores* (não mais apenas da mulher), à educação de seus filhos e dependentes (além dos filhos biológicos, são incluídos os adotivos ou que estão sob sua guarda)
 - e) A *creche*, com tudo o que ela comporta de cuidado para crianças de 0 a 3 anos, adquire um novo lugar: *a educação*. (NUNES, 2011, p. 30).

A Constituição Federal coloca a educação infantil no capítulo da Educação. Isso significa que o cuidado que envolve a atenção às crianças mais novas é uma tarefa e uma atividade educativa.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente consagra a doutrina do sujeito em desenvolvimento e com direitos específicos dispendo de proteção integral à criança e ao adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, Lei 8.069, 1990).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996 determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica. A natureza educacional da creche e pré-escola já estava na Constituição, mas a educação infantil como primeira etapa da educação básica é regulamentada no artigo 29 da LDB:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A divisão da educação infantil, nas modalidades creches e pré-escolas, nos textos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, significaram, portanto, o início de um processo de reestruturação administrativa, técnica, política e pedagógica, principalmente, junto às instituições de educação infantil que atuavam na esfera da assistência social.

Nesse sentido, a criança de zero até seis anos de idade sai do arcabouço da assistência social passando a ter o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Isso não significa que o direito à assistência e à proteção sejam excluídos da política educacional, mas que deve ser articulada às demais políticas, sendo

garantido o direito à criança e sua família no sentido da oferta e evidenciando o dever do Estado na garantia do mesmo.

Entretanto, é possível verificar, mediante análise e leituras, que o atendimento na perspectiva assistencialista ainda permeia as instituições de educação infantil, cultivando modelos tradicionais que têm como base apenas o cuidar em detrimento ao educar. Isso ocorre mais frequentemente em creches que atendem crianças de 0 à 3 anos de idade, com concepções que relacionam a creche com a pobreza. A esse respeito, Kuhlmann (2011) destaca que a visão assistencialista descaracteriza a intencionalidade e o objetivo educacional das instituições que atendem crianças pequenas porque o atendimento passa a ser visto como um favor aos pobres. “As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa concepção assistencial, impregnada por todas as suas dobras”. (p.184).

Outro aspecto relevante, principalmente relacionado à pré-escola, é a escolarização precoce. Concepções que pretendem prevenir problemas educacionais posteriores, geralmente na antecipação de práticas pedagógicas sistematizadas da alfabetização, como se estas pudessem preparar as crianças para a alfabetização e minimizar os problemas de analfabetismo no país. Esta questão é histórica e revela um mito educacional que tem se cristalizado enquanto concepção de educação infantil e que precisa ser assumida no conjunto dos estudos e pesquisas a fim de ser superada.

Até pouco tempo atrás, a educação infantil aparecia com certa ausência no sentido do direito para todas as crianças. Observa-se um grande atraso no reconhecimento e valorização da educação para crianças pequenas. Em relação aos recursos financeiros, até 2006 existia apenas o FUNDEF que garantia o repasse para o ensino fundamental. Somente por meio da Emenda Constitucional 53/2006 é que foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), um fundo especial, de natureza contábil, formado quase sempre por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, vinculados à Educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.

Em relação a especificidade da educação do campo, a Res. 01/2002 do CNE/CEB institui diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo e no ano de 2008 o MEC cria normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento para instituições do campo por meio da Res. Nº 2 do CNE/CEB de 28/04/2008. O artigo 1º da resolução compreende a Educação Básica do Campo em suas etapas de Educação Infantil,

Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Em 2009, o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução n. 05. As DCNEIs reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

O Art. 5º da referida resolução reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que esta deverá ser oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Também trata de suas funções indissociáveis, como o cuidado e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Especificamente relacionado à educação Infantil do Campo, em 2010, o MEC publica um documento contendo um capítulo com Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo elaborado pelas professoras doutoras Ana Paula Soares da Silva do CINDEDI / FFCLRP-USP e Jaqueline Pasuch da UNEMAT/ Sinop-MT⁹. As mesmas trazem a concepção de educação infantil como aquela educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço, livre nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo. Uma educação que valoriza as experiências das crianças, seus modos de vida, suas histórias e suas culturas.

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA, PASUCH, 2010 p. 02).

⁹ Texto elaborado no contexto do Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, composto, além das duas autoras, por: integrantes do MST (Edna Rossetto, Márcia Ramos, Isabela Camini); CONTAG (Eliene Novaes Rocha, Tânia Dornellas); FETAG-RS (Sonilda Pereira); Universidades (Anamaria Santana – UFMS, Antônia Fernanda Jalles – UFRN, Eliete Avila Wolf – UnB, Fernanda Leal – UFCG, Isabel de Oliveira e Silva – UFMG, Maria Natalina Mendes Freitas – UFPA, Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA).

Isso porque as crianças do campo possuem seus próprios encantos, suas maneiras próprias de ver o mundo, modos de ser, de brincar e de se relacionar com os demais sujeitos e com o meio em que vive. Portanto, a educação infantil para as crianças moradoras em áreas rurais deve ser pensada a partir do contexto vivido pela criança fazendo interfaces com os demais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 contém 20 metas nacionais para a educação para os próximos dez anos, buscando como objetivo central, a equidade no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades para todas as pessoas. A Meta 1 do PNE visa a universalização da educação infantil até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do plano.

No Estado de Mato Grosso a Meta 6 do Plano Estadual de Educação de 2014 estabelece a oferta de educação infantil para 80% das crianças de 0 a 3 anos de idade até 2017 e na Meta 7 a oferta de 100% para as crianças de 4 e 5 anos até 2016.

O Plano Municipal de Educação do Município de Nova Mutum compõe a Meta 1 com o objetivo de universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% (cinquenta por cento) da população de até três anos.

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito à criança sujeito de direitos, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória até os 03 anos de idade é um direito da criança e da família e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento integral nos aspectos físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

É fato o reconhecimento na política pública brasileira que a educação infantil é elemento essencial e indispensável à formação integral das crianças. Sabemos também que esse reconhecimento é fruto de conquistas e da conjugação de esforços de diferentes instâncias como os movimentos sociais organizados, práticas inovadoras de professores, produção de pesquisas sobre a criança, a infância e criação de políticas públicas.

Não obstante, tais avanços não significam, do ponto de vista da concretização, que todas as crianças de 0 à 5 anos de idade e onze meses de idade estão acessando os direitos à

elas conferidos. Esta visão otimista não pode de maneira nenhuma camuflar os grandes desafios que ainda necessitam ser enfrentados e superados para que as crianças brasileiras possam desfrutar na sua plenitude dos direitos que foram conquistados na legislação mais recente, especialmente no que se refere a educação infantil do e no campo.

Apresentamos logo abaixo os resultados preliminares da linha de base divulgado recentemente pelo INEP (2015) com o percentual de crianças de 4 e 5 e de 0 à 3 anos que frequentam a escola. Este documento teve como objetivo fazer uma contextualização das condições educacionais de cada uma das metas do PNE 2014/2024.

Quadro 1 - Linha de base com indicador da Meta 1 do PNE

Situação do Indicador

População	Frequência Brasil 2004	Frequência Brasil 2013	Meta Brasil 2024
4 e 5 anos	61,5%	81,4%	100%
0 e 3 anos	13,4%	23,2%	50%

Fonte: PNAD /IBGE (2015) – quadro elaborado pela pesquisadora

Os dados destacam que de 2004 à 2013, registrou-se expansão do acesso à pré-escola em 19,9% alcançando em 2013 81,4% de crianças de 4 e 5 anos que frequentam as escolas no país. Em relação ao acesso das crianças à creche registrou um aumento no período de 2004 à 2013 de 9,8% chegando a 23,2% de frequência em 2013. Entretanto, o crescimento verificado segundo a síntese do documento do INEP, não significou diminuição de desigualdades. Existe uma diferença entre a frequência de crianças do campo com as da cidade de 10,7%. Ou seja, do total de crianças residentes em áreas rurais, apenas 10,7% estão frequentando a escola.

Um dos grandes desafios na garantia do direito à educação infantil para bebês e crianças pequenas que residem em áreas rurais é articular a concepção de criança sujeito de direitos aos princípios que orientam a política nacional. O diálogo com a realidade do campo propõe reflexões sobre o significado que historicamente vem sendo atribuído a esta etapa da educação básica no contexto das políticas públicas e das pesquisas relacionadas.

A tessitura desta pesquisa nos possibilitou mergulhar no dia a dia de pessoas que compõem um contexto múltiplo, que vivem e convivem em diferentes espaços, mas que

possuem suas vidas entrelaçadas pela vida da escola. Propomos uma busca por significações no encontro com olhares e vozes narradas nos fazeres e saberes cotidianos dos sujeitos que compõem uma comunidade localizada no coração do agronegócio.

Assim, a temática da presente pesquisa emergiu também de minha inserção na secretaria municipal de educação no município de Nova Mutum/MT quando, em 2012, Nova Mutum participou da pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais” realizada pelo Ministério da Educação e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEC/UFRGS). Esta pesquisa configurou-se em um reconhecimento da multiplicidade do campo brasileiro e de suas infâncias trazendo dados que nos possibilitam conhecer a realidade dos territórios rurais do país no que diz respeito ao atendimento, a oferta e a demanda para bebês e crianças pequenas.

A partir dessa trajetória com experiências e vivências que circunscrevem o olhar da pesquisadora e instrumentaliza as artes do fazer na tessitura da pesquisa, pretendemos evidenciar as significações atribuídas à educação infantil do e no campo pelos sujeitos que compõem uma comunidade rural no Município de Nova Mutum. Assim, percorremos a questão central da pesquisa: quais significações os sujeitos que compõem a comunidade da “Escola da Criança Feliz” atribuem à educação infantil do/no campo?

O tema que se propõe suscita outras indagações que emergiram a partir das experiências já relatadas neste texto e que deram origem às reflexões centrais da pesquisa: Quem são as crianças que vivem no campo? Com quem elas vivem? Como brincam? Com quem brincam? Do que elas brincam? Que elementos sócio históricos, econômicos, políticos e culturais permeiam suas vidas? Qual lugar elas ocupam na política e nas produções acadêmicas? Quais relações estabelecem e constroem com o mundo que vai além da escola e da família? Que significados as crianças constroem sobre a educação que lhes é ofertada? Qual o papel da educação infantil no contexto rural?

Além disso, evidenciamos as significações a partir das vozes dos sujeitos estabelecendo diálogos com teorias e políticas públicas trazendo para discussão questões como: O que caracteriza a educação infantil do/no campo? Como os sujeitos significam esta etapa da educação básica para crianças pequenas residentes em áreas rurais? Que lugar a criança de 0 à 5 anos e 11 meses ocupa na política pública brasileira?

Enfim, esta pesquisa propõe um diálogo constante com a política nacional, com autores que discutem a infância, as crianças e a educação infantil, mais especificamente, a

educação infantil do/no campo. Para tanto, apresentamos no próximo item um estudo relativo às produções acadêmicas existentes relativas à temática investigada.

1.3 Balanço de produção: a educação infantil para as crianças do campo nas pesquisas

Realizamos uma busca de produção científica sobre a temática que envolve o objeto de investigação desta pesquisa com o objetivo de conhecer pesquisas sobre a educação infantil do/no campo, analisando questões referentes às instituições, a política, as práticas e significações de educação infantil para bebês e crianças pequenas residentes em áreas rurais.

Não priorizamos apenas produções acadêmicas, pois reconhecemos que este espaço não é o único *locus* de produções de pesquisa. Buscamos nos sites oficiais institucionais, sobretudo do Ministério da Educação, outras produções de pesquisas realizadas com foco na educação infantil do/no campo. Além disso, a intensão aqui foi trazer também um panorama das políticas públicas produzidas em nível de Brasil voltadas para a educação infantil e educação infantil do campo, conforme descrito acima, fazendo um delineamento do que foi criado em termos de legislações, normas, diretrizes e orientações nesta área.

Cabe destacar que esse processo nos proporcionou uma compreensão de como se dá a produção do conhecimento em determinadas áreas por meio das dissertações de mestrado e teses de doutorado, possibilitando análise das bases teóricas e metodológicas, instrumentos e procedimentos utilizados nas pesquisas, bem como sua relevância social para a educação brasileira.

Nos últimos anos, observa-se um movimento de expansão acentuada de programas, cursos, seminários, encontros, fóruns e debates na área de educação em seus diferentes aportes. É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre Educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação, educação infantil, entre outros. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a Educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares.

Neste primeiro momento o nosso objetivo foi de realizar um pequeno mapeamento de teses, dissertações, produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da educação

infantil, mais especificamente voltada para as crianças residentes em áreas rurais. O desafio foi o de conhecer um pouco do que já foi produzido referente ao assunto de interesse, realizando uma breve análise sobre as produções, articulando as leituras com a temática da pesquisa. Para tanto, buscamos nos pesquisadores uma compreensão da importância de conhecermos as pesquisas que já foram produzidas em determinado tema:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, se dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002 p. 257).

Não trazemos aqui o estado da arte, mas um breve balanço de produção referente às políticas públicas e pesquisas sobre a educação infantil antes de iniciar a nossa investigação, pois, acreditamos que esse processo proporciona ao pesquisador momentos de leituras e reflexões importantes que lhe servem de suporte metodológico e teórico no processo de construção de sua própria pesquisa.

Realizar um mapeamento de produções acadêmicas sobre as significações de educação infantil do/no campo me colocou diante de uma busca um pouco mais ampla. Desse modo, o conjunto de teses e dissertações levantadas neste balanço de produção não somente às significações de educação infantil do/no campo como também às políticas, à educação do/no campo e a educação infantil. Isso se faz necessário porque refletir sobre a educação para crianças de zero até seis anos de idade residentes em áreas rurais requer uma contextualização com as demais políticas educacionais elaboradas ao longo da história.

Esta etapa de pesquisas e leituras das produções de pesquisas ocorreu através de consultas *on line* disponibilizadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES na área de conhecimento Educação. O levantamento efetuado foi realizado no segundo semestre de 2014. Procuramos, em princípio, pesquisar especificamente a educação infantil do/no campo. Nesse caso, encontramos dificuldades porque as palavras chaves utilizadas não foram encontradas pelo banco de teses.

Realizamos um cruzamento das palavras para este balanço de produção identificando trabalhos cujos títulos ou resumos tivessem proximidade ou pelo menos a presença de palavras chaves que pudessem ser relacionadas à nossa pesquisa. A busca no banco de teses e

dissertações nos levou a procurar por temas sobre os movimentos sociais e infâncias do campo de modo a estabelecer um diálogo com nossas discussões.

Para a realização do trabalho, foram recolhidos os resumos de produções, disponibilizadas no portal da CAPES que, após classificados, possibilitaram a separação do objeto mais específico para a análise, que são os trabalhos que discutem a educação infantil e educação infantil do/no campo. Assim, tivemos como principais objetivos verificar a metodologia utilizada nestas produções, bem como seu objetivo, de modo que pudessem contribuir para o objeto da nossa investigação.

Realizamos uma busca geral incluindo todas as pesquisas relacionadas à educação infantil nos anos de 2010 a 2012, disponibilizadas no banco de teses e dissertações da CAPES. Foram selecionadas apenas as produções que consideramos de relevância para nosso objeto de investigação.

Optamos, então, por pesquisar resumos com palavras chaves: “educação infantil”, “educação do campo”, “educação do campo” e “educação infantil do/no campo”. Através da análise dos resumos identificamos teses e dissertações referentes à educação infantil que tivessem maior proximidade com a temática de interesse.

Na busca geral, com o descritor “educação infantil”, foram encontrados 1090 trabalhos. Filtrando para área do conhecimento “Educação”, encontramos 508, sendo 420 em nível de mestrado e 88 em nível de doutorado. Com o descritor “educação do campo”, 108 registros, filtrando para área do conhecimento “Educação” apareceram 77, sendo 62 em nível de mestrado e 15 em nível de doutorado.

Utilizando o descritor “educação infantil do/no campo”, encontramos apenas dois resumos de dissertações: “Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola” e a outra intitulada “Crianças assentadas e educação infantil do/no campo: contextos e significações”.

Outros trabalhos foram encontrados relacionados à educação infantil, porém, não faziam referências a “educação infantil do/no campo”. Muitos tratavam da formação de professores, currículo, concepções e representações sociais da criança, avaliação, organização de tempos e espaços em creches e pré-escolas, práticas pedagógicas entre outros. Dentre as dissertações e teses selecionadas, destaca-se a ênfase na necessidade de ampliar a oferta, melhorar o atendimento, as práticas pedagógicas e a qualidade como também a importância

de construir concepções a respeito do currículo da educação infantil e sobre criança como sujeito de direitos.

Optamos por selecionar alguns trabalhos para análise dentro de dois blocos temáticos: “educação infantil” e “educação infantil do/no campo”. O descritor que apresentou o maior número de teses e dissertações foi “educação infantil”. Nos descritores “educação infantil do e no campo” encontramos poucos trabalhos, mas de relevância para nossa pesquisa. Alguns dos trabalhos do primeiro bloco focalizaram suas pesquisas em observações do cotidiano em instituições que atendem bebês e crianças pequenas na tentativa de compreender a concepção de educação infantil e de criança como sujeito de direitos buscando analisar o lugar que estas crianças ocupam na política pública brasileira. Embora não façam referências a “educação infantil do/no campo”, analisamos de maneira sistemática por considerar de relevância para nossas discussões, principalmente no que se refere às concepções de criança, infância e educação infantil.

No segundo bloco priorizamos as palavras “educação infantil do/no campo”, encontramos 4 trabalhos que fazem referências ao tema de interesse. Em alguns trabalhos, as palavras educação infantil do campo, não apareciam nos resumos ou nas palavras-chaves, no entanto, ao ler de forma substancial as teses e dissertações, encontramos capítulos que faziam referências ao assunto. Além disso, priorizamos neste balanço de produção, trabalhos que fossem de relevância nos aspectos metodológicos na pesquisa com criança como também os que enfatizam a criança como sujeito de direitos como é o caso da dissertação de Dias (2011) e Bittencourt (2011). Segue abaixo a síntese de outros resumos de dissertações e teses que foram analisadas e consideradas relevantes ao nosso tema.

A tese de doutorado de Lima (2012) intitulada como “A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo”, foi realizada em um Município de Minas Gerais, teve como objetivo investigar as significações de profissionais da educação e famílias do campo sobre a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Verificamos que o foco desta pesquisa foi identificar a relação entre as instituições escola e família no campo investigado. O estudo trouxe uma importante análise sobre os elementos que compõem a Matriz Sócio Histórica no contexto investigado e que conforme demonstrado pela pesquisadora, às vezes, aparecem como diferentes e, às vezes, semelhantes aos dos contextos urbanos. O tipo de rural e suas características geográficas e econômicas, as diversidades das famílias, suas demandas e concepções, as relações de trabalho no campo, as condições de vida parecidas e/ou distintas

das urbanas são elementos evidenciados nesta pesquisa e que atravessam a relação escola e família.

A pesquisa de Oriani (2011) teve como objetivo geral verificar as concepções e as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor a respeito de direitos humanos, cidadania e gênero em uma escola de Educação Infantil Municipal localizada em um distrito da cidade de Marília/SP. Mediante pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, observou as práticas pedagógicas do professor e da professora e, ao final, realizou entrevistas com o professor, a professora, a diretora, a coordenadora pedagógica e uma atendente da instituição. O pesquisador enfatiza que a educação infantil por ser responsável pelos primeiros contatos da criança com um grupo diferente do familiar representa um espaço para a compreensão da coletividade e da importância de pertencimento, aspectos que se referem à cidadania; além disso, essas interações sociais também incidem na construção da identidade de gênero da criança. Nesse sentido, a pesquisa traz uma observação de que educar em direitos humanos, representa a possibilidade de atuar na compreensão de que essa convivência significa os primeiros passos para a construção de uma sociedade democrática, além de proporcionar a reflexão de que as diferenças existentes entre homens e mulheres não podem ser consideradas justificativas para desigualdades. As desigualdades em questão podem ser reconhecidas na própria composição do corpo docente da Educação Infantil em que a maioria é de mulheres devido à associação da mulher à figura materna e, portanto, aos cuidados, aos baixos salários e à desqualificação profissional, aspectos que se justificam pelos estereótipos que delimitam o que é próprio para mulheres e homens.

Dias (2011) dissertou sobre em que medida as vozes infantis são consideradas pelos educadores e que marcas elas imprimem no cenário educativo. Balizada por essas inquietações, a construção da pesquisa objetivou compreender a articulação existente entre a voz infantil - concebida como as formas de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal - e os contextos da educação da infância. Com esse propósito, o estudo problematizou as concepções de infância, criança e educação infantil, analisando os desafios e as possibilidades da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos. O aporte teórico, que dialogou com os dados coletados da pesquisa de campo, foi constituído notadamente pelas produções e pesquisas oriundas ou inspiradas na abordagem italiana de Reggio Emília, concernente à educação infantil, na teoria sócio histórica de Vygotsky e nos pressupostos da Sociologia da

Infância. Os encaminhamentos metodológicos desse estudo de caso, inspirado pelas orientações etnográficas, apontam para o desafio de construir um olhar pesquisador horizontal, mais próximo dos pequenos e não sobre eles, na busca de revelar as vozes infantis, desvelando sua polifonia, significado e importância. A construção metodológica do trabalho e sua efetivação no campo de pesquisa incluíram o registro em caderno de campo, fotos e vídeo-gravação. Os registros das professoras (Diário de Bordo) e os portfólios das crianças também constituíram fonte de análise, com o intuito de reconhecer como as vozes infantis impulsionam, interferem ou são consideradas como elemento constitutivo do fazer educativo. A análise dos dados revelou, nesse percurso, como a escuta das vozes infantis favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e potencialização da autonomia infantil, na sensibilidade e acolhida das proposições das crianças, bem como no encorajamento de suas ações frente aos desafios, dando oportunidade para a construção de processos significativos de aprendizagens.

O estudo de Bittencourt (2011) propôs-se a investigar o lugar ocupado na educação infantil pelo brincar, dada a relevância deste ato na constituição do sujeito, sobretudo, nos seus primeiros anos de vida, pretendeu analisar se a presentificação desta escuta incide na constituição da criança-sujeito. Isso implica refletir sobre as relações que se estabelecem entre professores, auxiliares do desenvolvimento infantil e crianças na escola e a formação destes profissionais e educadores, com vistas a empreender mudanças na qualidade da sua relação com as crianças e ação no espaço educativo formal. Dialogando com autores da vertente psicanalítica, a pesquisa analisa a educação infantil como espaço de subjetivação da criança-sujeito, em que os afetos presentificados no brincar de que se é adulto são escutados (ou não) pelo professor e auxiliar do desenvolvimento infantil ao relacionar-se com a criança nos seus primeiros anos de vida. O objetivo principal desta pesquisa consistiu em identificar se o professor de educação infantil escuta a criança que brinca e se esta escuta incide na constituição da criança-sujeito. A pesquisadora debruçou-se, sobre a seguinte pergunta: o professor escuta a criança que brinca e esta escuta incide na constituição da criança-sujeito? Constituiu-se numa pesquisa de natureza qualitativa, tipo estudo de caso. O *locus* da pesquisa foi um centro municipal de educação infantil da cidade de Salvador (BA) e contemplou a escuta de vinte e cinco sujeitos, sendo uma professora, duas auxiliares do desenvolvimento infantil deste segmento de ensino, responsáveis pelo cuidar, educar e brincar das crianças neste espaço; e vinte e duas crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade, pertencentes

a uma classe de Grupo 5. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação em campo, a entrevista semiestruturada e o desenho.

A investigação de Cassimiro (2012) se propôs a construir um processo de interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar que elas frequentam. Teve por objetivo analisar os aspectos apontados pelas crianças do campo Sul da Bahia, de uma escola de Educação Infantil pública do Município de Ilhéus. A escuta das crianças justifica-se pelo reconhecimento das mesmas como atores sociais competentes. A autora acredita que o estudo do espaço físico, a partir desse ponto de vista, pode contribuir para a discussão das políticas públicas e das propostas pedagógicas, bem como para a análise de aspectos subjetivos das crianças. O estudo assumiu características descritivas e, por conseguinte, características de um estudo qualitativo. Foi realizado na região Nucleada de Aritaguá II, que é frequentada por uma diversidade de formas de vida do campo: comunidades pesqueiras e agrícolas. A pesquisa foi desenvolvida em três unidades escolares dentro desta nucleação e o critério de escolha seguiu o mesmo da nucleação: unidades que atendiam a crianças de diferentes localidades ribeirinhas, pesqueiras e agrícolas. Utilizou como procedimento metodológico a escuta de 24 crianças organizadas em grupos de 8 (de 4 e 5 anos) por unidade escolar (sala isolada), sendo 50% meninas e 50% meninos. A escuta foi mediada por fotos tiradas pelas próprias crianças. Solicitaram que tirassem fotos de espaços da escola que gostam, não gostam e de livre escolha. Os resultados apontaram que a possibilidade de brincar constitui o principal critério de escolha, bem como o contato com os elementos da natureza.

A pesquisa de Pamphylio (2011) teve como objetivo analisar as concepções das crianças da comunidade rural de Anauerapucu/AP sobre infância e escola de modo a compreender como elas concebem a escola e suas práticas pedagógicas, como vivenciam sua infância na escola, como se percebem na relação com os adultos e com seus pares. Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa se utilizou de alguns procedimentos etnográficos na coleta dos dados empíricos, por proporcionar uma investigação mais detalhada e profunda da realidade estudada. Em face do entendimento de que as crianças são sujeitos co-participantes para a construção do estudo, a pesquisadora selecionou um grupo de crianças de 05 anos de idade, da educação infantil. Utilizou como fontes de coleta de informações elementos metodológicos tais como: diário de campo, observação, fotografia, gravação, entrevistas coletivas, oficinas de múltiplas linguagens com intuito de incentivar a expressividade das crianças. Outras categorias tais como relação infância, criança e brincadeiras, escola, práticas

pedagógicas, educação infantil, relação criança-criança e relação criança-adulto foram sendo definidas no processo de coleta de dados, com inferência e interpretação subsidiada no aporte teórico. Os dados da pesquisa trouxeram significativas análises de que a partir do ponto de vista das crianças as concepções de infância estão relacionadas às condições das brincadeiras e que a escola é concebida como espaço agradável para fazer amizades, mas também se apresenta como um espaço de manifestação do desejo de vivenciar a liberdade de ser criança por meio das brincadeiras. Diante de tais constatações a pesquisa poderá contribuir com propostas que venham suscitar elementos de reflexão proporcionadores de um novo pensar do processo de formação e das práticas pedagógicas do professor da educação infantil do campo, bem como suscitar discussões a respeito do redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios, necessidades da criança do campo, garantindo dessa forma os direitos da infância na Amazônia Amapaense.

A tese de doutorado de Cordeiro (2012) apresenta o resultado da pesquisa realizada em duas comunidades rurais, pertencentes ao Município de Amargosa/Bahia. Objetivou compreender quais representações sociais da infância são compartilhadas com cada um dos grupos que participaram da pesquisa. A pesquisa indica algumas possibilidades para aprofundar as questões sociais da infância que se fazem presentes nas escolas rurais como, por exemplo: construção de espaços com infraestrutura para atender as crianças da Educação Infantil; investimentos nas ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral das crianças; contratação de professores efetivos e investimentos para a formação inicial e continuada dos mesmos; bem como ampliar as políticas públicas que reconheçam a singularidade e, ao mesmo tempo, a diversidade dos sujeitos que se encontram em áreas não urbanas.

Silva (2012) dissertou sobre os contextos e significações de crianças assentadas e educação infantil do/no campo. O trabalho teve como objetivo compreender as vivências das crianças nas turmas de educação infantil em dois assentamentos rurais localizados na região nordeste do Estado de São Paulo e analisar as significações sobre a educação infantil do/no campo nesses contextos. Os aportes metodológicos utilizados nesta pesquisa referem-se aos conceitos e teorias que embasaram a construção do método investigativo na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Os resultados das interpretações apresentados pela pesquisadora apontaram a forte presença de significações de alfabetização observada nas atividades da educação infantil e pelos discursos sobre a importância da alfabetização para as crianças desde os anos iniciais; a necessidade de autonomia político-pedagógica e

administrativa para as escolas do campo; formação e trajetória de vida das professoras que repercute nas interações pedagógicas com as crianças do campo; as vivências das crianças marcadas pela interação com a natureza e com atividades agropecuárias e possibilidades de articulação entre o contexto rural e as práticas pedagógicas. Esta pesquisa demonstrou que o contexto das crianças do campo pode ser compreendido nas interações entre a natureza, pessoas, animais domésticos, cultivos e movimentos sociais em profunda relação com a terra. Essas interações compõem processos de significações sobre o mundo e o contexto local, que constituem parte do desenvolvimento cultural das crianças.

Além das questões gerais sobre a educação infantil do/no campo, os estudos têm mostrado uma produção sobre a educação para a primeira infância em áreas rurais no que se refere às possibilidades de conhecer quem são as crianças do campo, quais contextos sociais e culturais elas estão inseridas, que concepções de criança e de infância já se construiu ao longo da trajetória da educação infantil no Brasil.

Considerando que o balanço de produção foi realizado com o objetivo de conhecer quais são as pesquisas sobre educação infantil do/no campo, buscamos além do banco de teses e dissertações da CAPES, outras pesquisas que fazem referências à educação para bebês e crianças pequenas de áreas rurais.

No ano de 2012 o MEC concretizou um trabalho através de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul visando o desenvolvimento de uma pesquisa nacional denominada “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”. Os objetivos da pesquisa estiveram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural; estudo qualitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da educação infantil para crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 Municípios; coleta de dados qualitativos em 30 Municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país.

O grupo de pesquisadores foi organizado em cinco núcleos regionais envolvendo universidades e movimentos sociais. O trabalho configurou-se em um reconhecimento da multiplicidade do campo brasileiro e de suas infâncias e, necessariamente, dos interlocutores das políticas do campo. A partir deste trabalho, o MEC publicou um livro com artigos escritos pelos pesquisadores e coordenadores da pesquisa. O texto de Rosemberg e Artes (2012) descreve as condições de oferta da educação formal para crianças de até 6 anos de idade, a partir de tabulações e análises de microdados pelos Censo Demográfico (IBGE) e Censo

Escolar (INEP) de 2010. As autoras realizam uma comparação entre o rural e o urbano no que diz respeito à qualidade da educação ofertada para as crianças de 0 a 6 anos propondo um diálogo entre dois campos recentes de políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisa: a educação infantil e a educação do campo.

As autoras destacam que existe uma dívida histórica para com as crianças moradoras em áreas rurais e que esta não decorre apenas da desigual distribuição de concentração de terras e de outras posses pelo segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais. Assinalam que há um grande descompasso entre a lei e a realidade no que diz respeito à qualidade na educação infantil para as crianças brasileiras, sobretudo para as do campo.

O último texto do livro escrito por um grupo de oito pesquisadoras intitulado “Produções acadêmicas nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)”, procurou fazer um mapeamento de produções acadêmicas em nível nacional que tratam da educação infantil destinada às crianças do campo.

O texto traz reflexões importantes a respeito da educação infantil no Brasil que vem se constituindo como uma área de saberes próprios, em diálogos com áreas correlacionadas à educação. As produções a respeito do assunto denotam um acúmulo, construído por pesquisadores e militantes, que segundo as pesquisadoras são capazes de influenciar a elaboração de políticas públicas e de resultar em documentos e resoluções que regem e orientam as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas.

De acordo com as autoras, o volume de sua produção, no contexto das universidades, foi atestado por um exercício de procura por teses e dissertações no banco da CAPES. Quando a busca foi feita por assunto sem restrição de data, apenas com a expressão educação infantil, o resultado mostrou mais de 2.600 títulos produzidos em diferentes programas de pós-graduação.

As autoras propuseram uma busca não apenas de teses e dissertações, mas de todo o tipo de trabalhos resultantes de produções em universidades que tratassem da educação infantil para crianças residentes em áreas rurais no período de 1996 à 2011. Selecionaram 52 dissertações de mestrado, 10 teses de doutorado, 11 artigos de periódicos, 6 trabalhos apresentados na ANPEd e 1 trabalho de conclusão de curso, totalizando 80 produções.

Contudo, o texto evidencia a necessidade da construção de novas pautas de investigação, pois, de acordo com as pesquisadoras, os estudos apontam para uma fragilidade

que precisa ser enfrentada no campo da pesquisa de diferentes áreas. A produção específica referente à educação infantil do/no campo é ainda muito pequena, o que era de se esperar considerando que esta é uma discussão muito recente.

De maneira geral os trabalhos analisados neste balanço de produção trouxeram subsídios para acumular conhecimentos sobre a realidade da educação infantil para as crianças residentes em áreas rurais. As pesquisas demonstram que avanços significativos do ponto de vista legal ocorreram nas últimas décadas, no entanto, apontam que ainda não há uma concepção de educação infantil bem formada e articulada com as políticas públicas priorizando as especificidades da criança do campo, respeitando suas infâncias e modos de vida. A educação para bebês e crianças pequenas nos contextos rurais ainda é um desafio do ponto de vista político, pedagógico e principalmente no que diz respeito à concepção educacional.

A pouca preocupação em identificar a população rural de 0 até 6 anos como sujeito de direitos nos remete a alguns questionamentos de natureza política, ideológica, metodológica e conceitual. Quais são as identidades das crianças do campo? Como e com quem vivem e convivem? Como o campo é compreendido nas pesquisas? O que caracteriza a infância do e no campo? Que lugar os bebês e as crianças pequenas residentes em áreas rurais ocupam nas pesquisas e na política brasileira?

As pesquisas analisadas demonstram que durante décadas as escolas rurais ou do campo estiveram subordinadas aos modelos da educação urbana passando também por este processo de invisibilidade. Esse modelo contribuiu para a criação de estigmas, estereótipos e preconceitos aos moradores do campo levando-os a uma inferiorização em relação aos que vivem na cidade.

Muito recentemente a educação infantil do/no campo ganhou visibilidade nas produções em nível nacional como é o caso da pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 à 6 anos residentes em áreas rurais”, realizada em 2012, e o texto com orientações curriculares para a educação infantil do campo publicado em 2010, decorrentes das DCNEI aprovadas em 2009.

No âmbito de políticas públicas há um processo de marginalização referente à educação do/no campo. As demandas da educação no meio rural, até recentemente, pouco tinham ocupado os espaços de debates ou se constituído em objetos de pesquisas.

Ao realizar este balanço de produção verificamos que no âmbito da política de educação infantil do/no campo, as produções são escassas tendo em vista que a maioria delas que tratam da educação no campo está associada à área de formação de professores, currículo e práticas pedagógicas quando se trata de pesquisas. Ainda são poucos os estudos que fazem uma análise sobre a educação infantil no Brasil, sobretudo quando se trata de bebês e crianças pequenas residentes em áreas rurais. Isso nos mostra que é necessário debruçar-se sobre este assunto no sentido de ampliar os estudos acerca das condições de oferta e demanda para crianças de zero a cinco anos de idade residentes no campo.

CAPÍTULO II

TESSITURAS METODOLÓGICAS:

DOS FIOS E NÓS QUE COMPÕEM A “REDE DE SIGNIFICAÇÕES”

*Do novelo emaranhado da memória,
da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto,
de medo que se desfaça entre os dedos.*

José Saramago (1985).

Esta dissertação de mestrado procura cultivar a arte de tecer palavras, olhares, gestos, sensações, saberes e significações que vão emergindo como fios que saem da roca¹⁰ prontos para o entrelaçamento no tear da vida. A cada passo firmado, a cada instrumento elaborado torna presente na memória da pesquisadora a tessitura de uma rede colorida que embala o bebê ao seu sono ou de um cobertor tecido pelas mãos cuidadosas da tecelã ou do tecelão que, ao tecer, compõe algo para o seu dia a dia. A arte de tecer uma rede exige um conjunto de ações, fazeres e saberes de alguns sujeitos para compor sua tessitura, desde o momento em que o lavrador planeja e executa o cultivo e a colheita até o entrelaçamento dos fios do algodão que, com todo o carinho e técnica, vão se transformando no objeto desejado.

A tessitura da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação percorre o seu caráter qualitativo e tem como temática central as significações da educação infantil do/no campo para as crianças, as famílias e os profissionais de uma escola localizada em uma comunidade rural do Município de Nova Mutum, na Região Médio Norte do estado de Mato Grosso. Para tanto, buscamos um entrelaçamento de vozes, pensamentos e teorias que fundamentam os conceitos centrais de relevância para o desenvolvimento do trabalho. Eles podem ser considerados como os primeiros fios de sustentação da nossa metáfora “rede”.

Compreender as significações a partir de um olhar semiótico e sensível, mas ao mesmo tempo, um olhar macro, que percebe o sujeito na sua totalidade, inserido num tempo e espaço, com histórias e culturas, ideologias e saberes, razões e emoções que se manifestam numa multiplicidade de práticas cotidianas onde se atualizam as políticas públicas, o acesso ou não aos direitos cidadãos, os aspectos econômicos e sociais de produção da vida, significa

¹⁰ **Roca** é o nome dado à ferramenta manual na fiação do algodão. É também conhecida por “roda de fiar”.

entender uma dimensão de mundo a partir das *artes do fazer* de cada pessoa inserida no seu contexto.

Michel de Certeau (1996) compõe um conceito de cotidiano afirmando que este é tudo aquilo que nos é dado dia após dia, um conjunto de práticas humanas, de operações singulares produzidas num espaço praticado, vivido. Assim, as artes do fazer são práticas vividas num espaço, por excelência de liberdade e criatividade, entrelaçadas às condições objetivas e subjetivas deste fazer, desfazer e refazer: o plantar, o colher, o transformar, o tear; o suar, o cansar, o labutar; o criar, o transformar, o encantar, o valorizar.

Neste capítulo apresentamos reflexões iniciais acerca da perspectiva teórico-metodológica da RedSig” na pretensão de compreender os elementos que compõem a problemática da pesquisa apresentada. A construção do referencial teórico-metodológico que serviu de base para a elaboração desta pesquisa se deu, sobretudo a partir dos estudos que tratam do desenvolvimento humano. Assim, faz-se necessário entendermos as diversas possibilidades e a apropriação de alguns conceitos da RedSig, como aspectos importantes que instrumentalizam a discussão do objeto de pesquisa.

2.1 Elementos da Matriz-Sócio Histórica e a construção do objeto da pesquisa

O objeto de estudos da presente pesquisa exige a apropriação de alguns conceitos e aspectos que instrumentalizam o pesquisador na constituição do mesmo: **os contextos, os processos de significação, o desenvolvimento humano, as dimensões temporais, a Matriz Sócio-Histórica, o meio e a pessoa**. Estes conceitos instrumentalizaram as discussões na elaboração do trabalho abrindo possibilidades de compreensões dos processos de significações.

Para Bakhtin (2009 p.45), “todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”. Ou seja, os signos são determinados pelas formas de interação social. Vygotsky (2009) destaca que o significado modifica-se ao longo da vida de uma pessoa e este, depende dos processos históricos e de interações sociais aos quais os sujeitos participam.

Esta definição nos mostra que os sentidos e significados são construídos numa dinamicidade de relações sociais praticadas pelos sujeitos em um determinado tempo e em um

determinado contexto social, político, econômico. Nesse sentido, os **contextos** vão definir o entrelaçamento dos sentidos e significações que os sujeitos dão a uma situação ou fato em um dado momento histórico. Em outras palavras, os sentidos e significados dependem dos contextos socioculturais onde as pessoas vivem. Bakhtin (2009, p. 106) defende que “(...) o sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir”. De acordo com o autor, o signo não existe isoladamente como parte de uma realidade, ele reflete um sentido ultrapassando suas próprias particularidades. O signo se materializa de diferentes maneiras: nas ações, reações e manifestações que ele mesmo gera no meio social.

Desse modo, as significações construídas pelos sujeitos nesta pesquisa estiveram entrelaçadas aos contextos sociais de cada um deles. Concordando com Bakhtin (2009), os signos se materializaram no *aqui agora* de diferentes maneiras em cada narrativa trazidas neste trabalho. O conjunto de práticas produzidas pelos sujeitos foi dando sentido aos seus cotidianos numa relação dinâmica e de interações construindo assim, os processos de significações para aqueles sujeitos.

De acordo com a perspectiva da RedSig os **processos de significações** possibilitam o entendimento das interações e desenvolvimento humano. Envolve a construção de significados e sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem ao objeto em questão. No caso desta pesquisa, a significação atribuída pelos sujeitos foi construída por meio de instrumentos diversificados incluindo a observação das interações entre criança/criança, criança/adulto, criança/meio, na escola, no transporte escolar e em suas casas. Dessa maneira, os processos de significações tiveram uma relação dialógica com o sujeito do conhecimento, considerando que este sujeito produz sua própria realidade e é produzido por ela, por meio das relações sociais, na dinâmica do trabalho no campo, na convivência com outros sujeitos e na relação com o meio.

A concepção de **desenvolvimento humano**, segundo Vygotsky (1987), está relacionada a um todo contínuo que envolve elementos como culturas, sociedade, práticas e interações, onde o indivíduo se desenvolve num processo histórico-social nos quais os conhecimentos são construídos pela interação do sujeito com o meio, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e motor. O desenvolvimento humano está centrado num processo semiótico. Vygotsky (1987) acredita que o ser humano é um ser essencialmente social, portanto se desenvolve nas relações e interações com o outro numa atividade prática comum e que pela linguagem se constitui enquanto sujeito.

Vygotsky e Wallon, no que diz respeito às concepções do desenvolvimento infantil, defendem a ideia de que a capacidade de desenvolvimento se constrói a partir das trocas entre o sujeito e o meio. Wallon (1979) considera o ser humano na sua completude nos aspectos afetivo, cognitivo e motor. A afetividade para ele é fator fundamental na constituição do sujeito. Por meio do contato com seu próprio corpo, com o ambiente e da interação com outras crianças e adultos, as crianças desenvolvem suas capacidades afetivas, de sensibilidade e raciocínio lógico.

Corsaro (2011) compreende a criança na sua complexidade, nas quais as relações construídas coletivamente pelas crianças entre si e com os adultos, observando como nessas relações a cultura é reproduzida, compartilhada, criada e recriada. Como pesquisador sobre as culturas infantis o autor nos ajuda a estudar a criança numa perspectiva sociológica, ressaltando que as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem culturas nas interações entre seus pares e contribuem para a (co)produção de uma sociedade ou cultura mais ampla.

Neste trabalho optamos por falar em infâncias por compreender as crianças num sentido plural porque são plurais nas suas formas de viver o tempo das suas infâncias. A infância não é única e estável, sofre permanentes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social, é também, simultaneamente, (co)construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. (SILVA e PASUCH, 2012).

Kuhlmann, (2010) considera a infância como uma condição da criança, um conjunto de experiências vividas e compartilhadas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais. Não é apenas uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. Sendo assim, o autor chama a atenção para o conhecimento das representações de infância e considera as crianças concretas, localizando-as nas relações sociais, reconhecendo-as como produtoras de histórias.

A ousadia de mergulhar na aventura intelectual da complexidade necessita de paixão e entusiasmo (PASUCH, 2005). Nesse sentido, buscamos em Morin (1997) a concepção de complexidade para entender a infância complexa, vista de maneira não simplificadora, mas compreendida num processo em rede porque a criança produz suas culturas como se fosse um tecido interligado e associado com tudo àquilo que a cerca. Portanto, as infâncias são vividas e construídas não isoladamente, mas entrelaçadas e tecidas num conjunto de elementos econômicos, políticos, culturais que compõem os contextos sociais e históricos nos quais elas vivem.

A ideia de complexidade de Edgar Morin (1997) é entendida como o ato de tecer junto, de rejuntar, de religar. Segundo o autor, o homem, a sociedade, o meio ambiente, os sistemas de ideias interagem entre si por meio de trocas e interações. Todas as coisas estão organizadas em sistemas e elas se organizam entre si dialogando e operando como interconexão.

Morin (2006) ao nos apresentar o pensamento complexo como aquele que pratica o abraço, que rejunta, entrelaça, tece e se prolonga na ética da solidariedade, nos ensina a redescobrir o universo das significações dando vida a tudo aquilo que o ser humano produz incluindo as práticas humanas invisíveis. Rossetti-Ferreira (2004) e demais integrantes do grupo CINDEDI remetem este sentido ao desenvolvimento humano que está centrado num processo semiótico. As pessoas constroem os sentidos e significados de suas existências numa relação dialógica, de acordo com os contextos nos quais elas estão inseridas e inserem suas ações a partir do trabalho, da cultura, das relações sociais.

As significações são produzidas pelos sujeitos num processo de interações, de acordo com os contextos nos quais estão inseridos e se atualizam no *aqui agora* de cada situação. Assim, o **tempo** é compreendido como múltiplas dimensões porque todo acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal. Contudo, a análise do desenvolvimento deve considerar o lugar e o momento em que as situações ocorrem. O papel do tempo nos processos de desenvolvimento é compreendido na RedSig como o *aqui agora* das situações, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está ativo e que projeta potencialmente o futuro. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Partindo da ideia de que o desenvolvimento humano e os processos de significações são circunscritos por elementos pessoais, contextuais e da Matriz Sócio Histórica que se articulam entre si, estes pressupostos fundamentaram a construção deste estudo, pois as significações são compreendidas num processo dialógico e entrelaçados num tempo e espaço vivido com, entre e pelos sujeitos.

A matriz sócio histórica possui concretude no aqui-agora das situações, nos componentes pessoais, nos campos interativos e nos contextos. A materialidade da matriz sócio histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto (...) (ROSSETTI-FERREIRA et. al, 2008 p.27).

Nesse processo, as pessoas, ao mesmo tempo em que se transformam, transformam também o meio em que estão inseridas. O meio aqui referido inclui não apenas as

características físicas e sociais nele presentes, mas também as pessoas, suas ideias, concepções, ideologias e a cultura, com suas normas e valores sociais, enfim todos os aspectos a ele ligados.

Entendemos **meio** não como um pano de fundo onde acontecem os processos de desenvolvimento nas quais as pessoas estão assujeitadas, mas, um conceito de meio a partir da compreensão de Wallon (1979). O autor compreende meio sob duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas e a outra enquanto condição, recurso, instrumento de desenvolvimento. Nessa concepção, Rossetti-Ferreira (et al., 2004) assinala que o meio só pode ser definido em função da pessoa ou de um grupo de pessoas específico que frequenta esse meio, as quais têm determinadas competências, interesses e objetivos em um determinado momento histórico.

Seguindo tais pressupostos, a base epistemológica desta perspectiva considera a **pessoa** como um ser social, histórico e ativo. Imerso em um processo de interações sociais e relações com marcas culturais, ela constrói e reconstrói a sociedade, a história social e a si mesmo, de modo que o conhecimento sobre si próprio é marcado por influências culturais, sociais, políticas, ideológicas e econômicas.

Nesse sentido, encontramos em Philippe Ariès (2012) a contextualização histórica da descoberta da infância. Ele utiliza principalmente da iconografia para perceber como a criança foi representada desde a sociedade medieval. O autor aborda o “sentimento de infância” numa perspectiva social, enfatizando a invisibilidade das crianças até o século XVII, quando este sentimento começa a aparecer nas famílias nobres e burguesas. As contribuições de Ariès nos ajudam a compreender o conceito de **infância** enquanto constituição social e que esta precisa ser entendida como uma categoria importante da sociedade, com o devido respeito e valorização.

A criança e a infância na história da humanidade aparecem com diversas concepções. É importante salientar que o discurso de criança sujeito está relacionado ao conceito de infância. O conceito de infância se constitui ao longo dos séculos como uma construção social de diferentes significados. Ou seja, para o autor, sempre houve criança, porém, nem sempre houve a infância compreendida como um tempo específico e importante no desenvolvimento humano (ARIÈS, 2012).

Ao longo dos séculos, surgiram várias concepções de infância e de criança. Ligadas a essa concepção vieram também as preocupações com as formas de educação. Segundo o

historiador Philippe Ariès (2012) a infância foi reconhecida pela sociedade no período da Idade Média, por volta do século XII. A imagem da criança era representada através da arte medieval e até então, não havia lugar específico para a infância naquele mundo. A descoberta da infância, segundo Ariès (2012), começa a partir desse período onde surgem crianças representadas com algumas características um pouco mais aproximadas à imagem infantil na arte medieval:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 2012, p. 17).

A criança era vista como um “adulto em miniatura”. A imagem da infância não se diferenciava daquela da vida adulta. A única característica que diferenciava uma criança de um adulto seria o tamanho.

O avanço do processo de industrialização a partir do século XVIII levou centenas de crianças à exploração da força do trabalho infantil em fábricas e minas, sobretudo na Inglaterra. A natureza especial das crianças esteve durante um longo período, submissa à sua utilidade como fonte de mão-de-obra barata ou sem nenhum custo para o capitalismo. Até meados do século XIX, o uso da mão-de-obra infantil era alarmante ao ponto de fábricas, empregar milhares de crianças expondo-as a trabalhos insalubres, de grandes riscos e com jornadas de até 15 horas por dia (GARBELINI, 2011).

Assim, as crianças, principalmente as mais pobres, eram vistas como objeto do capitalismo, como uma força de trabalho com menor custo para manter as fábricas. As consequências destas práticas tornou invisível o sentimento de infância e de criança.

Posteriormente, no século XIX, começa a se pensar no “ser de pouca idade” como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. Inicia-se, um delineamento das concepções de infância e como consequência surge as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas, inicialmente voltadas para o cuidado e a assistência às crianças pobres e órfãs. No entanto, a apropriação da infância por parte da sociedade capitalista ainda era de que a criança pobre estivesse sujeita à exploração do trabalho na infância para construir sua dignidade, crescer na vida e tornar um “cidadão de futuro” enquanto que a criança rica teria seu tempo envolvido em atividades educativas se preparando para o mundo do trabalho na vida adulta assumindo lugares de lideranças de comandos ou de maiores destaques na sociedade (KUHLMANN, 2011).

A ausência da criança na história e o seu reconhecimento tardio na historiografia fez com que sua imagem tornasse invisível no processo histórico da humanidade até certo período. A descoberta da infância como já vimos surge a partir do século XII, entretanto, a importância da criança e da infância na historiografia só ganhou destaque a partir do século XIX, conforme aponta Ariès (2012).

O conceito de infância e de criança apresentam realidades e representações diversas na constituição da sociedade ao longo da história. A infância é uma constituição social que precisa ser entendida como uma categoria importante da sociedade, com o devido respeito e valorização.

Kuhlmann destaca que:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. As crianças concretas na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN, 2010, p. 31).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos é algo que vem sendo discutido a partir da sociedade moderna que, por um lado abre um amplo leque no sentido de iniciar uma visualização da criança como protagonista dos processos históricos, educacionais e das políticas, e por outro, percorre ainda uma série de desafios do ponto de vista de concepção e efetivação das políticas públicas.

Somente em 1988 quando foi promulgada a Constituição Federal brasileira que a criança passa a ocupar um lugar de sujeito histórico e de direitos na política pública brasileira, um lugar de protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos cujas funções são a de cuidar e educar responsáveis pelo ato promotor de seu desenvolvimento integral.

Na perspectiva da criança sujeito histórico, Kuhlmann (2011) traz outras reflexões sobre a história da infância e da educação infantil no Brasil. O autor faz um panorama para a compreensão de práticas que estão vigentes e aponta caminhos para a construção de políticas educacionais voltadas para a infância.

A **criança**, portanto, é um sujeito social e histórico que compõe a sociedade com suas possibilidades de criar e recriar saberes, participa das relações e atividades na sociedade, ela é um sujeito de interações e construções. Nesse sentido, compreende-se a educação infantil como um espaço de socialização e de interações onde as crianças brincam e ao

brincar, produzem conhecimentos. Um lugar onde se constrói saberes e culturas por meio de diferentes linguagens.

Compreender as significações da educação infantil do/no campo a partir de olhares semióticos entre espaços e tempos constituidores de educação numa perspectiva teórica na qual os significados são construídos no *aqui agora* das situações, leva o pesquisador a trilhar caminhos metodológicos mergulhando na complexidade do desenvolvimento humano. Com base na concepção teórica-metodológica da RedSig, construímos a pesquisa num processo dinâmico e dialético concebendo o método como algo a ser *praticado*.

2.2 Caminhos metodológicos: fios e entrelaçamentos

Segundo Vygotsky, “o método deve ser espacial e temporalmente contínuo, qualitativo, e ser compreendido por uma prática cuja significação tem de ser examinada no interior da situação, não de fora dela” (ROSSETI-FERREIRA et. al, 2008 p.164).

Nesta perspectiva, Vygotsky não trata o método como algo a ser aplicado, fora do contexto ou da relação sujeito objeto, mas sim algo a ser praticado, vivenciado e construído num processo dialético, entendido como “instrumento e resultado”. O fazer do pesquisador, portanto, não está neutro nem separado da situação investigada.

O pesquisador elabora seus instrumentos de pesquisa no próprio ato de pesquisar atuando como um ferramenteiro: “o instrumento do ferramenteiro não é nem definido nem predeterminado; antes, está envolvido na atividade tipicamente humana de agir sobre totalidades históricas e modificá-las”. (ROSSETI-FERREIRA et. al, 2008 p.165).

Na perspectiva da RedSig o conceito de dialogismo está fundamentado em Bakhtin (2009), pois considera que a relação do pesquisador com o objeto e com os sujeitos da pesquisa não é neutra. Essa relação se faz a partir das múltiplas linguagens às quais o pesquisador encontra-se inserido e também recria as suas ações e ferramentas.

Assim, para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, na perspectiva teórico-metodológica da RedSig. Entendida como uma ferramenta para auxiliar os pesquisadores nos procedimentos de investigação com vistas no desenvolvimento humano “a perspectiva da Rede de significações propõe que o

desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004 p.109).

2.2.1 A tessitura: tempos, espaços e momentos da pesquisa

Ao iniciar este capítulo acrescentamos como exemplo o processo da tessitura de uma rede que necessita de fazeres e saberes elaborados e tecidos de maneira não isolada, que busca na sua tessitura um conjunto de ações diferentes, porém interligadas. Para compreender melhor esta organização sistêmica recorreremos à ideia do pensamento complexo de Edgar Morin que traz a noção de sistema como um conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas, porém não isoladas, “é preciso juntar as partes ao todo, e o todo às partes”.

Nesse sentido, concretizar uma pesquisa em Educação na perspectiva da RedSig significa tecer em conjunto a arte de pesquisar na qual a relação entre os sujeitos e o objeto da pesquisa estão constantemente entrelaçados, dialogando e praticando a ética da solidariedade.

O contato com o objeto de pesquisa desde o início me colocou numa complexa e dinâmica rede de significações inserindo-me numa constante práxis entre construções e desconstruções, certezas e incertezas, as quais são entendida por Morin (1997), como “uma ecologia de ação”.

Assim, ao lançar o desafio de pesquisar a educação infantil do/no campo em uma comunidade com características múltiplas do ponto de vista social, econômico e cultural, me vejo nesta “ecologia de ação” na qual o fazer do pesquisador emerge num conjunto de ações e interações no espaço social que não é estático, nem pré-determinado, se modifica num processo dinâmico de produção de culturas no cotidiano dos sujeitos por meio de suas práticas diárias.

Antes de ir a campo, necessitei de um aprofundamento na compreensão sobre a perspectiva teórico-metodológica realizando leituras teóricas relacionadas ao tema de interesse. Mergulhei também em um universo de pesquisas já produzidas fazendo um delineamento sobre o que já foi elaborado enquanto pesquisa na área da educação infantil do/no campo.

No primeiro momento da pesquisa empírica me inseri no contexto investigado realizando uma espécie de “mergulho”. Este é o momento no qual um olhar semiótico é

lançado procurando observar a situação como um todo. Uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando os acontecimentos de maneira geral. Como pesquisadora, lancei um olhar semiótico de modo que pudesse traçar uma visão panorâmica e um primeiro delineamento dos sentidos e significados nas situações investigadas, buscando descrever tudo o que ocorria a sua volta.

No processo do “mergulho”, as significações são construídas dialeticamente no fazer do pesquisador, pois é aí que ele lança o olhar sob a situação analisada. Este fazer é tecido por meio das relações entre sujeito e objeto no qual emergem as significações que irão estruturar os recortes e as interpretações do pesquisador em relação a situação analisada. No momento do “mergulho”, o pesquisador atento a tudo o que acontece a sua volta, se atém a todos os detalhes para registro no “Diário de campo”.

Assim, ao penetrar no universo dos sujeitos investigados, observando, participando e sentindo seus cotidianos, atuei como pesquisadora ferramenteira praticando os métodos e construindo os dados porque o *dado não é dado*, é construção. Esta foi a etapa em que como pesquisadora entrei em contato com os sujeitos da pesquisa para registrar os dados. Entrevistas e conversas foram procedimentos relevantes para a construção do *corpus*¹¹ que segundo a perspectiva teórico-metodológica da RedSig é interessante fazê-la o mais abrangente possível para construir um banco de dados bem documentado. (ROSSETI-FERREIRA et al, 2004).

A “Observação Participante” teve destaque nas falas dos sujeitos da pesquisa observando as significações atribuídas por cada um, a relação estabelecida entre a professora, os demais profissionais e as crianças, na instituição, no transporte escolar e nas casas de algumas delas.

O segundo momento da construção dos dados empíricos teve como instrumento as entrevistas. Estas foram realizadas com 12 adultos e 16 crianças, sendo a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora da turma, 5 famílias, 2 membros do sindicato dos trabalhadores rurais e uma pessoa da comunidade. Os depoimentos das famílias e dos demais participantes em relação às suas concepções referentes à educação infantil do/no campo compuseram o corpo de análises desta pesquisa.

Nesse sentido, no segundo momento, após a vivência na e com a situação investigada, elaboramos outros procedimentos para a construção de dados. As entrevistas

¹¹ Grifo das autoras da RedSig.

seguidas de um roteiro composto por questões que permitiram a compreensão dos significados de educação infantil do/no campo.

No terceiro momento, os dados da pesquisa foram analisados tomando como referência os procedimentos elaborados. A partir dos registros no Diário de Campo, entrevistas, conversas e reflexões realizadas por meio de leituras de documentos e materiais bibliográficos, buscamos analisar os dados construídos com os sujeitos da pesquisa num processo dialógico com leituras teóricas que sustentam a perspectiva da RedSig e os conceitos necessários à compreensão da criança do/no campo, seja em pesquisas como também em políticas públicas educacionais.

No viés do pensamento de Craidy (2004), o ser humano é um ser das relações e tais relações ocorrem nas redes complexas nas quais se articulam significações de várias origens, tanto no espaço como no tempo. Assim, tessitura da rede de significações da presente pesquisa foi compondo fio a fio nos encontros e desencontros estando com as crianças, as famílias e os profissionais da escola em tempos, espaços e momentos complexos.

2.2.2 Os instrumentos da pesquisa

Os procedimentos elaborados para a construção desta pesquisa estiveram focalizados nas interações cotidianas entre criança/criança, criança/adulto e no contexto em que estes sujeitos estão inseridos: escola, comunidade e famílias. Nesse sentido buscamos identificar nas interações, como os sujeitos significam a educação infantil do/no campo nestes espaços por meio de práticas e narrativas.

É importante destacar que as entrevistas desta pesquisa ocorreram de maneira planejada, nas residências das famílias e na instituição pesquisada tendo como base um roteiro da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS) realizada no ano de 2012. Assim, o processo de ouvir as vozes dos sujeitos observando também suas interações, foi o principal procedimento considerado nesta pesquisa para a construção dos dados. Não seguimos na íntegra o roteiro, este serviu apenas como base para a concretização das entrevistas.

Os profissionais da escola, a secretária de educação, os membros do sindicato dos trabalhadores rurais e os demais participantes envolvidos, autorizaram a realização da

pesquisa por meio do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” (Anexo I) e de conversas.

No primeiro dia de “mergulho” na instituição, depois de solicitada a autorização por parte da equipe gestora, dos demais profissionais, como também das crianças (Anexo II) os TCLEs foram entregues para serem analisados e explicitados aos sujeitos, destacando o principal objetivo da pesquisa e o princípio ético que implica inclusive na possibilidade de contato com a pesquisadora e sua orientadora a qualquer momento, assim como possível desistência na participação da pesquisa.

Cabe ressaltar que na especificidade da pesquisa que envolve as crianças, elaboramos um texto um pouco mais simplificado. Realizamos uma roda de conversa com elas no primeiro dia de observação participante:

Ao entrar na sala enquanto conversava com a professora, Alice chegou e perguntou: “- O que você veio fazer aqui?” Peço licença à professora para fazer com as crianças uma roda de conversa e explicar o motivo da minha presença. Sentamos no chão, me apresentei e iniciei nossa conversa:

- Meu nome é Cléria, sou uma pesquisadora, estou aqui para fazer uma pesquisa com vocês. Pretendo conviver uns dias aqui, participar de todas as atividades e brincadeiras que vocês realizam na sala, no pátio e em todos os lugares da escola. Vou observar tudo o que vocês fazem na escola. Gostaria de saber se me autorizam, se eu posso fazer esta pesquisa?

“- O que é uma pesquisa?” Pergunta Alice.

- Uma pesquisa é quando alguém quer descobrir alguma coisa sobre as pessoas, as coisas, os lugares, sobre fatos que acontecem. Quando você tem curiosidade em saber algo sobre o mundo, as pessoas ou as coisas, você faz uma pesquisa. - Então, vocês me deixam realizar uma pesquisa com vocês?

As crianças respondem em coro. “-Sim!!!!” Após esta conversa convidei todas elas para assinar o termo dizendo que, como elas são muito especiais e importantes, teriam que deixar o nome escrito naquele documento.¹² Cada criança escreveu seu nome da maneira como sabiam, pois cabe lembrar, são crianças de pré-escola e não viveram o processo sistemático de alfabetização. A roda de conversas e as “assinaturas” das crianças compuseram a ata realizada. (Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2015, folha 06).

No final da aula, foram entregues às crianças os TCLEs para os pais (Anexo III) tomarem conhecimento da pesquisa e declararem seu aceite ou não. Tivemos a aceitação de 16 pais para a realização da investigação com as crianças. A turma é composta por 17 crianças de 4 e 5 anos de idade porém uma família, por motivos não citados, não autorizou a filha a participar da pesquisa. No termo, procuramos evidenciar que o foco seria a compreensão das

¹² A assinatura efetuada pelas crianças de 4 e 5 anos de idade para autorização da pesquisa foi uma exigência do Comitê de Ética da UNEMAT.

significações de educação infantil ofertada no campo por meio da observação do cotidiano das crianças em suas interações e brincadeiras, suas emoções, sentimentos e narrativas.

Certeau (1996, p.109), assinala que “as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de serem percebidas”. O cotidiano para o autor é o conjunto de práticas humanas diárias, inclusive as práticas “invisíveis”. Tomando como base este conceito, um dos procedimentos utilizados para construção dos dados foi a “Observação Participante”. A inserção no cotidiano da escola e em outros espaços vividos pelas crianças como o trajeto no transporte escolar e as brincadeiras de quintal foi de suma importância para a construção do *corpus* da pesquisa.

O espaço aqui é entendido na perspectiva de Certeau (1998), um espaço como o efeito produzido pelas ações operacionalizadas que orientam este mesmo espaço, ou seja, “é o lugar praticado” e vivido com ações humanas. Um espaço habitado no qual as pessoas o significam.

A Observação Participante é uma forma de captar a realidade empírica possibilitando um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, pois permite acompanhar as vivências diárias dos sujeitos e apreender significados que interligam a realidade às suas ações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Partindo desta compreensão, realizamos observações participantes, com olhar semiótico nos contextos pesquisados nos quais as falas, as reflexões, as interações e as impressões foram cuidadosamente registradas no “Diário de Campo”, em gravações de áudio, vídeo, fotografias e conversas com os sujeitos da pesquisa. Este instrumento segundo Modanese (2015) permite ao pesquisador estabelecer uma relação com o *corpus* da pesquisa, pois ele vivencia cotidianamente os contextos investigados, observa elementos, conhecimentos e significados existentes que se concretizam no cotidiano dos sujeitos.

O Diário de Campo consiste em um instrumento de registro de atividades da pesquisa que, segundo Triviños (1987), é uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve no qual estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as observações.

Fonseca (2009) assinala que o Diário de Campo é um instrumento que tem viajado através das diferentes épocas da antropologia. Registrar sistematicamente as observações cotidianas leva o pesquisador a uma imersão profunda e sensível em relação ao que se observa. A sensação de aventura, segundo a autora, vai cedendo lugar a uma contemplação de

alteridade e autocrítica e à medida que o pesquisador registra o que vê, ouve e sente, a realidade entra em diálogo com o olhar, com as pessoas e com os sentimentos.

O Diário de Campo constituiu-se nesta pesquisa como um meio que foi além de um instrumento de registro. Procurei registrar os olhares, os sons, as cores, as tramas e os dramas vivenciados e experienciados com e entre os sujeitos e contextos da pesquisa. O mesmo constituiu-se como uma das principais formas de registros da pesquisa. Tudo aquilo que foi visto, ouvido, percebido e sentido pela pesquisadora foi descrito durante o período de inserção no contexto investigado. Por meio das situações detalhadas, buscamos compreender os processos de significações a partir das perspectivas dos sujeitos. Becker (1994, p.120) destaca que:

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as consequências da interação e como ela é discutida e avaliada pelos participantes.

O Diário de Campo foi construído a partir de uma inserção etnográfica na qual a pesquisadora observou com a maior precisão possível as especificidades e os detalhes referentes aos aspectos físicos, pedagógicos e de interações entre criança/criança, criança/adultos. Assim, sempre a cada acontecimento, momento ou evento vivido pelos sujeitos, as ações eram registradas no diário de campo no final do dia.

As interações entre os sujeitos, registradas no Diário de Campo, gravadas em áudios ou videogravadas, conceituamos nesta pesquisa como narrativas. Trabalhamos com este conceito baseado no pensamento de Bruner (1997). O autor considera as narrativas como um princípio organizador das experiências humanas no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas estabelecidas. Elas se caracterizam como um ato de linguagem que de maneira verbal ou não verbal, fazem referências às ações produzidas pelo homem num determinado contexto em um determinado tempo. Nesse sentido, as narrativas abrem possibilidades para o pesquisador refletir sobre os acontecimentos produzidos entre os sujeitos incluindo ações implícitas que vão além do discurso da palavra.

Acompanhamos a rotina da turma de educação infantil da instituição no período entre 20 de fevereiro a 08 de abril de 2015, incluindo o trajeto no transporte escolar e alguns momentos de interações na própria casa das crianças. Durante este período, foi necessária a hospedagem por algumas vezes em casas de famílias com a intenção de observar suas

interações em ambientes que não fossem a escola. As visitas aconteciam dois dias por semana, totalizando doze dias de observação e convívio com os sujeitos da pesquisa.

Além da Observação Participante no contexto da instituição, acompanhei o trajeto no transporte escolar por algumas vezes e neste percurso aproveitei para conversar com as crianças. Foi possível também observar momentos de interação de algumas crianças em suas próprias casas, sobretudo, naquelas em que me hospedei. Este processo ocorreu de maneira bastante natural estabelecendo uma relação tranquila entre os sujeitos de modo que os aspectos de interesse da pesquisa fossem percebidos com clareza pela pesquisadora.

Nessa fase o pesquisador deve atuar como um etnógrafo buscando descrever em um “diário de campo” o que está acontecendo a sua volta especificando, em cada episódio registrado, *quem* participou do mesmo e o *que, onde, como e quando* ocorreu tendo sempre em vista seu objeto de estudos e suas perguntas específicas. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004 p.31. Grifo destaque das autoras).

Os caminhos percorridos na pesquisa foram cuidadosamente registrados no Diário de Campo acompanhado por conversas informais com as crianças, as famílias e profissionais da escola. Também construímos dados a partir de entrevistas gravadas em áudio e registramos situações cotidianas a partir de vídeo gravações. Nesse sentido, os registros das observações foram efetuados diariamente dando ênfase às interações, às vozes, gestos e expressões dos sujeitos envolvidos.

As gravações de áudio foram mais utilizadas nas conversas, observações de interações entre as crianças e entrevistas, para serem transcritas pela pesquisadora em momento posterior.

Outro aspecto que vale ressaltar é a identidade das crianças. Optei por não revelar seus nomes legítimos, utilizando nomes fictícios por considerar que a ética na pesquisa com criança é tão importante quanto com os adultos. Além disso, os TCLEs enviados aos pais destacavam que os nomes legítimos das crianças não seriam revelados por uma questão ética, de preservar e proteger as mesmas.

As vivências fizeram emergir novos olhares enquanto pesquisadora, um olhar micro no qual os processos são compreendidos como se fossem tecidos de elementos diferentes, porém, associados (MORIN, 1997).

Assim, este olhar atento tecia também minhas significações enquanto pesquisadora. O encontro com novas vozes e cenários que entrelaçam os cotidianos infantis refletem a essência

que esta pesquisa pretendeu analisar. Maneiras múltiplas de significar a educação infantil para bebês e crianças pequenas, de pensar e sentir a vida no campo foi compondo este estudo como quem inventa a poesia no desencanto das palavras. Desse modo, inserimo-nos em uma pesquisa que motiva o ato da procura como expressa Carlos Drummond de Andrade (1977) no poema a seguir:

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo minha palavra.*

No “desencanto das palavras”, o estar com e entre as infâncias vivendo e sentindo os cotidianos das crianças em diferentes contextos nos quais elas convivem embalam a intencionalidade desta pesquisa em tempos, espaços e momentos vividos num processo complexo entre sujeito e objeto.

2.3 Procedimentos metodológicos

2.3.1 A escolha do contexto

Ao chegar à escola como pesquisadora, em fevereiro de 2015, logo na entrada principal me deparei com duas grandiosas árvores, seus troncos eram meio esbranquiçados, bem retos e suas folhas miúdas. Parecia que eu estava chegando naquele local pela primeira vez, mas não era. Várias foram minhas visitas técnicas na escola quando atuei como secretária municipal de educação, porém nunca havia reparado na beleza das árvores, na delicadeza de suas folhas e na grandeza de suas copas. Ao sair para o pátio no horário do intervalo com as crianças, voltei a contemplar sua beleza, perguntei se alguém sabia o nome daquelas árvores. As crianças não souberam me responder. A professora destacou que se tratava de “Pinho Cuiabano” e que fora plantado pelos estudantes da escola em 2004 quando inaugurou o prédio novo. O fato de os estudantes terem plantado as árvores me encantou tanto quanto a impressão de nunca tê-las visto antes. Foi como se eu as estivesse vendo pela primeira vez o que vi por várias vezes em outros momentos. Lembrei-me do escritor Otto Lara Rezende em seu texto “Vista Cansada”, no qual diz que “o campo visual da nossa rotina é um campo vazio e a gente vê não vendo”. Comecei a refletir sobre meu papel de pesquisadora. Lançar um olhar com os olhos da alma, da sensibilidade, das emoções como vê uma criança e um poeta. “Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos

atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê.” (REZENDE, 1992) (Diário de Campo, 08 de abril de 2015, folha 47 e 46).

Procurei mergulhar no universo da criança do campo da instituição investigada olhando-as com os olhos da alma. Mas, não pretendia apenas olhar, queria sentir, experimentar, participar, conviver, estar com e entre, cada situação ocorrida no espaço e tempo do cotidiano das crianças. Estar atenta aos “espetáculos” diários ocorridos no contexto escolhido para a investigação.

Como critério de escolha, preferimos uma escola que apresentasse realidades concretas distintas do ponto de vista econômico, social e cultural e que atendessem à educação infantil. Sendo assim, optamos pela Escola Municipal do Campo “Escola da Criança Feliz”, (nome fictício escolhido a partir de uma interação conforme já citado) localizada em uma comunidade rural do Município de Nova Mutum/MT. A escola atende a um público de realidades diferentes, sendo estudantes que residem na própria comunidade, moradores de fazendas vizinhas, crianças e adolescentes residentes no Assentamento localizado na Gleba Ribeirão Grande¹³, distante 80 km da escola e alguns residentes em chácaras no entorno da comunidade.

Esta escolha nos possibilitou conhecer realidades de contextos socioculturais e econômicos distintos e que estudam na mesma turma: a criança filha de trabalhadores/as assentados/as da reforma agrária; a criança filha de proprietários de grandes fazendas; e a criança filha do trabalhador assalariado de fazendas. Este encontro nos permitiu analisar as significações que estes sujeitos atribuem à educação infantil do/no campo e me colocou diante de um desafio inquietante e provocativo para a análise dos dados da pesquisa.

No início da pesquisa foi feito um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação por meio da Coordenadoria de Educação Infantil para uma breve explicitação da intencionalidade da pesquisa. Nesta conversa, foi sugerido pela secretaria que realizássemos a pesquisa em uma turma anexa¹⁴ à escola pesquisada, localizada também em uma comunidade rural, um local mais próximo denominado Comunidade Ranchão. Considerando o interesse

¹³ A Gleba Ribeirão Grande é o nome denominado pelos moradores da região onde se localiza o assentamento e algumas fazendas. Este espaço é constituído também por famílias acampadas em um território não demarcado pelo INCRA. No dicionário OnLine de Português, a palavra Gleba se refere a parte de um terreno que ainda não foi judicialmente dividida, local que não foi urbanizado.

¹⁴ A escola na qual esta investigação foi realizada possui três turmas de educação infantil com crianças de quatro e cinco anos que funciona como salas anexas em outra comunidade rural denominada de Comunidade Ranchão. Uma turma de educação infantil 4 anos com 22 crianças de quatro anos e duas turmas infantil 5 com crianças de cinco anos ambas com 18 crianças. (informação do Plano Político Pedagógico da escola).

em pesquisar uma comunidade rural em que tivessem crianças de realidades distintas, incluindo filhas de assentados, proprietários e empregados de fazendas ligadas ao agronegócio, optamos pela turma atendida na própria escola.

Em seguida, ainda em 2014, realizei o primeiro contato por telefone com a diretora da escola. Expliquei superficialmente o que seria a intenção da pesquisa, o objeto e quais os objetivos. Relatei também os motivos pelos quais havia optado por esta escola. Nesta conversa telefônica, a diretora expressou uma boa aceitação e entusiasmo, agendamos uma visita para que os objetivos da pesquisa fossem explanados à equipe da escola e entregues os TCLEs.

2.3.2 Os sujeitos da pesquisa

O quadro abaixo demonstra a quantidade de sujeitos que participaram da pesquisa bem como a instituição a qual eles pertencem e suas respectivas funções.

Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa

INSTITUIÇÃO – INFORMANTE	FUNÇÃO E NÚMERO DE PARTICIPANTES
Escola	Diretora - 01 Coordenadora Pedagógica - 01 Professora da turma - 01 Professor (Programa Mais Educação) - 02 Crianças - 16 Monitoras de transporte escolar - 02 Motoristas - 03 Merendeiras – 02
Secretaria de Educação	Secretária Municipal de Educação – 01
Famílias	Pais moradores do assentamento – 02 *Família 1 *Família 2 Mães moradoras de fazenda (esposas de trabalhador assalariado) – 02 *Família 03 *Família 04 Avó de uma criança moradora da comunidade – 01 *Família 05
Sindicato ligado a CONTAG e FETAG, compõe também o FONEC	Membros do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – 02
Comunidade	Pessoa moradora da comunidade – 01
UNEMAT	Pesquisadora – 01
TOTAL	38

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Optei por incluir a pesquisadora no quadro dos sujeitos da pesquisa por concordar com a perspectiva teórico metodológica da RedSig em que o fazer do pesquisador não está neutro nem separado da situação investigada.

As famílias foram entrevistadas em suas próprias casas e já tinham conhecimento da pesquisa por meio do TCLE referente à Observação Participante. Como critério de escolha foram selecionadas cinco famílias que residem em realidades distintas, porém envolvidas no mesmo contexto do campo: fazenda produtora de soja, o assentamento e a comunidade. Enumeramos as famílias conforme o quadro para preservar a identidade de cada uma delas e garantir a ética conforme descrito no TCLE.

Percebi uma boa receptividade em todas as famílias por onde passei. Com algumas delas foram realizadas conversas com registros no Diário de Campo. Trabalhamos com o conceito de família baseado na concepção de Fonseca (2005) que define a rede familiar que pode possuir não apenas membros com mesmo grupo consanguíneo ou parentes ligados ao casamento (cunhado, cunhada, sogro, sogra etc.). A autora prefere falar em dinâmicas e relações familiares e não em unidade ou modelo familiar. Nesse sentido, os laços familiares são definidos como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre pessoas que convivem entre si reconhecendo direitos e obrigações num processo mútuo.

Desse modo, ao fazer referência às famílias como “sujeitos” de nossa pesquisa, estamos nos referindo a qualquer membro maior de idade, responsável pela educação e o cuidado das crianças investigadas.

A equipe pedagógica da escola é composta pela diretora, professora e coordenadora, as quais foram entrevistadas na própria instituição. Com estes sujeitos, as entrevistas aconteceram em forma de agendamentos prévios, via telefone. Com os demais: motoristas, monitoras, merendeiras e instrutor do Programa Mais Educação¹⁵, realizamos conversas registradas no Diário de Campo.

As crianças são consideradas na pesquisa como os sujeitos centrais. Procuramos estar com e entre elas ao longo de todo o período destinado à pesquisa empírica, observando o

¹⁵ O Programa Mais Educação é um programa criado através de portaria interministerial em 2007 regulamentada pelo decreto 7.083/2010. Constitui-se em uma estratégia do MEC para o início da educação integral em escolas públicas, ampliando a jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias por meio de atividades optativas como: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

processo de interações e brincadeiras. Contudo, realizamos entrevistas com 16 crianças com autorização devidamente assinada pelos mesmos, bem como pelos seus responsáveis. Entretanto, na entrevista abaixo envolvendo a brincadeira foi possível realizar com apenas 11 considerando que 5 faltaram naquela data. Sendo assim, a entrevista com estas foi realizada posteriormente de forma individual.

Durante uma oficina do Programa Mais Educação realizada no dia 08 de abril de 2015, com a autorização da instrutora, utilizamos como estratégia para deixar as crianças à vontade, a brincadeira “boca de forno”. Esta foi narrada conforme o roteiro de entrevista: Boca de forno! - Forno!!! Tudo que o mestre pedir pra vocês falarem vocês falam? – Sim!!! Com quem vocês brincam em casa? Após a resposta a brincadeira era repetida pela pesquisadora com outra questão Boca de forno – forno!!! Tudo que o mestre pedir pra vocês falarem vocês falam? Sim!!! - O que vocês mais gostam de fazer na escola? E assim seguimos com nossa brincadeira até que todas as questões da entrevista fossem respondidas. Organizamos a turma para que respondessem um de cada vez. Este momento foi gravado em áudio e transcrito posteriormente. Também realizamos conversas durante toda a Observação Participante registrando em vídeo, áudio e no Diário de Campo.

O quadro abaixo apresenta os nomes fictícios com a idade das crianças e o contexto sócio histórico da turma de educação infantil pesquisada:

Quadro 3 - Crianças participantes, idade e contexto sócio histórico

CRIANÇA: Nome fictício	IDADE	CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO E DISTÂNCIA
Bia	5 anos	Assentamento – 80 Km da escola
Lorena	5 anos	Fazenda - 50Km da escola
Alice	5 anos	Fazenda - 9 Km da escola
Lúcia	5 anos	Fazenda – 15 Km da escola
Lívia	5 anos	Fazenda – 40 Km da escola
Júnior	5 anos	Comunidade onde está a escola
Cora	4 anos	Fazenda – 84 Km da escola
Aline	4 anos	Assentamento – 70 Km da escola
Eduarda	5 anos	Comunidade onde está a escola
Augusto	5 anos	Fazenda – 84 Km da escola
Pedro	5 anos	Comunidade onde está a escola
Bruno	4 anos	Fazenda – 13 Km da escola
Fernando	5 anos	Assentamento – 80 Km da escola
Izadora	5 anos	Fazenda – 40 km da escola
Sofia	4 anos	Comunidade onde está a escola
Paulo	5 anos	Fazenda – 12 Km da escola

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para compor nosso banco de dados, solicitamos também a participação de membros da secretaria municipal de educação. Como critério de escolha preferimos entrevistar a secretária de educação por considerar que a fala e a concepção do gestor de educação teria uma relevância significativa para a pesquisa. A secretária de educação nos concedeu a entrevista em seu gabinete, por meio de agendamento prévio.

Entrevistamos um membro da diretoria do STTRs para saber um pouco mais sobre a história do Assentamento Maria de Oliveira localizado na Gleba Ribeirão Grande. A entrevista ocorreu na própria sede do Sindicato em Nova Mutum.

Para situar historicamente o contexto investigado, contamos também com a narrativa de uma pessoa residente na comunidade desde o seu surgimento no ano de 1978, a fim de compreender o processo histórico do local.

2.4 Orientações para análise

Considerando os pressupostos da RedSig, o pesquisador trabalha numa perspectiva dialética na qual seus instrumentos e métodos são elaborados na arte de fazer pesquisa. Os dados são construídos num processo de interações humanas. Nesse sentido, Lima (2012 p.40) traz a ideia de que:

(...) as interações humanas e os processos de significação são atravessados e circunscritos por elementos pessoais, contextuais e da matriz sócio-histórica que estão intrinsecamente relacionados, lança ao pesquisador desafios metodológicos no estudo das interações, significações e desenvolvimento humano.

Este processo nos remete ao pensamento complexo de Morin (1997), considerando que as narrativas, cenas, situações, interações e vozes dos sujeitos neste momento necessitam de uma análise aprofundada de maneira não simplificada, mas entrelaçada ao seu contexto sócio-histórico.

Todos nós quando percebemos alguma coisa em nosso campo de visão, temos uma percepção complexa, pois com o olhar podemos ver o conjunto, selecionar e isolar uma coisa entre outras ou passar de uma para outra, indo da parte ao todo e do todo à parte. Mas se aplicarmos espontaneamente a percepção complexa, é muito mais difícil alcançar um conhecimento complexo, pois conhecer é sempre rejuntar uma informação a seu contexto e ao conjunto ao qual pertence. (MORIN 1997, p 15 e 16).

O processo de análise para esta pesquisa se apoia no pensamento complexo porque procuramos rejeitar as informações ao seu contexto sócio-histórico. A dimensão de análise vai além da descrição dos fenômenos, compreende a explicitação de situações que se atualizam num tempo e espaço. As interações com e entre os sujeitos são interpretadas dando sentido às diversas formas discursivas observadas nos seus cotidianos. À medida que as interpretações são construídas, novos elementos de análise sobre situações anteriores emergem numa relação dialética e dialógica de significações.

Assim, a análise do material empírico procurou as vozes dos sujeitos buscando não os sentidos de verdade a partir das narrativas, mas as significações construídas por eles num processo dinâmico de interações. Priorizamos as interações narrativas que tivessem na sua essência o contexto sócio-histórico dos sujeitos.

Tivemos o cuidado para focalizar nas situações que melhor correspondiam aos objetivos da nossa pesquisa sem perder de vista a meta do objeto. Vygotsky (1991 p.27 e 28) propõe que:

[...] os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento [...] Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência.

Desse modo, procuramos analisar os traços e informações que consideramos mais importantes com maior aproximação com o objeto da pesquisa. Ao analisar o material construído procuramos compreender o que emergiu em determinadas situações de observação, em conversas informais ou nas entrevistas para então realizar o cruzamento das informações percebendo semelhanças, diferenças como também pontos de encontro. Fonseca (1998 p. 61) assinala que o pesquisador:

Com um olhar comparativo, alimentado por vastas pesquisas bibliográficas, consegue distanciar-se de seu próprio universo para constituir-lo em termos sociológicos e culturais. [...] Mas, para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta

“contextualização” (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.

Como pesquisadora, privilegiei o *estar com*¹⁶ os sujeitos e as situações investigadas lançando o desafio de construir os dados a partir de um olhar micro e contextualizado. Os registros do Diário de Campo, narrativas gravadas ou videogravadas, trechos de entrevistas e conversas informais estão presentes ao longo do texto trazendo dados empíricos num todo complexo. À medida que tratamos de um assunto e este possui ligação a um determinado evento, cena ou narrativa registrada durante a pesquisa de campo seja por entrevistas, conversas informais ou observações, procuramos entrelaçar ao texto de modo a compreender as significações dentro de um todo orgânico e complexo. (MORIN, 1997).

Assim, a interpretação dos dados foi realizada a partir do contexto sócio-histórico e das relações estabelecidas e vivenciadas pelos sujeitos num processo contínuo rejuntando elementos heterogêneos que se associam na complexidade do cotidiano.

Conforme os quadros mostrados anteriormente, tivemos 38 pessoas participantes da pesquisa. Foram entrevistadas 28 pessoas entre profissionais da escola, crianças, famílias, secretaria de educação e movimento sindical. Após a elaboração dos dados, as observações videogravadas e entrevistas gravadas em áudio foram transcritas para o computador. Diante dessa coletânea de informações, realizei leituras e releituras dos registros no Diário de Campo, das narrativas transcritas, visualizei as vídeo gravações. Em seguida, separei trechos de informações colhidas recortando cenas, narrativas ou episódios que foram organizadas em eixos de interesse por área, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - Demonstrativo: eixos de interesses para análise

EIXO TEMÁTICO	RECORTES
Cotidiano: organização dos tempos e espaços internos e externos na escola, vivências das crianças em suas casas, rotina da professora com a turma, transporte escolar, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos participantes ➤ Observações registradas no Diário de Campo ➤ Narrativas videogravadas ➤ Conversas informais registradas no Diário de Campo ou gravadas em áudio
Interações e brincadeiras: criança/criança, criança/adulto, criança/meio.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observações registradas no Diário de Campo ➤ Narrativas videogravadas ➤ Conversas informais gravadas e registradas no Diário de Campo ou gravadas em áudio
Concepções de Educação Infantil do/no campo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observações registradas no Diário de Campo ➤ Entrevistas com os diferentes sujeitos participantes ➤ Conversas informais gravadas e registradas no Diário de Campo ou gravadas em áudio

¹⁶ Grifo da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No decorrer das leituras e visualizações de gravações, separamos em um arquivo anexo, trechos referentes a cada eixo escolhido para posterior análise. As compreensões dos dados foram elaboradas num processo dialógico e contínuo com autores que embasaram a perspectiva teórico metodológica da RedSig. Assim, a interpretação dos dados procurou entrelaçar as vozes dos sujeitos e os processos de significações, dialogando com conceitos e concepções evidenciadas em autores e nas políticas públicas.

Nesta dinamicidade, a pesquisa evocou potencialidades de olhares sensíveis trazendo nas vozes até então silenciadas, nas práticas cotidianas, significações que emergiram numa relação dialógica entre os fazeres e os saberes dos sujeitos participantes. Mergulhamos novamente nas situações observadas e vividas pela pesquisadora ao analisar os dados. As vivências, experiências, narrativas, interações transcorridas no contexto investigado com e entre os sujeitos participantes foram cuidadosamente interpretadas num processo de idas e vindas, construções e desconstruções, praticando teoricamente o abraço na perspectiva do pensamento complexo apresentado por Edgar Morin.

Mais do que ver, ouvir, narrar, observar e participar, a pesquisa evidencia emoções que foram emergindo durante o mergulho em campo. Para além da compreensão de significações, este trabalho trouxe reflexões a respeito de saberes e fazeres de crianças, famílias e profissionais de uma escola localizada no coração do agronegócio brasileiro. As vivências com e entre os sujeitos foram mecanismos vitais na constituição das análises. Concordando com Maturana (2009, p.08), “conhecer é viver”. Nesse sentido, conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos interativos com os outros indivíduos e com o meio. É um pouco disso que procuramos tecer nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III
A COMUNIDADE SÃO MANOEL: ESPAÇO-TEMPO DE RELAÇÕES
ENTRE SUJEITOS DO CAMPO

*O homem não é dado ele é construído sob três formas.
A espécie humana é construída por ela mesma
no decorrer da história;
o homem é construído enquanto espécie humana
e também é construído como membro
de uma sociedade e de uma cultura;
a sociedade e a cultura têm uma história
e cada um de nós pertence a uma cultura
que foi construída no tempo.
Por fim, o homem é construído
enquanto sujeito singular
que tem uma história singular.
(CHARLOT 2013, p.167).*

Partindo da concepção de Charlot (2013) de que o ser humano é construído, este capítulo apresenta os espaços-tempos que compõem a comunidade investigada, nos quais as relações e interações são construídas entre, com e pelos sujeitos do campo. As significações emergem dos contextos sociais constituídos pelo entrelaçamento de diferentes práticas cotidianas, com contradições que se modificam, dialeticamente, ao longo da história. Nesse sentido, procuramos identificar e tecer uma rede de relações existentes na comunidade investigada, trazendo os aspectos que circunscrevem a “Matriz Sócio Histórica” (ROSSETTI-FERREIRA, et.all, 2004), tais como: elementos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Os contextos que entrelaçam o cotidiano dos sujeitos onde as relações e interações são produzidas estão apresentadas neste capítulo na perspectiva da complexidade (MORIN, 1997) e do dialogismo (BAKHTIN, 2009) porque entendemos que o objeto não pode estar separado de seu contexto e os processos de significações são dialógicos e intersubjetivos. A realidade, segundo Morin (1997), é feita de laços e interações, não há como separar ou isolar as coisas e as pessoas. É necessário ter um pensamento que possa concebê-las num sistema orgânico onde as várias redes se interligam em vários pontos. Para dar sentido a esta elaboração, apresentamos abaixo uma representação de como a “Rede de Significações da educação infantil do/no campo para os sujeitos que compõem a comunidade de uma escola do campo no município de Nova Mutum/MT” é por nós compreendida:

Figura 1- Diagrama representativo da RedSig da educação infantil do/no campo para os sujeitos que compõem a comunidade de uma escola do campo no município de Nova Mutum/MT.



Fonte: Diagrama elaborado pela pesquisadora

Assim, para compreendermos as significações da educação infantil do/no campo atribuídas pelos sujeitos desta pesquisa, elencamos, inicialmente, os elementos complexos que tecem e compõem a MSH do contexto pesquisado para compreendermos o objeto num todo orgânico, pois o desenvolvimento humano não ocorre de forma singular ou isolada. Apresentamos alguns dos elementos que compõem a tessitura do objeto em questão, com o intuito de compreender sua complexidade.

A partir de informações colhidas nas entrevistas, em conversas com os moradores da comunidade, de fazendas e do assentamento e, por meio da observação participante, elaboramos alguns dados sobre o contexto sócio-histórico dos sujeitos da pesquisa. O primeiro momento trazemos o contexto da comunidade São Manoel numa perspectiva histórica e sociológica fazendo um entrelaçamento com a concepção de campo. Em seguida, descrevemos a escola, os ambientes internos e externos, seu PPP, apresentamos a turma de educação infantil e os profissionais que compõem a instituição investigada.

3.1 A Comunidade São Manoel: entre encontros e desencontros, um lugar chamado campo

Campo é o lugar onde eu vivo com minha família.

(Dona Maria José, 2015).

O campo como “o lugar onde eu vivo” é constituído por sujeitos que migraram para a Região Norte de Mato Grosso em busca de um sonho: a conquista pela terra! Este, portanto, é o lugar das esperanças, das vidas, dos começos e recomeços. É também um lugar de lutas, de disputas e de relações de poder. Um espaço tomado como um elemento partícipe de ações humanas não apenas como um cenário onde as histórias são produzidas pelos sujeitos. É este o lugar chamado campo. E quem mora nele? Sujeitos históricos, que vieram em busca de um objetivo comum, trazendo em suas mãos a coragem e no peito a esperança de conquistar sua terra.

Os depoimentos abaixo mostram realidades distintas no que se refere à conquista da terra e aos contextos que compõem a comunidade escolar na qual desenvolvemos a pesquisa. A história que se configura neste espaço traz marcas de lutas, conquistas e desafios, mas também de desigualdades. De um lado, moradores que compraram grandes propriedades de terras, na década de 70 do século passado. De outro, trabalhadores do assentamento que conquistaram a terra a partir da luta no movimento social e sindical, no ano de 1996. O contexto da escola investigada é composto por esta diversidade histórica, social, cultural, ideológica e econômica.

No começo, em 1978 quando chegamos não tinha nada aqui, só mato. Era difícil viu... Demorava às vezes mais de uma semana para ir e voltar em Nobres fazer rancho. Na época seu Alaor, que foi a pessoa que criou o projeto, vendeu as terras pelo mapa lá no sul e a gente veio sem saber o que ia encontrar aqui. Tinha 26 lotes de 360 hectares no projeto e o núcleo que é a vila hoje. As pessoas foram construindo suas casas no núcleo. Nós compramos um destes lotes de 360 hectares e viemos morar pra cá. (Ana, moradora da comunidade e proprietária de fazenda. Entrevista gravada em 31-03-2015).

Nós viemos de Santa Catarina. A gente não tinha terra lá. Viemos para cá atrás de conseguir um pedacinho de terra nem que fosse pequeno. A nossa luta [...]foi muito dura. Começamos pelo sindicato de Lucas do Rio Verde em 1996 a lutar pelas terras na gleba. Ficamos acampados um bom tempo... uns seis anos eu acho. Quando conseguimos a terrinha foi uma vitória. Hoje é um orgulho pra nós. Eu vivo bem aqui com minha família mesmo sendo longe da cidade. (Maria José, moradora do assentamento. Entrevista gravada em 31-03-2015).

A Comunidade São Manoel localiza-se a 35 km da cidade de Nova Mutum/MT. Esta comunidade, denominada pelos moradores “Vila São Manoel”, teve início no ano de 1978 por pessoas provenientes da Região Sul do país. A mesma possui, atualmente, cerca de 25 famílias. Além destes, há os demais sujeitos que vivem em contextos ligados à comunidade:

chácaras próximas, grandes fazendas e o Assentamento Maria de Oliveira, localizado na Gleba Ribeirão Grande, distante 80 km da vila.

A maioria dos profissionais que trabalham na escola também residem na vila, alguns no assentamento e outros em fazendas. Quanto à infraestrutura, os moradores da vila possuem acesso a uma igreja da religião católica, uma quadra coberta e um barracão de festas, um mercado, água tratada, energia elétrica e torre de telecomunicação. Para o suprimento de demais necessidades precisam se deslocar para a cidade com transporte próprio, pois não há acesso por transporte público.

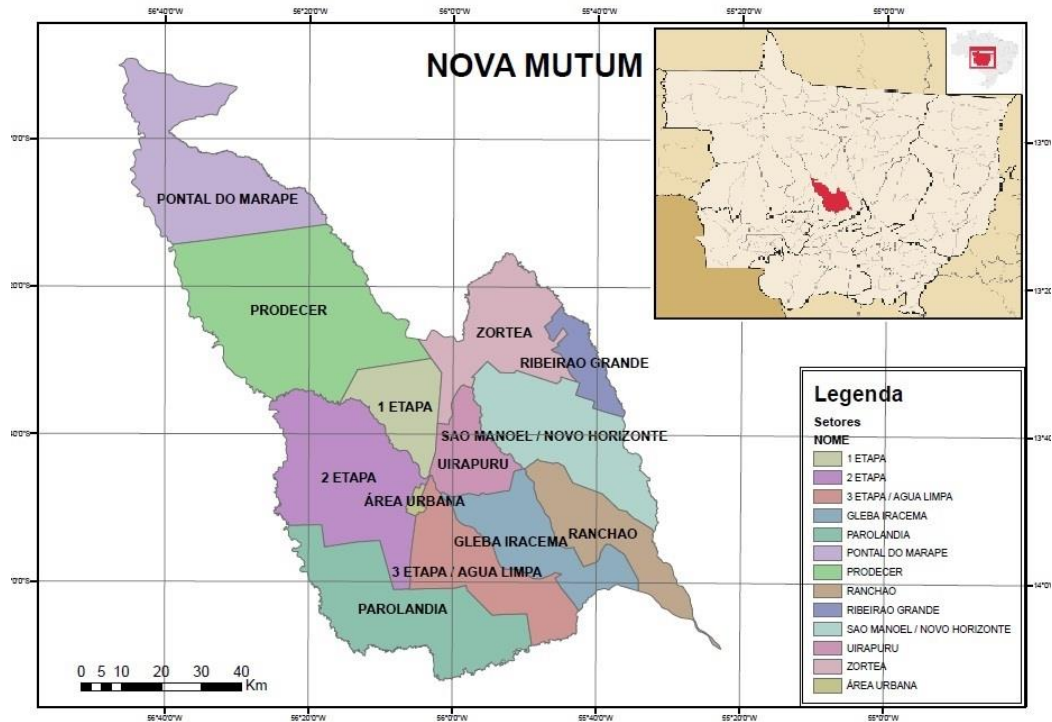
Podemos dizer que este lugar é composto por pessoas que chegaram em busca de sonhos, gente de muitos lugares, sobretudo da Região Sul do país. Formaram uma rede, na qual cada indivíduo compõe um fio que se entrelaça e a tece com suas histórias, culturas, maneiras de olhar e sentir o mundo. Este campo é múltiplo porque tem uma vila cercada por chácaras, fazendas e um assentamento. No meio dele tem uma escola. O que tem nesta escola? Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece e se estima. E nesta escola há uma turma muito especial: a turma de educação infantil. Nela estudam crianças de 4 e 5 anos que moram em espaços diferentes, mas que se encontram todos os dias, interagem, se relacionam entre si e com os adultos, brincam, constroem conhecimentos, ensinam, vivenciam aventuras únicas de suas infâncias. As crianças pertencem a uma família. Famílias que possuem sonhos, histórias, riquezas culturais. Famílias que trabalham, que retiram da terra seu sustento cada qual à sua maneira: algumas são proprietárias de grandes fazendas, outras trabalham como empregados no cultivo da soja e outras são trabalhadoras da agricultura familiar em seu próprio sítio em Assentamento da Reforma Agrária.

No centro da nossa rede estão os protagonistas da pesquisa: as crianças, as famílias e os profissionais da escola. Sujeitos múltiplos inseridos em contextos diversos que tecem seus cotidianos e produzem suas próprias histórias e, assim, significam suas vidas, cada qual a sua maneira.

Falamos de campo como um lugar onde as pessoas vivem e convivem umas com as outras, um cenário de lutas políticas, sociais e ideológicas. É espaço de cultura própria, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. “Campo é o lugar onde eu vivo com minha família e tiro o meu sustento. Eu sou muito feliz aqui, lutamos muito para conseguir um pedacinho de terra”, afirma uma mãe de estudante residente no assentamento durante uma conversa na escola. (Dona Maria José, conversa registrada no Diário de Campo em 20/02/2015 folha 04).

Abaixo segue um mapa do Município de Nova Mutum elaborado pela Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente¹⁷.

Figura 2 - Mapa com localização de Nova Mutum e da Vila São Manoel



Fonte: Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Nova Mutum/MT.

No entorno da vila há algumas chácaras, cuja produção é voltada para a fruticultura: coco da Bahia, hortaliças, abacaxi e poncã. Outras chácaras são destinadas à criação de aves para o abate em um frigorífico existente na cidade. Estas propriedades faziam parte dos lotes de 360 hectares do projeto inicial de colonização, mas foram desmembradas, posteriormente, e vendidas em menor proporção. Na década de 1970, conforme depoimento de uma moradora da comunidade, em entrevista no dia 31/03/2015, o Sr. Alaor Zancanaro adquiriu terras nesta região, elaborou um projeto inicial de colonização com a intenção de fundar uma cidade. Este projeto foi apresentado às pessoas na Região Sul do Brasil, as quais vieram com o objetivo de colonizar o lugar e progredir através da agricultura. Segundo ela, a fundação da cidade “não deu certo por causa do crescimento acelerado no lugar onde hoje é a cidade de Nova Mutum”,

¹⁷ Este mapa foi dividido por setores e estes, organizados por etapas de abertura. Por exemplo, o setor São Manoel e Novo Horizonte estão juntos porque a área foi aberta e ocupada no mesmo período. Informações colhidas com um funcionário da Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Nova Mutum no dia 17/12/2015.

que se deu na mesma época e é próxima à “vila”. Portanto, o projeto transformou-se em uma comunidade pertencente a este município¹⁸.

O contexto socioeconômico da comunidade São Manoel é composto por fazendas, são grandes propriedades de terra¹⁹ responsáveis pela produção de soja e milho, algumas produzem também o algodão. Grande parte delas possuem suas sedes com as residências de gerentes e demais casas para os funcionários, cujos filhos estudam na escola investigada. Algumas casas são de alvenaria e outras de madeira ofertadas pelo próprio dono da fazenda, ficam localizadas em geral próximas umas das outras, com estrutura de energia, água encanada e algumas com acesso à internet disponível para todos os funcionários.

Figura 3 - Fazenda produtora de soja



Fonte: Acervo da pesquisadora (fevereiro de 2015)

Os moradores de fazendas próximas ao assentamento, e os assentados, cultivam algumas de suas tradições culturais no modo de plantar a soja, o milho, as verduras, na alimentação, a roda de chimarrão e o churrasco, por exemplo, (considerando que a maioria são oriundos da região sul), e nas festividades. Uma vez por ano, por volta do mês de maio ou junho, acontece após a colheita, no barracão do assentamento ou em alguma fazenda próxima, a “festa da colheita” para comemorar o que ambos colheram durante o ano. Esta festa é

¹⁸ Informações registradas também a partir da entrevista com a coordenadora no dia 20/02/2015 que reside na comunidade desde o ano de 1978.

¹⁹ Estive como pesquisadora na Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente de Nova Mutum/MT em dezembro de 2015 solicitando dados referentes às fazendas (quantas há na região, média de hectares, quanto é produzido etc.) que pertencem ao núcleo da São Manoel, mas não conseguimos informações. O funcionário que me atendeu relatou que a instituição não possui tais dados separadamente, apenas do município de maneira geral.

realizada também no mês de maio na Comunidade São Manoel, mas com pouca participação dos assentados, conforme poderemos observar nos relatos que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

Os assentamentos no Brasil são resultados de demandas sociais que os movimentos apresentam a partir de lutas políticas que visam diminuir as desigualdades históricas vividas por milhares de pessoas no que se refere ao direito a terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terras no país é fruto de questões agrárias que nasceu das lutas pela terra. São conquistas de lutas coletivas sejam elas por meio do MST ou movimentos sindicais que aos poucos vem ajudando centenas de famílias na construção de suas identidades enquanto sujeitos de direitos, fazendo com que a luta pela terra seja de fato uma utopia concretizada. Os assentamentos trazem a possibilidade de abertura de novas relações sociais e de um novo projeto de desenvolvimento humano para o país.

Segundo Caldart (2012), o termo assentamento rural no Brasil esteve ligado por um lado à atuação estatal com finalidade de delimitar e controlar um novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de lutas e conquistas da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais.

O INCRA entende por assentado, pessoas que residem em um conjunto de unidades agrícolas denominadas assentamentos rurais independentes entre si, instaladas por este órgão onde antes existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário.

Para o MST, assentado é um sujeito social, histórico e político que participa da construção da coletividade *Sem Terra*, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana.

Sem Terra é mais do que *sem-terra*, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social. [...] Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam. (CALDART, 2001 p.02).

Nesse sentido, compreendemos como assentados os sujeitos sociais que trazem em suas trajetórias, lutas históricas pelo direito a terra. São seres humanos que vivem e convivem nos contextos rurais marcados por lutas ideológicas e políticas que partilham seus cotidianos

nos modos de plantar, de colher, de festejar, de interagir com o meio natural e social produzindo culturas e identidades próprias.

O Assentamento Maria de Oliveira, localizado na Gleba Ribeirão Grande a 80 km da “Vila São Manoel”, foi criado no ano de 2002 por meio da luta social e sindical, conforme relata um membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Mutum/MT:

O assentamento foi criado no ano de 2002, mas a luta dos assentados teve início em 1996. Como fica na divisa de Lucas do Rio Verde e tem famílias do mesmo assentamento que pertence ao território de lá, a luta começou por Lucas, daí que envolveu a gente daqui. Hoje existem 70 famílias assentadas e 17 famílias acampadas. São na verdade três assentamentos: O Maria Oliveira, Maria Oliveira I e Maria Oliveira II porque as terras foram demarcadas por etapas. Só que todos os três estão localizados na Gleba Ribeirão Grande, por isso que as pessoas falam Assentamento Ribeirão Grande. E o lugar determinado para ser a sede é um só para os três. Mas, dentro dessa gleba não tem só o assentamento, tem os fazendeiros. (Entrevista gravada em 25/03/2015).

A criação do assentamento ocorreu em três etapas, porém os moradores se identificam como uma única comunidade. O espaço organizado para construir o núcleo é um só para todas as etapas. Possui uma igreja de religião protestante, um barracão para reuniões da Associação dos Produtores do Assentamento Maria de Oliveira (APAMO) e uma casa denominada “Casa do Mel” que está desativada.

O assentamento está cercado por grandes propriedades de terras que cultivam soja e milho, alguns destes lotes estão arrendados para fazendeiros e seus donos acabaram tendo que deixar o sonho da produção própria para se tornar funcionários da fazenda. A força do capitalismo e do agronegócio sufoca o pequeno produtor deixando-o muitas vezes sem saída. Existem casos em que o assentado deixou apenas o espaço da casa e um pequeno quintal, o restante está destinado ao arrendamento. Esta é uma prática comum no assentamento. Segundo um morador e vereador de Nova Mutum²⁰, a distância da cidade é muito grande e, além disso, eles não possuem incentivos do poder público para a agricultura familiar. Outro fator que interfere é o agrotóxico pulverizado nas fazendas de soja que são mais próximas aos lotes. Esta prática destrói o cultivo de hortaliças, legumes e frutas, deixando o pequeno produtor sem opções de cultivo.

Durante a pesquisa empírica, em visita ao assentamento, observamos em alguns lotes, plantações de feijão e legumes como: abóbora, chuchu, berinjela e quiabo, outros que

²⁰ Este vereador é também um morador do assentamento. Informação registrada em conversa por telefone em 13/08/2015.

vivem da criação de animais como: suínos, aves e gado, com a produção de leite. Inclusive o assentamento possui um resfriador coletivo para armazenar esse leite. O cultivo de hortas ainda é modesto, as famílias produzem apenas para o próprio consumo.

Em entrevista com um membro do Sindicato no dia 25/03/2015, ele relata que a produção para a comercialização ainda está pequena por conta da distância. Existe uma tentativa para a aquisição de um caminhão câmara fria para transportar verduras até as cidades próximas.

Em relação às residências do assentamento, o presidente do sindicato relata que todas as casas são de alvenaria, construídas com recurso do PRONAF. Todas possuem energia elétrica e a maioria delas tem água encanada adquirida de poço artesiano.

Figura 4 - Propriedade do assentamento.



Fonte: Acervo da pesquisadora (março de 2015)

O campo no qual a pesquisa foi desenvolvida traz características diversas do ponto de vista social, cultural, político, econômico e ideológico. A questão central que permeia o diálogo sobre esta concepção está em compreender o campo para além de um espaço geográfico. Falamos aqui de um campo da diferença e da multiplicidade. Para isso, tecemos um panorama conceitual que entende o campo na sua dimensão histórica, sociológica e antropológica.

Machado (2009, p.196) nos ajuda a compreender o campo na dinâmica das relações humanas. Para a autora, “o campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de

vidas e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e culturas que entrelaçam presente, passado e futuro”.

O Decreto nº. 7.352 de 2010 da Presidência da República, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, considera como povos do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O conceito de campo que buscamos para esta pesquisa vai além de uma categoria empírica, considerada como localização ou território domiciliar. Campo é um lugar de construção de culturas, de interações entre os sujeitos e também um espaço de lutas e conquistas.

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pela terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. (PPP da escola 2014, p.24).

A concepção de campo como um lugar marcado pela diversidade sócio-cultural e como um espaço socializador, democrático e emancipatório é assumido pelo coletivo da escola investigada, conforme destacado em seu PPP. Essa concepção vem de encontro com o pensamento de Caldart (2003) quando afirma que as escolas do campo precisam pensar e agir a partir da lógica da vida no campo, em suas múltiplas e diversas dimensões, desde o modo como os sujeitos se relacionam com a terra, até suas expressões e manifestações culturais, religiosas e políticas.

Procuramos compreender o espaço da comunidade no contexto das interações entre os sujeitos. Tais interações não se resumem apenas ao conjunto de atividades do agronegócio ou do trabalho na agricultura familiar. Suas dimensões são também sociais, culturais, afetivas, ideológicas. O campo como um lugar de interações sociais, compreendido na dinâmica dos modos de vida dos diferentes grupos que ali residem, mas também um espaço de disputa política e ideológica. A fala de uma moradora do assentamento nos permite perceber a relação desta com a vida na comunidade:

Então, a gente não participa muito da Comunidade São Manoel. É longe do assentamento, quando tem festa eles convidam a gente, às vezes tem uns que vão porque trabalham nas fazendas, mas os assentados que não são funcionários de fazendas quase não vão. A única coisa que a gente vai fazer na vila é quando tem reunião ou festa na escola. A São Manoel é muito

diferente de nós aqui. Eles não gostam muito da gente porque quando foi para construir a escola nova era pra ser aqui, mas eles lá se juntaram e convenceram o prefeito a construir na vila. Eles já tinham uma escolinha. Dava pra eles, mas, a gente era mais fraco, perdemos. (Maria José moradora do assentamento. Entrevista gravada em 31-03-2015).

A partir do depoimento acima, percebemos que os moradores do assentamento nem sempre se sentem parte da comunidade onde a escola está situada. São histórias, ideais, lutas e realidades bem diferentes umas das outras. Embora os filhos estudem na mesma instituição, as histórias das famílias e os contextos são distintos.

O campo da multiplicidade, dos conflitos ideológicos e políticos são apresentados aqui na fala da moradora. A escola que seria construída em 2004 no assentamento foi para a vila através de articulação política segundo o depoimento dela. As festas da vila possuem pouca participação dos assentados e o que une todos os sujeitos deste campo múltiplo é a escola. Temos então, um campo marcado por disputas, lutas e relações de poder.

A escola se constitui assim, como o espaço da socialização, dos encontros, vivências, construção de saberes e trocas de experiências (PASUCH, 2005). É um espaço de conjugação onde crianças, adolescentes, jovens, profissionais e famílias constroem suas expectativas, constitui-se enquanto sujeito de direito, e compartilham suas vidas num processo dinâmico e diverso que este campo apresenta.

3.2 A Escola Municipal São José: “A escola da criança feliz!”

Segundo a coordenadora pedagógica em entrevista concedida no dia 20 de fevereiro de 2015, moradora da comunidade desde a década de 70 do século passado, a escola foi criada no ano de 1979, com apenas seis estudantes matriculados em uma turma multisseriada²¹. A escola pertencia a rede pública de ensino do Município de Nobres e funcionava na casa da professora da turma. Em 1980, foi construída uma sala de aula, uma cozinha e dois banheiros. Em 1992, quatro anos após a emancipação do município²², criou-se a instituição com o nome de “Escola Municipal São José”. Mais tarde, em 1994 foi construído um prédio de alvenaria,

²¹ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. A escola multisseriada segundo o Dicionário de Educação do Campo é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem.

²² O município de Nova Mutum foi emancipado em 1988 através da Lei Estadual nº 5.321. Esta Lei desmembrou Nova Mutum dos municípios de Nobres e Diamantino.

anexo à sala que já existia, passando a ser composta por seis salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma sala para a biblioteca e outra para professores. Em 2004, por motivos de infiltração, segundo a coordenadora, este prédio foi demolido e uma nova estrutura foi inaugurada, como podemos observar abaixo.

Figura 5 - Vista frontal da escola.



Fonte: Acervo da pesquisadora (abril de 2015)

Atualmente, a instituição atende 227 estudantes em período integral, com sete horas diárias de funcionamento, das 07 às 14 horas. Possui 4 turmas de educação infantil, sendo uma na instituição pesquisada e três turmas anexas, na comunidade Ranchão²³. A Diretora da escola, durante a pesquisa, relata que o período integral iniciou em 2011 com a adesão ao “Programa Mais Educação”.

O ensino fundamental é organizado em Ciclos de Formação Humana²⁴: três turmas do primeiro ciclo (1ª, 2ª e 3ª fase que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), três turmas de segundo ciclo (1ª, 2ª e 3ª fase que corresponde ao 4º, 5º e 6º ano do ensino

²³ Comunidade Ranchão é uma pequena vila localizada à 50 Km da cidade e aproximadamente 25 Km da escola investigada.

²⁴ Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

fundamental), três turmas do terceiro ciclo (1ª, 2ª e 3ª fase que corresponde ao 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental) e três turmas de ensino médio (1º, 2º e 3º ano)²⁵.

Em relação a estrutura física, a escola possui: uma sala de professores, com banheiro; uma sala para a direção e secretaria; uma cozinha, com refeitório anexo; uma biblioteca, com amplo acervo de livros literários, atlas, livros para pesquisa, jogos pedagógicos e demais recursos didáticos; uma sala destinada ao laboratório de informática dividida ao meio com a sala de vídeo e apoio pedagógico; além de sete salas de aula. Anexo ao bloco de salas de aula, ao lado direito está o banheiro feminino e à esquerda o banheiro masculino. Os banheiros possuem vasos sanitários com tampas, descargas em válvula hidra, lixeiras, um lavatório com duas cubas e torneiras em aço inox. Ao lado destas cubas existe uma pia, à altura das crianças pequenas, com torneira de plástico. Existe sabonete em barra e papel higiênico para a higienização dos estudantes. Ao lado dos banheiros há também os vestiários, masculino e feminino, que estão servindo de depósito para alguns materiais como: materiais de limpeza e objetos para as aulas de educação física (bolas, rede de vôlei, mesas de tênis etc.). Em relação à estrutura física interna do prédio, percebemos durante o período de observações que esta apresenta um bom estado de conservação e limpeza.

A escola está construída ao fundo do terreno. Possui um amplo pátio com grama e árvores bem encopadas. Atrás do bloco de salas de aula, no lado esquerdo, está localizada uma pequena horta e uma plantação de mamão. Não possui quadra esportiva, porém os estudantes praticam aulas de educação física ou recreação na quadra da comunidade ou no próprio pátio da escola.

Figura 6 - Espaços externos da escola: Pátio e pomar.



Fonte: Acervo da pesquisadora (27/03/2015)

²⁵ As turmas do terceiro ciclo e do ensino médio pertencem a uma escola estadual localizada na comunidade Ranchão, funciona como salas anexas na escola pesquisada.

A cozinha possui um fogão industrial ao centro, uma geladeira com duas portas, um freezer, lavatório com duas cubas grandes, armário para guardar louças, panelas e demais objetos, uma bancada de mármore e uma dispensa para armazenar alimentos. A bancada da cozinha, construída com uma abertura para servir os alimentos aos estudantes, está acima da altura das crianças pequenas. O lanche é servido pelas merendeiras. Os estudantes maiores pegam seu próprio prato já servido e as crianças pequenas aguardam sentadas para serem servidas pela professora. O refeitório possui 5 grandes mesas com bancos de madeira. Cabe destacar das observações realizadas que as merendeiras demonstram um cuidado específico para com as crianças pequenas no sentido de dar autonomia para elas na escolha e na quantidade do lanche, embora não permitam que as mesmas possam compor seus pratos.

Figura 7 - Refeitório.



Fonte: Acervo da pesquisadora (20/02/2015)

Na parte externa da escola, ao lado esquerdo da entrada principal, estão o parque infantil e, ao lado direito, o pomar com cajueiros, mangueiras, ingazeiros, mamoeiros, goiabeiras e pés de acerola. Segundo a coordenadora, em entrevista cedida no dia 20 de fevereiro de 2015, a maioria das árvores foi plantada em 2009, por meio de ação de um projeto realizado pela comunidade escolar. A escola havia iniciado a construção de um viveiro e a partir daí a ideia seria reflorestar algumas áreas degradadas da comunidade, porém, por motivos que a coordenadora preferiu não relatar, o projeto acabou não indo adiante.

Figura 8 - Pomar da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (27/03/2015)

O pomar da frente permanece com algumas árvores que embelezam e compõem o cenário no qual acontecem muitas interações, vivências e construção de saberes, conforme mostram as narrativas que serão apresentadas no próximo capítulo. Além deste pomar, há outras árvores frutíferas atrás do bloco de salas de aula com mamoeiros e pés de pinha e limoeiros.

Próximo ao pomar do fundo da escola, há uma pequena horta cuidada por um auxiliar de serviços gerais. Não são cultivadas quantidades para a merenda escolar, é um espaço todo coberto por lona com alguns canteiros de cebolinhas e pouca alface. Segundo depoimento do funcionário, ela é apenas para temperos e às vezes quando tem bastante alface, é servida na merenda, mas o objetivo não é complementar a merenda escolar. Uma vez por semana as crianças das turmas de educação infantil possuem no planejamento da rotina uma “visita” a este espaço. Entretanto, durante o período da pesquisa na instituição, não foi observado nenhum momentos de visita no local.

Em entrevista concedida em 03/04/2015, a professora relatou que “está chovendo muito e por isso não leva as crianças, mas que esta atividade faz parte da rotina e que o profissional responsável pela horta explica cada passo do plantio, faz demonstrações para que a turma vivencie o processo desde a semeadura até a colheita”. Podemos destacar que a educação infantil do campo nesse caso é concebida pela professora como um processo a ser vivenciado e experimentado.

3.2.1 A escola do campo no Projeto Político Pedagógico

Pasuch (2005 p.21) em sua Tese de Doutorado intitulada como “A escola das crianças”, aventura-se no diálogo e reflexão a respeito do universo escolar. Nesse sentido a autora compreende a escola como:

Um espaço social configurado por suas vivências e coerções: cotidianos estruturados e normatizadores; formadores de subjetividades que potencializam regulações e emancipações. Espaço de ambiguidades e de sentidos produzidos na e para a escola por parte dos sujeitos que transitam entre instituições. Espaços que se relacionam com suas comunidades locais e globais, lugares de valorizações construídas historicamente, pelas tantas gerações imbricadas em suas diversidades culturais.

Partindo desta concepção, a escola do campo é também um espaço de ambiguidades no qual os sujeitos produzem sentidos às suas vidas, devendo ser um ambiente de construção de saberes no qual as propostas são pensadas para a vida no campo, que atenda às ansiedades, valoriza, significa e ressignifica as culturas, saberes, valores, gestos, símbolos e histórias de quem vive no e do campo. Nesse sentido, Frigotto (2010) afirma que a “educação e a pedagogia do campo devem partir da particularidade e singularidade dadas pelos sujeitos que produzem suas vidas no campo”.

Machado e Vendramini (2013) nos possibilitam refletir sobre a educação do campo, dentro de um processo formativo, humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. É necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Nesse sentido, as autoras defendem uma educação voltada para os sujeitos do campo e no campo, mobilizada por uma perspectiva do direito de se constituir enquanto sujeito do campo, pensar e construir cultura, identidade e história a partir do lugar onde vive.

O Projeto Político Pedagógico da escola investigada foi reelaborado no ano de 2014. Segundo a diretora, em entrevista cedida no dia 03/04/2015, houve a participação de toda a comunidade escolar nesse processo. Dividiu-se por segmentos para ler e reelaborar a proposta. O segmento pais realizou o estudo da parte do regimento interno que se referiam às suas responsabilidades, este foi entregue para que pudessem analisar em suas casas antes da aprovação. Professores estudaram toda a parte curricular e o regimento para discutir pontos de interesse e realizar as possíveis alterações. As leituras e discussões aconteceram no momento

dos grupos de estudos na escola. No mês de dezembro de 2014 o PPP e o Regimento Interno foram aprovados por meio de assembleia com a participação de grande parte dos pais inclusive do assentamento conforme relato abaixo da diretora:

A participação dos pais é boa e a gente vê que do assentamento o número é bem maior nas assembleias. Mesmo a escola sendo tão longe eles procuram participar. O ônibus passa, oferece o transporte para que possam estar vindo às assembleias ou às reuniões. E eles vem à escola também para conversar mesmo sem ser assembleias alguma coisa que queiram saber, tirar dúvidas em relação ao filho, às vezes telefonam também, dão sugestões etc. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Na fala da diretora, a participação dos pais do assentamento embora com distância longa, é bastante efetiva, inclusive procuram a escola em outros momentos que não são apenas em reuniões convocadas. Em relação a escola do campo com o currículo e concepções de acordo com o que consta no PPP, a diretora, nesta mesma entrevista, relata que no início, em 2010, os pais apresentaram certa resistência não concordando com a metodologia e os temas abordados no currículo. De acordo com a Diretora, a comunidade interpretou de maneira errada entendendo que a escola ensinaria apenas conteúdos referentes ao campo privando seus filhos do conhecimento global. “Atualmente os pais aceitam a escola como sendo do campo, não questionam mais”, relata a diretora.

A escola investigada é concebida como “Escola do Campo” conforme destacamos no item 9.0 do PPP:

A concepção de uma educação a partir do campo e no campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigadas na sociedade brasileira, como tem sido o de educação rural. A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. (PPP da escola 2014, p. 24).

A Educação do Campo, segundo Caldart (2003), só pode ocorrer junto com a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir da ascensão dos povos do campo como sujeitos destas transformações. A “Escola da Criança Feliz”, em seu PPP enfatiza como missão uma educação pautada na inclusão e na formação de sujeitos capazes de transformar e respeitar o meio em que vivem. Em entrevista com a professora da turma de pré-escola, quando perguntada sobre a proposta pedagógica, a significação é evidenciada destacando:

Olha, eu acho linda a proposta da educação do campo. Em 2009 quando começamos a estudar, ler aquele material para implantar a educação do campo, eu amei e acho perfeito, mas aqui está apenas no papel porque na verdade não tem muita diferença das escolas da cidade. A proposta da educação do campo é maravilhosa, mas para nós ela não acontece. Falta muito ainda. O calendário é o mesmo da cidade, a maioria dos conteúdos e atividades é igual, os livros que a gente utiliza também, não tem cursos específicos para nós, então eu acho que não somos escola do campo. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Entre a fala da professora e as observações durante o período da pesquisa, visualizamos um distanciamento entre o que está proposto na política de educação do campo e até mesmo no PPP da própria escola e o que de fato acontece na prática. As significações revelam um descompasso entre a lei e a realidade. O calendário da instituição é elaborado tal e qual o das escolas urbanas do município. Há uma intencionalidade de educação do campo mencionada no PPP, entretanto, na prática nem sempre as especificidades do campo são respeitadas ou abordadas no currículo escolar. Outra questão que a professora aponta é a carência de formação para os profissionais que atuam na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar algumas questões. O que faz uma escola ser do campo? Que tipo de sujeito múltiplo e ao mesmo tempo com especificidades a escola pretende formar? Que identidade possui os sujeitos que compõem aquele contexto escolar?

O que define a escola do campo segundo Caldart (2003):

[...] não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART 2003, p.66).

Fica evidente nas palavras da autora que a identidade das escolas do campo depende da luta dos próprios sujeitos do campo. A educação do campo é uma modalidade educacional que está sendo construída num movimento a partir de lutas sociais. Existe uma nova prática que está sendo gestada neste movimento, um movimento sociocultural de humanização e enfrentamento ao projeto hegemônico do capital.

Entretanto, conforme a Observação Participante e relatos de sujeitos que compõem a escola pesquisada, não se evidenciam intenções de construir uma identidade do e com o campo por parte da escola. Isso nos levaria a fortalecer o pensamento de um tipo de educação não humanizadora que está a serviço do capitalismo e de interesses das classes dominantes.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

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

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Neste artigo podemos observar que na oferta da educação básica para a população rural, há avanços políticos, educacionais e culturais destacando o Estado como o responsável em cumprir com o seu dever. Porém, na escola investigada, nem sempre é respeitada a possibilidade de flexibilidade de calendário e horários considerando as especificidades do campo conforme destacamos na entrevista acima.

A mobilização da Articulação Nacional por uma Educação do Campo foi fundamental para a proposição e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo - Resolução Nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, assim define a educação do campo:

A Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas” (BRASIL, CNE/CEB, 2002).

A educação do campo do ponto de vista da formação humana nos leva a pensar alguns paradigmas como a lógica do capital. Mészáros (2005) enfatiza a urgência em instituir uma radical mudança estrutural não apenas no âmbito educacional, mas no âmbito social. Uma mudança que nos leve “para além do capital”²⁶, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo.

²⁶ Grifo do autor

O PPP da escola busca na sua intencionalidade uma educação que rompa com a lógica do capital apontada por Mészáros (2005). Localizada no coração do agronegócio, a instituição destaca como princípio ético e político o resgate da dimensão sócio-política da educação do campo, nas diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, buscando formas diversas de participação social voltada para a aprendizagem e para a transformação dos sujeitos, evidenciando o respeito à diversidade cultural dos povos que compõem a comunidade escolar. Embora no período da pesquisa não observássemos atividades voltadas para a realidade do campo com respeito a esta diversidade especificamente. Em entrevista com a coordenadora, ela relata que a escola realiza um intercâmbio cultural na feira de ciências uma vez por ano e a maioria dos projetos trazem as realidades do campo, evidenciando os diferentes contextos vivenciados pelos estudantes: agricultura familiar, movimentos sindicais, a história da comunidade, agronegócio, criação de animais dentre outros.

3.2.2 A turma de educação infantil nos tempos e espaços da escola

*Sabem por que é que eu pinto tanto menino em gangorra e
balanço?
Para botá-los no ar, feito anjos.
Candido Portinari (2007).*

A infância compreendida como um modo particular de se pensar a criança é um tempo específico da vida humana e constitui-se em uma etapa com sentidos e conteúdos próprios. Entender a criança como um ser em desenvolvimento implica conferir plenitude ao momento da infância vivido. Assim, a educação infantil precisa ser e estar voltada para a formação humana, com um olhar para as infâncias nas suas multiplicidades, considerando que a escola é um espaço de encontro de muitas crianças com saberes e culturas diversificadas.

A criança “sujeito de direitos” é compreendida por Craidy (2014) como alguém que faz uma interação na qual é reconhecida como ser humano com direito a palavra, a opinião, que não é passiva, que não é submetida a um conhecimento existente, às normas e regras e princípios, mas alguém que constrói saberes na relação, na interação com o mundo e com os outros, alguém que reconstrói a si própria e ao mundo onde habita, alguém que possui a capacidade de criação e protagonismos.

Nesse sentido, a turma de educação infantil da “Escola da Criança Feliz” é composta por 17²⁷ crianças entre 4 e 5 anos e a professora pedagoga que são considerados neste trabalho como os sujeitos protagonistas da pesquisa. As interações nos diversos ambientes da instituição entre espaços internos e externos foram compreendidos como um processo de interação entre criança/criança, criança/meio e criança/adulto, evidenciando as significações que atribuem à educação infantil do/no campo. Elas são filhas de agricultores familiares, trabalhadores rurais, funcionários públicos assalariados e grandes latifundiários e diariamente encontram-se na “Escola da criança feliz”.

A coordenadora pedagógica nos relatou em entrevista realizada no dia 08/04/2015 que os tempos e espaços organizados pela instituição para atender a única turma de educação infantil que funciona na instituição, foram definidos no início do ano letivo pela própria professora, durante a semana pedagógica que aconteceu na primeira quinzena do mês de fevereiro. A diretora relata em entrevista no dia 03/04/2015 que a educação infantil é prioridade na escola e que muitas atividades e ambientes que a princípio seriam apenas para os estudantes do ensino fundamental, são de acesso para as crianças pequenas também, como por exemplo, o laboratório de informática e a biblioteca.

Figura 9 - A turma de educação infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora. (20/02/2015)

Ao perguntar à professora sobre os espaços externos da escola ela relata:

²⁷ Lembrando que conforme citado no capítulo metodológico a turma possui 17 crianças, porém tivemos o aceite dos responsáveis de 16.

Não tem muitos espaços adequados. Não tem uma área coberta, se chove você não pode ir pra fora porque suja muito, às vezes eu levo naquela brita, mas eles sujam muito, ficam imundos. Eu acho que área externa precisaria mais. Não tem uma casinha, o parque... acho que não é muito adequado porque as gangorras são altas, o escorregador está com um buraco e eu tenho medo de eles machucarem mas eu levo eles no parquinho uma vez por semana. Agora, espaço externo tem pouco mesmo aqui na escola. Às vezes quero fazer alguma atividade lá fora, mas não tem muitos lugares. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Sobre a utilização dos espaços internos e externos da escola a diretora relata que são bastante explorados:

Como é educação integral a gente achou que seria interessante colocar um tempo na informática, no esporte, de artesanato também tem o tempo na biblioteca para manusear os livros, para uma contação de histórias uma coisa diferente, né? Não explorar só o espaço da sala de aula deles, mas também com os outros espaços. As crianças entram às 07 da manhã e saem às 14 horas. Sempre após o almoço eles têm a higienização e depois o momento de repouso. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Em relação à utilização dos espaços, segundo a diretora, as crianças possuem acesso a todos os espaços que a escola oferece. Na opinião da professora a escola carece de mais espaços externos e adequados para a prática de atividades lúdicas com as crianças. Os livros de literatura infantil e demais acervos ficam organizados na biblioteca. O mesmo ocorre com os jogos pedagógicos incluindo quebra-cabeça, blocos lógicos, jogos de encaixe etc. Segundo relato da professora, a biblioteca não é frequentada pelas crianças pequenas porque este espaço é destinado mais para a pesquisa e sempre tem estudantes do ensino fundamental, do ensino médio ou até mesmo professores realizando pesquisas. “Quando a gente precisa algo, eu pego lá e trago na sala para as crianças”. (Professora da turma, 03/04/2015). Durante a pesquisa empírica não foi observada frequência das crianças da turma de educação infantil à biblioteca.

Figura 10 - Espaços internos: sala de informática e biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora 04/04/2015.

O espaço destinado ao parque infantil localiza-se no lado esquerdo na parte frontal da escola. Fica sob a sombra de pés de ingás, com areia e cerca de tela. O espaço é agradável, não pega sol durante o dia todo. Os brinquedos são confeccionados com ferro não maciço, pintado nas cores: azul, amarela e verde; possui um escorregador, três balanços e três gangorras. Os brinquedos estão fixados ao chão em um cercado de tela aterrado com areia.

Abaixo segue um recorte do Diário de Campo registrado em um momento de interação no espaço do parque infantil:

Hoje acompanhei momentos de interação com as crianças no parque infantil. A professora conversa com a turma, explica que o escorregador está com defeito e que é para tomar muito cuidado. As crianças comemoram bastante porque há dias não brincam neste espaço por causa das chuvas e porque a professora expressa um pouco de insegurança, por considerar os brinquedos inadequados para a turma. A alegria por estar indo ao parque era imensa. “O parquinho é o espaço preferido deles porque lá eles brincam bastante, tem a areia, levam bonecas, carrinhos, mas eu quase não levo eles lá porque tenho medo, é perigoso”, ressalta a professora. (Diário de campo, 27/03/2015, folha 31).

O parque infantil é o espaço preferido pelas crianças, segundo a professora, porém, pouco frequentado por causa dos perigos conforme relatado por ela. Percebi, no período de 1 hora destinada para o brincar no parque a alegria delas ao receber a notícia que iriam aquele espaço. Durante as brincadeiras, nenhuma criança infringiu às regras. As interações aconteceram de diversas formas, ora brincavam nos balanços e gangorras, ora na areia onde as folhas secas, galhos de árvores, bonecas e carrinhos formavam o cenário do mundo do faz de conta característico da infância em idade pré-escolar.

Durante a Observação Participante, em momentos de conversas e nas entrevistas com as crianças, ficou evidente que o lugar preferido é o parque infantil. Pois este espaço proporciona interações, construção de culturas por meio das trocas de experiências conforme destacam as narrativas que apresentaremos no quarto capítulo.

Figura 11 - Parque infantil



Fonte: Acervo da Pesquisadora (27/03/2015)

Em relação aos ambientes necessários para o pleno desenvolvimento das crianças de educação infantil as DCNEIs orientam que:

[...] as instituições de educação infantil devem oferecer espaços seguros, acolhedores e desafiadores voltados para garantir momentos plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação [...] (BRASIL/MEC, 2013 p. 91).

As descobertas, explorações e partilhas entre as crianças ocorrem em espaços propícios para tal. O parque infantil por ser o espaço preferido torna-se um ambiente de partilhas e descobertas, onde elas “assumem nas brincadeiras, papéis daqueles com quem interagem em seu grupo social, aprendendo e reproduzindo condutas, linguagens, rotinas, hábitos, costumes e valores”. (OLIVEIRA E ROSSETI-FERREIRA, 2009 p.65).

Na leitura realizada do PPP da escola, destacamos que o mesmo faz referência à brincadeira como atividade que deve compor o cotidiano das crianças:

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação. As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas que relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática? O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento. (PPP 2014, p. 32).

Percebe-se que o PPP faz referência à escola como um espaço socializador e de desenvolvimento. A criança se desenvolve por meio das brincadeiras de uma maneira natural. Sarmiento (1997) expressa que a brincadeira é algo inerente ao ser humano. O ato do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros e mais importantes fundantes das culturas da infância. A brincadeira é condição da aprendizagem. Nesse sentido:

A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como produtor de novas e significativas aprendizagens. (PPP 2014, p. 32).

A sala destinada para a educação infantil é ampla, com uma porta de entrada de madeira, três grandes janelas com cortinas em tecido azul claro, decorada com personagens do fundo do mar. Possui uma lousa acima da altura das crianças, na parede da frente, acima deste, está fixado o alfabeto colorido em material de papel, destacando vogais de consoantes, com os quatro tipos de letras. No lado esquerdo, parte inferior, um mural para fixar diariamente a quantidade de meninas e meninos que estão presentes e o nome do ajudante do dia. Na parede esquerda à lousa, existe um espelho de aproximadamente 1,5 metros de largura por 2 metros de altura. Na lateral direita da sala, acima da altura das crianças, existe um varal para expor as atividades realizadas em folhas de papel ofício pelas crianças e alguns cartazes com recortes de palavras e letras. Ao lado direito no fundo da sala acima da altura das crianças, está fixado um mural nomeado “cantinho das novidades”, no lado esquerdo fica organizado os colchonetes em cima de duas mesas. Ainda na parede do fundo da sala na parte superior, uma decoração com os personagens dos Smilinguidos. A televisão com DVD fica também no fundo da sala sobre uma estante.

Os móveis da sala estão em bom estado de conservação. Existe uma mesa com cadeira para a professora, 5 jogos de mesas com cadeiras à altura das crianças que ficam dispostas individualmente ou agrupadas dentro da sala e um armário com gavetas. A professora utiliza o armário para guardar os cadernos das crianças, lápis de cor, massinha de modelar, colas, tesouras, papéis, alguns jogos pedagógicos e outros materiais.

Esta ambiência se mostra como um espaço de caráter pedagógico voltado para a alfabetização. Nesse sentido, a educação infantil é significada como a possibilidade de aprendizagem de conteúdos não inerentes a esta etapa da educação básica. Realidade também percebida durante a observação participante. Mesmo propondo vários momentos de interações e brincadeiras nos cantinhos dentro da sala, diariamente, a professora propunha atividades impressas em folhas de papel, demonstrando o objetivo de preparar as crianças para a alfabetização propriamente dita.

Cabe ressaltar que esta concepção de educação infantil como antecipação do ensino fundamental visando o preparo da criança para a alfabetização tem sido debatida fortemente por professores, gestores e pesquisadores da área. Inclusive este é um dos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC lançado pelo MEC para que haja uma formação especial de professores alfabetizadores na compreensão dos tempos e ritmos de aprendizagem. Também os debates atuais da Base Nacional Comum Curricular tem indicado a necessidade de enfrentamentos necessários para garantir os direitos de aprendizagem das crianças no respeito a elas e as DCNEIs.

Figura 12- Sala da Educação Infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora. 20/02/2015

Segundo a coordenadora da escola em entrevista cedida no dia 20/02/2015, duas vezes na semana as crianças participam de oficinas do “Programa Mais Educação”. Nestes momentos, a professora faz sua “hora atividade” na sala dos professores. A mesma organiza as atividades diárias conforme descrito abaixo, seguindo uma rotina flexível. Segundo ela, as atividades variam dependendo da quantidade de crianças presentes ou da motivação das mesmas.

Após o café da manhã servido na escola, a professora recebe as crianças na sala da educação infantil, convida para fazer a “oração”, em seguida todos formam uma roda, sentados no chão para a “hora da novidade”. Neste momento, as crianças são orientadas a falar uma de cada vez, levantar a mão e contar alguma novidade que viveu em casa com a família, com os amigos, no trajeto para a escola ou outro acontecimento que considerar importante para socializar. Realizada a “hora da novidade”, o “ajudante do dia” é escolhido, sempre por ordem alfabética, sendo que na sequência “conta-se a quantidade” de meninas e meninos presentes para compor o painel com os respectivos números.

Em seguida, “canta-se uma música” e inicia uma “atividade de coordenação motora”, impressa no papel sulfite ou no caderno. Após este momento, as atividades são fixadas pela professora no “varal ou coladas no caderno”, as crianças vão para o banheiro lavar as mãos e seguem para a “hidratação”. No retorno da hidratação, são criados pela professora os “cantinhos temáticos”, com brinquedos ou jogos de montar. As crianças tem a opção de escolher em qual dos cantos querem interagir. Este é o momento em que brincam livremente, elaboram suas brincadeiras, criam e recriam espaços que na maioria das vezes são reinterpretações do próprio cotidiano.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil afirmam que o educar e o cuidar são indissociáveis, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Durante a observação participante, nem sempre as atividades do cuidar e do educar estavam associadas num mesmo momento. Há os momentos de brincadeiras, o horário de higienização, da refeição e de atividades separadamente. Notou-se uma associação do cuidar e do educar nos momentos de refeições, em que a professora procurava orientar as crianças para uma boa alimentação, sentar corretamente à mesa, mastigar bem os alimentos. Entretanto, nas demais atividades, estes princípios estiveram dissociados.

As 11 horas e 30 minutos, todos saem para o almoço. As crianças lavam as mãos, seguem para o refeitório, sentam nos bancos e aguardam a professora levar o prato servido pelas merendeiras. Em seguida, todos saem para o pátio para o recreio coletivo. Ao meio dia, a professora recebe novamente as crianças, fazem a higienização e vão para a sala. Este é outro momento em que elas podem escolher o que querem fazer: dormir, ver filme ou brincar. Esse fazer pedagógico é elaborado pela professora detalhando em seu caderno de plano cada situação e momentos a serem organizados.

Em relação ao lanche, diariamente, todos os estudantes tomam café da manhã ao chegar à instituição, participam da hidratação às nove horas com fruta ou iogurte, ou suco com bolacha. O almoço é servido às 11 horas e 30 minutos e às 14 horas antes de retornarem as suas casas, realizam um lanche, geralmente fruta ou biscoito com suco.

Dentro desta organização, uma vez por semana, as crianças participam da oficina de esportes e de informática. A oficina de esportes é organizada pelo professor de educação física e acontece na quadra da comunidade a uns 300m da escola. A de informática é coordenada por uma instrutora do Programa Mais Educação e são feitas no laboratório de informática.

As brincadeiras no pátio também são realizadas uma vez por semana, após a hidratação ou um pouco antes do término das aulas. Há uma flexibilidade quanto às atividades nos espaços externos. A professora relata em conversa que quando as crianças estão muito agitadas dentro da sala, ela procura levá-las para fora propondo brincadeiras livres.

O PPP da instituição trata a educação infantil como uma etapa específica no que diz respeito à rotina e ao currículo, entretanto, o horário de atendimento funciona da seguinte maneira:

O atendimento a Educação infantil funciona de segunda a sexta-feira das 07 às 12 horas e das 13 às 14 horas, durante todo o ano letivo. O horário escolar compreende o período de fevereiro a dezembro com recesso nos meses de julho, dezembro e férias no mês de janeiro. (PPP da escola, 2014, p.4).

O trecho acima retirado do documento da instituição demonstra um horário não condizente com a realidade encontrada na observação. O horário de funcionamento para todos os estudantes funciona das 07 às 14 horas com intervalo para hidratação às 09 horas e almoço às 11 horas e 30 minutos. Sobre o horário ser o mesmo para todos os estudantes, uma mãe que reside no assentamento relata:

Eu acho que as crianças do pré deveriam estudar à tarde já que não tem escola aqui no assentamento e elas precisam ir pra escola. Então tinha que ser de tarde ou entrar mais tarde porque os coitadinhos acordam de madrugada. Um tempo atrás era de tarde, mas depois mudou. O meu reclama muito disso, mas tem que ir, né? É importante a escola pra eles. (Mãe de Fernando 5 anos. Entrevista gravada em 31/03/2015).

Percebemos no depoimento um descontentamento desta mãe em relação ao horário estabelecido pela escola para as crianças de educação infantil. Ao perguntar se eles participaram da escolha dos horários a mãe relata que não se lembra de ter tido alguma reunião sobre para tratar deste aspecto. Alguns pais já solicitaram a mudança e a escola ficou de realizar uma assembleia com todos para juntos chegarem a um consenso.

As reflexões trazidas neste trabalho envolveram um olhar bastante específico para os espaços e tempos nos quais os sujeitos centrais estão inseridos. Numa perspectiva teórico-metodológica onde os processos de significações são produzidos num tempo e espaço e, entrelaçam aos elementos da MSH, os sujeitos que compõem este contexto, formam o que metaforicamente chamamos aqui de “teia da vida”.

3.3 A teia da vida no campo: os sujeitos que compõem os contextos

As crianças do campo, sujeitos centrais de nossa pesquisa, seus familiares e os profissionais da escola juntos formam a teia de suas próprias vidas. As histórias cotidianas, as maneiras de ver e significar o mundo, as culturas, os saberes e fazeres são constitutivos dessa teia. Não há como pensar o campo sem os sujeitos que fazem desse território um espaço de relações sociais. Apresentamos os personagens que compõem as tramas do cenário da vida no campo. Estas tramas são compreendidas nas múltiplas interações estabelecidas em contextos sociais culturalmente organizados.

Os processos são relacionais. Não existe o campo sem as pessoas e não existem as pessoas desvinculadas dos contextos. Há uma interdependência. O *outro* se constitui e se define por *mim* e pelo *outro* ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo *outro*²⁸ (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2004). Concordamos também com as autoras no sentido de compreender a pessoa como ser múltiplo porque as vozes que compõem o mundo social e os espaços em que elas estão inseridas são múltiplas.

²⁸ Grifos das autoras

No centro da teia tecida *pelos, com e entre*²⁹ estão os profissionais da escola, as crianças e as famílias que nos processos interativos se relacionam e se desenvolvem de maneira indissociável. As contribuições da perspectiva da RedSig nos fazem compreender que seria impossível tratar o desenvolvimento humano de uma só pessoa porque este é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2004).

3.3.1 As crianças da “Escola da Criança Feliz”

*Alecrim! Alecrim dourado,
Que nasceu no campo sem ser semeado;
Alecrim! Alecrim dourado
Que nasceu no campo sem ser semeado...
Foi meu amor
Que me disse assim
Que a flor do campo é o alecrim.
(Cantiga Popular)*

Movida pelo encantamento da infância no campo começo a falar sobre as crianças da “Escola da Criança Feliz” com esta cantiga popular a qual fez parte do meu tempo de menina. No último dia destinado à observação participante, Izadora de cinco anos pergunta se eu conheço esta canção e a canta para mim. Outras crianças chegam e juntas embalam um coro belíssimo. Em seguida, a turma toda me envolve em um único abraço. Seria o abraço da despedida? Talvez. Este momento me emocionou não apenas pelo “abraço de urso” que recebi, mas também pela cantiga “Alecrim Dourado” que há muito tempo não ouvia e que embalou muitos dos momentos de minha infância. Voltei novamente a “pensar em coisas lindas”.

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (SILVA, PASUCH, 2012 p. 1).

²⁹ Grifos nosso

As crianças da turma observada brincam, se alegram, festejam, correm, compartilham de momentos únicos de suas vidas. Reinterpretam o mundo adulto, construindo suas próprias culturas por meio das brincadeiras. Portanto, a criança é um sujeito histórico e social que nas relações, interações e práticas cotidianas nas quais vivenciam, constrói conhecimentos. Corsaro (2011) discute o efeito das forças sociais sobre a infância e da infância sobre as forças sociais, procurando situar e contextualizar a infância com base em uma perspectiva sociológica.

Nesse sentido, a infância como um tempo específico da vida humana é uma construção. A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos, (SARMENTO, 2000). As crianças da turma investigada são plurais nas suas formas de viver suas infâncias. Tanto na escola como em suas casas, reinterpretam o mundo em que vivem, cada qual à sua maneira. Nos momentos de interação com outras crianças e com elementos da natureza, constroem suas identidades, elaboram conhecimentos num processo de troca e relações mútuas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica definem a criança como um sujeito histórico que está no centro do planejamento curricular:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL/MEC DCNEI, 2013, p.86).

As crianças constroem suas próprias histórias, identidades e culturas num processo de interação social. Possuem suas maneiras específicas de ver e sentir o mundo. A criança é um sujeito histórico e de direitos que nas relações, interações e práticas cotidianas nas quais vivenciam, constrói conhecimentos e produz culturas devendo ser compreendida no sentido plural porque elas são plurais nas suas formas de viver a infância. (CORSARO 2011).

Ao nos referirmos à criança como sujeito histórico, estamos considerando que este é um ser concreto, que dá significado as ações, aos outros e a si mesma, ou seja, autora de sua própria história:

A história da criança é a história sobre a criança. (...) As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 2011, p. 30).

Alice, em uma das brincadeiras proposta pela professora o “Palco Musical”³⁰, se apresenta falando seu nome, idade, onde mora e o que gosta de fazer.

Meu nome é Alice, tenho 5 anos, moro na “Fazenda Canta Galo”, eu brinco de boneca na minha casa e ando de bicicleta. Gosto do meu pai e da minha mãe e gosto também da professora, vou cantar a música do coelho. (Narrativa videogravada em 02/04/2015).

As crianças não são vazias, são autoras da própria história e sabem o que gostam de fazer. Kramer (1996) se fundamenta nas obras de Walter Benjamin em seus estudos sobre a infância e afirma que o autor:

(...) revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte de uma cultura e produzindo cultura. (KRAMER, 1996, p.31).

Contudo, a criança, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura em um determinado momento histórico. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio precisando ser compreendido e respeitado a partir de suas singularidades. No caso das crianças sujeitos desta pesquisa, estão inseridas em contextos bastante distintos e antagônicos.

Ao escolher as crianças como protagonistas de nossa pesquisa firmamos o compromisso ético de dar visibilidade aos sujeitos históricos e de direitos. E ser sujeito de direitos possui um significado que a professora Dr^a Carmem Craidy³¹ chamou de “sujeito de interações” porque a criança é uma pesquisadora do mundo. A visão de *criança sujeito* é uma visão de interação entre criança/mundo, criança/criança, criança/adulto e que este processo seja de oportunidades de construção coletiva.

³⁰ Esta brincadeira é uma das preferidas pelas crianças. A professora coloca a caixa de som com microfone na sala, elas vestem fantasias, colocam perucas, chapéu e se arrumam para o faz de conta musical. Escolhem uma música para cantar no palco.

³¹ Na conferência de abertura do XXX Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em novembro de 2012 na cidade de Cuiabá a professora Dr^a Carmem Craidy proferiu uma fala com o tema: “Criança sujeito de direitos”.

A criança sujeito de direitos que apresentamos aqui tem o sentido de sujeito que interage com o outro e com o mundo, um ser social que busca possibilidades de criar e recriar suas histórias e culturas, mas um ser humano que nas suas especificidades precisa ser respeitado como tal. Nesta concepção, um sujeito que a partir de sua existência possui o direito de ser criança e de viver sua infância.

3.3.2 As famílias

As crianças da turma de educação infantil são oriundas de famílias residentes na comunidade próxima a escola, em fazendas, chácaras próximas e do assentamento. Das 16 participantes na pesquisa, 9 moram em fazendas com distância entre 9 à 84 km, sendo que apenas 3 moram na vila onde se situa a escola, conforme apresentado no quadro 3.

Os núcleos familiares são compostos por pessoas do mesmo grupo consanguíneo (pai, mãe, avós, irmãos, tias, tios). Estas famílias são pessoas que possuem ligação direta ou indireta com a terra: trabalhadores assalariados de fazendas, funcionários públicos que atuam na escola, proprietários de fazendas, chácaras ou trabalhadores assentados. Todas as famílias possuem estrutura básica em suas residências com energia, água encanada, televisão com parabólica e algumas com acesso à internet. A quantidade de pessoas que residem nestes núcleos familiares variam entre 3 à 5 membros.

Quinze crianças residem com seus pais biológicos, irmãos e outros membros, uma reside com os avós paternos e outra com os avós maternos. Como dito anteriormente, as famílias de maneira geral estão ligadas ao trabalho com a terra. Algumas do assentamento sobrevivem da produção do leite e produtos derivados, outras cultivam legumes, frutas e grãos como o feijão e existem aquelas que por pressão do capitalismo e, sufocados pelo agronegócio, acabaram arrendando suas terras para fazendeiros produtores de soja tornando-se funcionários assalariados destes fazendeiros. As famílias residentes em fazendas são na maioria funcionários dos produtores de soja. Apenas os pais de uma criança da turma observada são proprietários da terra e residente na própria fazenda.

De acordo com Fonseca (2005, p.24), “não há uma receita para definir o que é família ou os membros relevantes de uma rede familiar”:

Essa pode ou não incluir consanguíneos (ascendentes, descendentes, colaterais etc.), parentes por casamento (sogros, cunhados, concunhados,

padrastos, enteados etc.), padrinhos e compadres (não devemos esquecer que existem padrinhos em casa, de igreja, na família de santo, etc.). Assim, definimos o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos.

Assim, todo indivíduo que participa coletivamente e compartilha com o cuidado e a educação das crianças estando ou não na mesma residência, está na condição de membro familiar. Tratamos família numa concepção de rede familiar e não de unidade, pessoas que se relacionam e possuem laços afetivos duradouros num processo de troca mútuo.

3.3.3 Docente e demais adultos profissionais da Educação

Trinta e seis pessoas compõem o quadro de profissionais que atuam na escola, sendo eles efetivos, contratados ou da empresa terceirizada pela prefeitura que presta serviços de limpeza. Dentre eles professores, técnicos, zeladoras, auxiliar de serviços gerais, merendeiras, motoristas, monitoras, coordenadora e diretora.

Por meio da observação participante é possível afirmar que a relação entre os profissionais da escola foi percebida como um fator positivo, principalmente em momentos coletivos como o das refeições, por exemplo. Há uma ajuda mútua entre todos inclusive entre os estudantes.

Os horários de refeições são momentos bastante fraternos na escola. Percebi que a maioria dos profissionais compartilha da corresponsabilidade no servir e orientar os estudantes durante as refeições. Estudantes maiores aguardam os menores se servirem, cooperam com estes quando necessitam ajuda. Professores realizam suas refeições junto com as crianças e adolescentes enquanto isso, aproveitam para conversar sobre assuntos gerais inclusive a importância da alimentação, trocam experiências e até contam novidades sobre seu cotidiano. Bibliotecária, secretária, diretora, coordenadora, professores, merendeiras, monitoras, motoristas, crianças, adolescentes, enfim, todos compartilham e celebram suas vidas nos momentos das refeições na escola.³² (Diário de Campo, 26/02/2015).

Considerando que a turma observada está inserida num espaço escolar composto por diferentes profissionais que se relacionam e interagem com as crianças, descrevemos algumas características referentes a estes sujeitos que direta e indiretamente participaram da investigação.

³² Durante o período de observação, não houve participação das zeladoras nos horários de refeições.

O quadro abaixo caracteriza os funcionários da rede municipal e da rede estadual que atuam na instituição, com destaque para os que estiveram diretamente envolvidos na pesquisa³³.

Quadro 5 - Profissionais efetivos ou contratados na rede estadual e municipal de ensino, ou que prestam serviços para a prefeitura, através da empresa terceirizada.

Funções	Nº de funcionários	Contexto sócio histórico
Diretora	01	Residente na comunidade, funcionária efetiva, graduada em Pedagogia.
Coordenadora	01	Residente na própria fazenda há 12 Km da escola, funcionária efetiva, graduada em Pedagogia.
Secretária	01	Residente na comunidade, funcionária efetiva, possui ensino médio completo.
Professora Articuladora	01	Residente na comunidade, funcionária efetiva, possui ensino superior completo.
Professores	09	Professora da turma de educação infantil investigada, reside na comunidade, graduada em Pedagogia e Letras. Os demais todos são graduados em licenciatura tais como: Letras, Matemática, Biologia e História, sendo 02 contratados e os demais efetivos.
Auxiliar de biblioteca	01	Residente em fazenda, funcionária efetiva, possui nível médio completo.
Instrutores do Programa Mais Educação	02	Residentes na comunidade, nível médio completo, profissionais contratados.
Merendeiras	02	Funcionárias efetivas, moradoras na comunidade, possuem ensino fundamental completo.
Zeladoras	04	02 Residentes na comunidade e 01 em fazenda. Todas prestadoras de serviço terceirizado pela prefeitura.
Serviços Gerais	01	Residente na comunidade, contratado pela prefeitura, ensino fundamental até o 5º ano.
Monitoras do transporte escolar	02	1 reside da comunidade, ensino médio e 1 reside na fazenda a 84 Km da escola, graduada em LEDOC, outra reside na comunidade possui ensino médio

³³ As informações dos quadros referentes aos funcionários foram extraídas do PPP da escola e em conversa informal com a diretora registradas no Diário de Campo no dia 03/04/2015.

		completo. Ambas efetivas.
Motoristas	03	Assentamento, fazenda e comunidade. Os três são efetivos com ensino médio completo.
Professores rede estadual que atuam nas salas anexas	07	01 residente no assentamento, 03 na comunidade e 03 em fazendas. Todos graduados em Licenciaturas. Contratados pela Secretaria de Estado de Educação, apenas 01 efetivo.
Instrutora de informática	01	Contratada pela Secretaria Municipal de Assistência Social moradora na comunidade possui ensino médio completo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Há uma diversidade referente ao contexto social em que cada sujeito se insere. Destes vinte, 12 são efetivos da rede municipal, dois residem no assentamento e os demais em fazendas ou na própria comunidade. As zeladoras são prestadoras de serviços contratadas através de uma empresa terceirizada pela prefeitura municipal.

Sobre a terceirização deste serviço, em entrevista com a diretora ela respondeu que não há diferença quanto à qualidade e ao vínculo com as crianças em relação ao período que era realizado por funcionários da prefeitura porque são as mesmas pessoas que trabalhavam anteriormente e que elas têm filhos ou parentes matriculados na escola e de certa forma possuem vínculo com a instituição. Ao perguntar sobre a formação dos profissionais e elaboração da proposta da escola a diretora relata que estas funcionárias por não pertencerem à rede municipal, não se envolvem como profissionais nas formações participam de eventos e elaboração da proposta da escola apenas como mães.

A formação continuada dos profissionais da escola acontece durante duas horas semanais, uma vez na semana, por meio do Projeto Sala do Educador³⁴. A coordenação da escola, juntamente com os professores, elabora um projeto na semana pedagógica com temas escolhidos pelo grupo para serem estudados e debatidos ao longo do ano letivo. O projeto é encaminhado à Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação na primeira quinzena do mês de março para que seja analisado pela equipe pedagógica. Dentre os temas contidos na proposta da instituição para serem estudados no ano de 2015 estão: a política de educação do campo; os planos nacional e municipal de educação; Lei de Diretrizes e Bases, o

³⁴ O Projeto Sala do Educador está inserido na Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso criada no ano de 2010 pela SEDUC.

plano de cargo, carreira e salário dos profissionais da educação; as orientações curriculares da educação básica.

Não constatamos no Projeto Sala do Educador da escola, temas que estivessem relacionados diretamente com a educação infantil do campo ou com o currículo da educação infantil. Nota-se que esta ainda não é uma prioridade de estudos para a escola, temáticas mais específicas na área da educação infantil como: currículo, concepções, políticas públicas, educação infantil do campo dentre outras.

No capítulo a seguir apresentamos as vozes que tecem os fios e entrelaçam as maneiras de significar a educação infantil do/no campo. Vozes de sujeitos que vivem e sentem o contexto investigado como também vozes externas a este contexto. Processos de significações emergiram em cada entrevista nas conversas e nas vivências *entre, com e no* contexto investigado. Nas idas e vindas, encontros e desencontros, perguntas que muitas vezes demoravam alguns segundos para serem expressas, no conjunto de interações e práticas cotidianas vivenciadas, fomos encontrando os fios que tecem a teia da vida dos sujeitos investigados e significam a educação infantil do/no campo.

CAPÍTULO IV

REDE DE SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

NA ESCOLA DA CRIANÇA FELIZ

*Não existe um ver que não seja também um olhar.
Nem um ouvir que não seja também um escutar.
E o modo como olhamos e escutamos é plasmado
pelas nossas expectativas, pelas nossas posições e
pelas nossas intenções.
Jerome Bruner (1991).*

Este capítulo propõe a análise de narrativas e interações cotidianas vivenciadas pelas crianças entre si e com os adultos em seus espaços de convívio, numa perspectiva do ver e olhar, ouvir e escutar, sentir e significar. O mesmo foi tecido por meio da organização e classificação do material empírico construído durante o trabalho de campo da pesquisa, onde as cenas, situações ou narrativas foram destacadas com a finalidade de compreender as significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa a respeito da educação infantil do/no campo.

Parafraseando Bruner (1991), procuramos ver olhando cada interação e vivência entre os sujeitos nos seus contextos, ouvir escutando as vozes silenciadas da infância, as vozes faladas e aquelas expressas por meio de olhares, gestos, sorrisos e tristezas, com a intenção de compreender o modo como práticas e narrativas que expressam significações.

Ao penetrar no contexto e na vida dos sujeitos participantes, fomos aos poucos tecendo os fios para compreender as significações expressas nas conversas informais, nas entrevistas, observações e vivências cotidianas. Entre fragmentos de conversas e entrevistas, interações e narrativas extraídas do Diário de Campo, vídeo gravações ou gravações de áudio trazemos as vozes dos sujeitos múltiplos que compõem o centro da rede de significados do contexto sócio-histórico.

Na perspectiva da RedSig, significação é o ato no qual o sujeito significa o mundo por meio das relações e interações sociais. Sendo assim, recorreremos a Thomson (1997) para compreender que as narrativas não possuem sentidos se não forem analisadas num processo de interconexão com o contexto, e a Bruner (1997) para refletir sobre aquilo que está implícito em uma narrativa, pois estas segundo o autor, não são apenas discursos falados, são ações que se configuram no dia a dia atribuindo sentidos e significados.

Bruner (1991) também assinala que narrativas são exposições e eventos que ocorrem socialmente entre e com os homens com o passar do tempo, mas um tempo humano, não o tempo cronológico do relógio. É o conjunto de maneiras de construir e representar eventos humanos mesmo aqueles não verbais. Nesse sentido, as narrativas que trazemos no capítulo são acontecimentos cotidianos vividos com, entre e pelos sujeitos da pesquisa durante o período de investigação imbuídos de expressões verbais e não verbais. Em cada situação observada, ou trechos de conversas e entrevistas, buscamos compreender as significações expressas nas narrativas construídas e representadas nas ações humanas num tempo e espaço determinado.

Assim, buscamos na multiplicidade das práticas e narrativas cotidianas, compreender as significações num processo semiótico e dialógico, analisando os eventos praticados no *aqui agora* das relações. As reflexões estão entrelaçadas aos conceitos, às políticas educacionais e às teorias que sustentam nossa perspectiva. Foram selecionadas situações que narram vivências cotidianas e que expressam as formas como os sujeitos significam a educação infantil do/no campo procurando os sentidos atribuídos seja por meio de palavras, gestos, olhares ou interações vivenciadas.

Inicialmente, serão apresentadas narrativas que envolvem as crianças e os elementos de suas ambiências: as relações criança/meio, criança/criança, criança adulto, ou seja, suas vivências no cotidiano, quer seja em casa, no transporte escolar ou na escola. Em seguida, apresentamos situações específicas que envolvem a turma de educação infantil em diferentes tempos e espaços na escola, focalizando os momentos de brincadeiras, o modo como elas se relacionam, a maneira como reinterpretam seus mundos, os tipos de brincadeiras propostas e os brinquedos utilizados na escola. Por fim, trazemos as análises de um conjunto de vozes, interações e situações que evidenciam os significados que os sujeitos atribuem à educação infantil do/no campo, tecendo diálogos com vozes externas: documentos, autores e políticas educacionais.

4.1 Interações e ambiências: fios que contornam o cotidiano

*A criança vê, entende, imita e aprende
com a sabedoria
que existe no próprio gesto de fazer as coisas.
(BRANDÃO 2007).*

As narrativas selecionadas para análise apresentam o cotidiano das crianças em diferentes momentos e ambientes. Parafraseando Brandão (2007), as crianças aprendem com sabedoria e possuem suas capacidades próprias no fazer, olhar, falar, brincar. Assim, este item apresenta algumas narrativas vivenciadas com e entre as crianças em contextos diferentes vividos não apenas na escola.

Abaixo, destacamos uma cena em que as crianças dirigem-se para a quadra coberta próxima a escola para participar de uma oficina do Programa Mais Educação. Logo após a hidratação por volta de 09h30min, enquanto estávamos no caminho para chegar a quadra da comunidade uma criança encontra uma pena de pássaro e chama a atenção:

Júnior: Professora? Olha, encontrei uma pena de galinha!

Bia: Não é de galinha, é de papagaio.

Paulo: Não é de papagaio, não! De papagaio não é dessa cor!

Lorena: De papagaio é verde!

Pesquisadora: Então é de quê afinal?

Bia: Deve ser de gavião, tia. Sabia que ele pega pintinho?

Paulo: E ele come rato e cobra também. Um dia lá perto do silo um gavião pegou um rato e saiu voando com ele no bico.

Júnior: Se essa pena não for de gavião deve ser de outro pássaro então, né tia?

Paulo: O gavião, fica lá do alto olhando as presas e quando ele vê: inha! [Gesticula com a mão a forma como o gavião agarra sua presa].

Júnior me dá de presente a pena encontrada e segue o percurso com os demais colegas. (Diário de Campo, 13/03/2015).

A situação vivenciada pelas crianças no caminho para a quadra demonstra o conhecimento que possuem sobre o mundo que vivem, a natureza e seu contexto. Além de espécies diferentes, elas narram também, o tipo de alimentação que uma determinada ave costuma comer e a forma como esta age para pegar sua presa. Estes saberes compõem o cotidiano da vida das crianças do campo de uma forma bastante comum, natural para elas e bastante representativos do modo como se relacionam com as experiências vividas.

Silva e Pasuch (2012) nos possibilitam refletir sobre as rotinas das crianças do campo numa dimensão que vai além daquelas planejadas pela escola porque elas possuem experiências e vivências próprias. Seus tempos e espaços são construídos numa dinâmica que é específica do contexto rural. Assim, segundo as autoras:

As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e

crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (SILVA e PASUCH, 2012 p.1).

Em outros momentos, novos saberes sobre elementos da natureza foram evidenciados como significações das crianças a respeito do universo em que vivem, interagem, se relacionam e constroem sentidos. Na situação que destacaremos abaixo, ocorrida na escola um pouco antes do horário do almoço, a professora propõe atividades livres no pátio. Percebo que um grupo de crianças se aproxima de uma árvore e começam a tocar em seu caule. Eu pergunto:

Pesquisadora: O que estão fazendo?

Júnior: Descascando ela ué? [se referindo à árvore]

Pesquisadora: Será que vocês não vão machucá-la?

Júnior: Não machuca não. As casacas já estão secas e elas vão cair.

Lorena: Tia, sabia que aqui no pomar da escola tem uma árvore chamada orelha de macaco?

Pesquisadora: Verdade Lorena? Você pode me mostrar?

As crianças afirmam o que Lorena disse e me levam até o pomar da escola para que eu possa conhecer a árvore.

Lorena: Esta árvore, aqui óóó.

Pesquisadora: E por que ela é chamada “orelha de macaco”?

Lorena: Ela tem esse nome porque tem umas coisinhas no tronco que parece uma orelha de macaco. Ainda está pequena, mas ela cresce viu? Na fazenda tem um monte, não pode cortar, meu pai falou que é reserva da floresta.

Bia: - Lá tem outra árvore. É um pé de caju. Na minha casa tem um monte. Ele dá os cajus tia, minha avó faz doce pra gente comer. Mas, os passarinhos comem tudo às vezes, os tucanos gostam de comer caju. (Diário de campo 03/04/2015, folha 39).

Ao relatar que a escola possui uma árvore por nome “orelha de macaco”, Lorena fez emergir saberes acerca de plantas nativas, sobre suas características e ainda faz relação com o tamanho, destacando que aquela está pequena, mas que pode crescer.

Além disso, há um conhecimento construído no cotidiano familiar de que não pode cortá-la porque é “reserva da floresta”. Bia ao falar sobre o pé de caju demonstra o conhecimento que possui sobre a planta, suas funções no alimento da família e na vida dos animais, fala do lugar onde vive. Esses processos de vida relacionados a elementos da natureza são compreendidos pelas crianças porque fazem parte do cotidiano e exercem impacto no modo como expressam certas preocupações, como na fala de Lorena ao dizer que não pode cortar porque é da reserva. Com isso as crianças atribuem sentidos a elementos que fazem parte de seus contextos.

Em entrevista com uma mãe, moradora de fazenda, pergunto como ela avalia a vida de uma criança que vive no campo:

A vida de uma criança no campo é bem melhor porque elas têm mais espaço para brincar, é bem mais tranquilo que na cidade, aqui eles brincam com coisas da natureza, tomam banho no rio, correm... Nossa! Não tem nem comparação. Aqui a Cora sobe nas árvores, brinca com as irmãs dela e com as amiguinhas. Temos alguns animais de criação no quintal, ela se diverte muito. Eles conhecem muita coisa que as crianças da cidade nunca vão ter oportunidade de conhecer. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Ao mencionar sobre os elementos da natureza que as crianças possuem contato, pergunto se a mãe entrevistada considera importante a escola valorizar os saberes dos povos do campo³⁵ trazendo tais assuntos para as discussões em sala. Imediatamente ela afirma:

Com certeza! Porque a gente que vive aqui não é “menor” que ninguém. Tudo lá fora depende do campo. Acho que as crianças têm muito conhecimento da vida no campo e a escola tem que valorizar sim. Os alunos precisam conhecer o lugar onde eles vivem e não pensar que as pessoas da cidade são melhores que as do campo. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

A fala da mãe expressa que as crianças possuem maior espaço, liberdade e contato com a natureza e a afirmação referente à importância de valorizar as especificidades do campo evidencia um significado positivo à vida e à educação do/no campo. Caldart (2003) assinala que a educação é um processo social no qual se destacam a relação entre educação e vida produtiva, entre a formação humana e a cultura e entre a educação e a história. Nesse sentido, não é possível compreender a educação do campo fora desse entrelaçamento sócio-histórico e cultural, ou seja, fora das realidades das pessoas que vivem no e do campo.

As narrativas acima evidenciaram as vivências e a relação que as crianças possuem com elementos do lugar onde vivem. Elementos que tecem seus cotidianos e compõem as principais características do contexto em que elas participam na produção de suas vidas. No relato da mãe, ao enfatizar a importância dos estudantes do campo conhecerem o lugar onde vivem, este evidencia o significado atribuído à educação na perspectiva da valorização do sujeito do campo. Conhecer o que o campo possui de melhor, seus modos de vida, cultura, festividades, suas histórias, significa não ser “menor” que as pessoas da cidade. Uma educação que traz na sua essência as experiências e histórias de cada família e seus modos de viver, assegurando respeito e valorização aos seus sujeitos. Isso não significa fechar os olhos

³⁵ Esta terminologia é adotada, observando o que está disposto na Resolução 01/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

para os desafios cotidianos, as dificuldades enfrentadas, as contradições do mundo capitalista que em certa medida é cruel com as crianças, sobretudo as que vivem no campo.

A educação infantil do campo é rica em possibilidades de exploração da vivência com a natureza podendo ser considerada dentro de um verdadeiro laboratório. Na compreensão de Silva, Pasuch e Silva (2012) a educação infantil do campo inscreve-se no cuidado com a vida e as práticas de cuidado do ser humano podem ser articuladas organicamente aos cuidados com os recursos naturais, com as plantas e animais, pois geralmente estão próximos das crianças do campo. O campo no qual estas crianças vivem, embora cercadas pelo mundo capitalista e desumano do agronegócio, é composto por elementos que permitem relações constantes com os saberes e dão significados à infância do campo.

Se “meu quintal é maior que o mundo”, como pensou Manoel de Barros, a educação infantil do campo para estas crianças é seu próprio quintal. Percebemos isso nas significações que, evidenciadas nas interações e brincadeiras, traduzem suas maneiras de ver o mundo, de significar as coisas e suas infâncias.

A ilustração abaixo expressa o quintal de duas das crianças da turma de educação infantil investigada. Este quintal é experimentado, vivido e praticado por um grupo de crianças que nos alegram a alma quando narram as maneiras de se relacionarem e as aprendizagens que constroem em seus cotidianos. É sem dúvida o espaço habitado e sentido por crianças que vivem suas infâncias conectadas ao mundo em que participam, criam e recriam a vida em coletividade.

Figura 13- Observação do cotidiano de crianças moradoras de fazenda.



Fonte: Acervo da pesquisadora. 12/03/2015

No final de uma tarde no mês de março, ao chegar da escola após uma longa viagem de quase três horas, a mãe de Cora recebe as crianças com um lanche preparado para ela e suas irmãs. Augusto segue em direção à sua casa que fica ao lado. Em seguida saem para o pomar para brincar com os amigos vizinhos de suas casas. Eu observo os seus movimentos em estado de êxtase, pois as brincadeiras variavam entre subir no pé de seriguela, pendurar-se nos galhos de uma árvore de ingá ou brincar de balanço. Outras crianças participavam da seguinte e destacada interação: Cora de 4 anos; sua irmã de 10; o colega de turma Augusto, de 5 anos; e uma menina de 9 anos, também moradora da fazenda. Ao perceber que eu estava observando me convidaram para conhecer o lago.

Seguimos a trilha rumo ao local. Cora foi me contando: Tia eu adoro brincar aqui. Brinco de escorregar, nado e até pesco com minha mãe. Eu quase sei nadar.

Irmã mais velha: Não sabe, não! Você já escorregou aqui um dia e foi parar lá embaixo. Ainda bem que é rasiinho rs...rs...

Cora: Uh, nem tive medo rs... rs...

Cora sai correndo com Augusto e outra criança. Sobem em um tronco de árvore fixado no barranco da represa que eles chamam de rampa ou trampolim.

Cora: Daqui a gente pula tia para mergulhar. É muito legal!

Pesquisadora: Nossa! E você pula desta altura?

Cora: Sim, responde balançando a cabeça. Mas, a minha mãe fica lá embaixo para me pegar.

Irmã mais velha: Aqui dá cada traíra grande. Minha mãe pega de vez em quando, mas tem que ser na armadilha à noite. A gente não pode jogar nada de sujeira na lagoa, olha só a água é limpinha e de dia as traíras ficam escondidas no lodo por isso que só pega à noite.

Saímos do lago com o sol se escondendo no horizonte. Hora de recolher: tomar banho, jantar e dormir porque amanhã o dia começa cedo. (Diário 12/03/2015, folha 19).

As significações das crianças sobre o nado na represa, os saltos no trampolim e as pescarias de traíra são expressas com naturalidade, evidenciando a familiaridade com o espaço de convívio. Além disso, na paisagem elas demonstram o domínio de técnicas que possuem nesta relação com a natureza. O equilíbrio ao subir e andar sobre o trampolim e a pescaria de traíra utilizando a técnica da armadilha são práticas e conhecimentos construídos no cotidiano através de interações com o meio natural e social. Os papéis femininos que aparecem nesta cena potencializam um modo de ser mulher bastante interessante do ponto de vista da relação de cuidados desta mãe, mulher.

O recorte abaixo ilustra outra situação em que é possível perceber a relação da criança com o ambiente de convívio e os conhecimentos construídos a partir de interações com elementos culturais, sociais e ambientais que compõem este contexto.

Bia acordou por volta de oito horas da manhã. Tomou café, assistiu um pouco de televisão, saiu para a varanda e foi brincar com sua irmã de dois anos de idade. Uma caixa de brinquedos que fica no canto da área, é revirada por ela que retira várias peças e monta o cenário da brincadeira. Elabora o espaço de uma cozinha com fogão, geladeira, mesa e organiza algumas panelas sobre o fogão. Em outro local constrói o quarto com uma cama feita de tapete, onde coloca suas bonecas.

Bia conversando com as bonecas fala: Vamos passear um pouco meninas? Sai com sua irmã em direção ao pomar, cada uma com uma boneca no braço cantando: pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar estes doces para a vovozinha ... Caminha um pouco passando por entre as árvores até encontrar um formigueiro. Para e me chama:

Bia: Vem ver o formigueiro aqui? Olha o tanto de formigas levando comida para a casa delas. Sabia que elas carregam alimento no verão porque quando chega o frio não podem sair da toca e daí elas têm um monte de comida guardada?

Pesquisadora: Nossa Bia! Que bacana! Você sabe o nome destas formigas?

Bia: Acho que meu pai sabe. Pai? Como é o nome das formigas?

Pai de Bia: da varanda, observando nossa interação responde: carregadeira.

Pesquisadora: Ah é? Por que tem esse nome Bia? Você sabe?

Bia: Elas cortam as folhas e carregam para o formigueiro, mas quando vai lá nas roseiras da minha mãe ela não gosta não. (Narrativa videogravada em 11/04/2015).

A brincadeira de Bia retrata inicialmente o cotidiano de sua família sendo reinterpretado por ela quando elabora o cenário de uma casa, organiza o quarto e objetos sobre o fogão, em seguida sai com sua irmã e as bonecas no colo para passear. Ao mesmo tempo em que significa o modo de vida adulta, ela reinterpreta um conto infantil na música de “Chapeuzinho Vermelho” ao sair para passear no pomar. Sarmiento (2005), afirma que as culturas da infância expressam a cultura na qual as crianças estão inseridas. Mas elas fazem isso de um modo próprio, diferente das culturas dos adultos. Reinterpretam seus contextos e significam o mundo à sua maneira.

O trecho em que Bia me mostra o formigueiro encontrado no quintal, ressaltando que aquelas formigas carregam os alimentos no verão para guardar no inverno, evidencia o modo como ela significa o contexto no qual vive, estabelecendo, ainda, relação com conhecimentos construídos por meio de representações simbólicas como é o caso da fábula “A cigarra e a formiga”.

O narrar das crianças nas situações vivenciadas demonstram a comunhão que possuem com a natureza e aos poucos tecem as significações da vida no campo. “Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas” porque no viés entre a criança e a natureza estão: “o menino e os bichinhos, o menino e o sol, o menino e o rio, o menino e as árvores” (BARROS, 2010).

Entrelaçando estas comunhões na voz do poeta Manoel de Barros encontramos as razões para compreender os modos como as crianças tecem os saberes cotidianos do e no lugar onde vivem e como nesse processo, elas significam suas infâncias dando sentido ao “ser criança”.

No primeiro dia de observação participante na escola acompanhei as crianças no momento do intervalo após o almoço. Entre uma brincadeira e outra, um grupo brinca de “esconde - esconde”. Quando Júnior se cansa, senta ao meu lado na grama e começamos a conversar.

Pesquisadora: De qual brincadeira vocês estavam participando?

Júnior: Esconde-esconde. Olha só, um menino fica com os olhos fechados e não pode abrir e conta até 10 e a gente corre para esconder. Depois ele sai nos procurando. Se encontrar, bate no pique.

Enquanto me conta sobre a brincadeira, uma abelha pousa em meu braço. Assustado ele fala: Cuidado! É uma abelha, ela pica doído, viu? E faz um caroco grande, depois fica vermelho e dói.

Pesquisadora: Nossa! E você sabe por que ela faz isso?

Júnior: É quando alguém mexe na casinha delas, elas ficam bravas e picam as pessoas. As abelhas são boas pra gente porque dão mel, mas não pode mexer com elas.

Pesquisadora: Como você sabe disso?

Júnior: Ué, meu avô cria umas abelhas no quintal da minha casa e de vez em quando ele tira o mel pra gente passar no pão.

Cuidadosamente, retiro a abelha do meu braço, enquanto Júnior volta para a brincadeira. (Diário de Campo 20/02/2015, folha 7).

Neste recorte do diálogo com Júnior, o mesmo faz emergir alguns conhecimentos e significados a respeito de regras e conceitos matemáticos que aparecem na brincadeira de esconde-esconde. Outro aspecto é que na sua fala são evidenciadas significações a respeito do cotidiano da vida no campo quando expressa os saberes sobre a vida das abelhas, a produção do mel e suas utilidades na alimentação da família.

Kramer (2007) discute as singularidades das crianças a partir das culturas que elas criam por meio das brincadeiras num processo relacional entre tempo e espaço. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças criam e produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem e nisso reside sua singularidade. Assim, nas artes do “fazer” e “refazer” as crianças tecem histórias e se constituem enquanto sujeitos num processo dinâmico com e entre o meio social.

Durante a vivência no contexto da pesquisa, as ambiências das crianças se entrelaçavam com elementos que aos poucos foram compondo uma aquarela desenhada pelos cotidianos praticados *por, com e entre* elas. Entre represas e quintais, ventos e sombras de

árvores, estradas e pontes, o pano de fundo que compunha o cenário da aquarela era desenhado ora pela natureza, ora pelas mãos do homem. Procuramos na delicadeza do universo infantil apresentar como nossos sujeitos protagonistas da pesquisa significam a aquarela pensada, desenhada e pintada a partir de interações transcorridas numa relação dialógica entre criança/mundo, criança/criança e criança/adulto.

4.2 A Escola da Criança Feliz – “porque aqui a gente brinca, é feliz e dá risada”

A educação é uma intervenção consciente e intencional de um adulto a favor do desenvolvimento de uma criança ou de um adolescente, ou mesmo de um outro adulto. Parte da convicção de que toda a pessoa tem condições de se desenvolver rumo a uma maior realização pessoal e social e a uma vida mais feliz. A felicidade também é objetivo da educação.
(CRAIDY, 2001).

As narrativas que seguem abaixo são situações vivenciadas entre as crianças da turma de educação infantil com a professora e com os demais profissionais que fazem parte do cotidiano na escola. Selecionamos algumas cenas em que aparece o modo como crianças e adultos da escola significam a educação infantil do campo no espaço da instituição porque concordamos com Horn (2004 p. 28) quando afirma que “[...] é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”.

O nome “Escola da Criança Feliz”, como dito no início da dissertação, foi escolhido pelas próprias crianças em um momento de interação com a pesquisadora. Entre brincadeiras, risadas, conversas, elaboração de cantinhos para brincar, o cotidiano escolar era praticado e significado em cada situação vivenciada. A “Escola da Criança Feliz” constitui-se como um espaço no qual as crianças, ao se relacionarem e interagirem umas com as outras e com os adultos, constroem significados para suas vidas escolares. Assim como a “Escola das Crianças” que, segundo Pasuch (2005):

É tecida pelas significações constituídas nas/pelas interações das pessoas possibilitando às crianças a constituição de sentidos para suas vidas escolares. Se a escola tem sentido para a vida das crianças, ela constitui-se como um espaço-tempo de crescimento e valorização humana, do cuidado e da educação do “SER”, das aprendizagens e das relações com o saber.
(PASUCH, 2005, p. 19).

Ao escolherem “Escola da Criança Feliz” como o nome das escola para a sua brincadeira naquele momento as crianças ressaltaram o significado da experiência escolar que possuem. Para elas a escola é feliz porque “aqui a gente brinca e dá risada”, atribuem um sentido para a escola que é própria da infância. O sentido do brincar, da fantasia, da imaginação e da alegria de SER criança.

Destacamos abaixo um dos registros das observações no espaço da sala, logo após a hidratação, quando a professora propõe uma atividade de pintura livre com tinta guache no papel sulfite. Aproximo-me de uma mesa com duas crianças e observo a conversa entre elas.

Alice: O que você está pintando Júnior?

Júnior: Um bichão. Acho que vou fazer o lobo mal engolindo a Chapeuzinho.

Alice: E onde está a Chapeuzinho?

Júnior: Aqui atrás da árvore, escondida.

Alice: Eu vou fazer uma princesa no castelo. O castelo fica lá atrás da floresta. Ela tem o cabelo bem grande que vai até no chão e tem muitos amigos da floresta.

Passados alguns minutos:

Júnior: Olha aqui meu desenho Alice, o lobo não engoliu a Chapeuzinho porque ela fugiu na floresta lá do Rio Ranchão.³⁶ (rs rs).

Alice: Minha princesa saiu do castelo para brincar com os bichinhos da floresta. Ela vai colher flores com os coelhos e depois os passarinhos vão enfeitar seus cabelos. (Diário de Campo, 27/02/2015, folhas 11 e 12).

Enquanto pintam seus desenhos, as crianças mergulham em um mundo imaginário dos contos infantis reinterpretao as histórias e compoendo seus próprios enredos no desenho que realizam. Ao destacar que “Chapeuzinho fugiu na floresta do Rio Ranchão”, Júnior faz emergir significados do lugar onde ele vive atribuindo sentidos à vida no campo, relacionando a atividade em sala com elementos que compõem seu contexto vivido. O Rio Ranchão fica a mais ou menos 5 km da comunidade onde Júnior reside e é bastante frequentado pelas pessoas do local. Percebemos também na fala de Alice que elementos da natureza contornam o imaginário dando vida e trazendo significados concretos à vida no campo.

À medida que a escola cria espaços e tempos para que a criança possa trazer suas inquietudes e fazer fluir imaginações, estabelece-se uma relação social com o saber e realça a questão da singularidade e dos sentidos (CHARLOT, 2013). O castelo das princesas e a história de Chapeuzinho Vermelho foram entrelaçadas aos contextos de Júnior e Alice atribuindo sentidos e significados na vida e em suas vidas.

³⁶ O Rio Ranchão é um dos principais rios que banham a região de Nova Mutum. Seu curso contorna os arredores da comunidade onde a escola está localizada. Este rio é bastante frequentado pelas famílias aos finais de semana para lazer: banho, pescas, acampamentos.

Outro recorte destacado dos registros das observações com a turma da educação infantil demonstra como as crianças estabelecem “Relações com o saber” (CHARLOT, 2000), a partir de brincadeiras, relacionando com imaginário infantil e seus contextos. Após a hidratação, por volta de 09h30min da manhã retornam para a sala da educação infantil, onde a professora organiza os “cantinhos temáticos”: cantinho da beleza, dos blocos lógicos, peças de montar e cantinho dos bombeiros. Estes cantinhos são escolhidos pelas crianças. A professora organiza os espaços com os materiais e elas escolhem os respectivos nomes. As crianças são livres para escolher qual espaço desejam brincar. Eduarda e Lorena constroem uma pequena casa com peças de madeira:

Lorena: Eduarda! Olha, essa é minha casa da árvore, lá dentro tem um monte de coisas. E a gente brinca. Eu levo todos os meus brinquedos e até minha mãe entra nela.

Eduarda: Eu quero entrar na casa da árvore também. Vamos contar uma história para as bonecas? Era uma vez uma casinha da árvore que tinha muitos brinquedos. Todas as amigas podiam entrar para brincar. A gente fazia festas com muiiiitos doces. A boneca Cristal adorava as festas, mas um dia elas comeram tanto doce que ficaram doentes.

Lorena: Agora está na hora de ir para a escola. Vamos levar a Cristal e a Polly para a escola? Elas têm que aprender muitas coisas. A professora vai ensinar a música do coelho, levar a gente para pular corda e para balançar no balanço. Olha que legal, Polly! Você vai adorar ir para a escola. (Diário de Campo 13/03/2015, folha 23).

Sarmento (2005) expressa que a ludicidade é uma ação própria do homem e que esta se apresenta como uma das atividades mais significativas. Por meio da brincadeira da casa da árvore criada pelas meninas, percebemos os significados atribuídos à escola. O autor explica que a prática do faz-de-conta faz parte da construção da visão de mundo da criança e demonstra o modo como elas significam as coisas. Na fala: “A professora vai ensinar a música do coelho, levar a gente para pular corda e balançar no balanço”, está expresso o modo como Lorena significa a escola. A escola é o lugar onde brinca e aprende. Vygotsky (1991) atribui a importância da imitação como um dos fatores que propicia o desenvolvimento da criança e onde ela constrói significados e se emancipa enquanto sujeito. Brincar de faz de conta é um recurso significativo na aprendizagem. Segundo o autor, o jogo de papéis favorece a construção de relações interpessoais, regras, imaginação e criatividade.

Neste mesmo dia, em outro espaço da sala, um grupo de meninas brinca com peças de montar. Lívia, Bia e Aline colocam algumas peças dentro de uma cesta e saem pela sala.

Bia: Quem quer comprar frutas da minha colheita?

Aproximo-me e pergunto: O que vocês estão vendendo?

Bia: Estamos vendendo abacaxi, melancia e limão.

Pesquisadora: Nossa! Que legal! Eu adoro abacaxi! De onde são estas frutas?

Bia: Lá do assentamento. Minha vó que planta e a gente está aqui vendendo. Quer comprar?

Pesquisadora: Quanto custa o abacaxi?

Bia: Hum... Quanto é o abacaxi Lívia?

Lívia: É dez reais.

Pesquisadora: Nossa! Está muito caro. Faz um desconto pra mim?

Bia: Tá bom, a gente faz por um real, mas você tem que levar todos porque não queremos voltar pra casa com eles.

Pesquisadora: Tudo bem. Então eu compro todos. (Diário de Campo, 26/03/2015, folha 18).

A comercialização de produtos faz parte da vida familiar de quem vive no campo. As famílias do assentamento, por exemplo, produzem legumes e frutas para a venda tanto na feira como em alguns comércios de Nova Mutum e a cidade vizinha Lucas do Rio Verde. Esta cena demonstra uma reinterpretação do universo no qual as crianças convivem: a venda de frutas. As brincadeiras são criadas e recriadas por elas de diversas formas no ambiente escolar e são nestes momentos que as experiências dos contextos sociais são reinterpretadas pelas crianças a partir de vivências do mundo adulto.

Dialogando com Silva, Pasuch e Silva (2012), a brincadeira de faz de conta é uma oportunidade dos profissionais da educação infantil se aproximarem da realidade concreta das crianças, conhecerem elementos do cotidiano de sua comunidade. Esta prática, segundo as autoras, colabora com a construção da identidade da criança do campo e evidencia os saberes e questionamentos que as crianças fazem sobre si mesmas, os outros e o mundo.

A narrativa abaixo demonstra outra situação em que as crianças reinterpretam seus mundos. Na sala, em um momento de brincadeira com peças de montar, após realizarem uma atividade de pintura com tinta guache, a professora convida a turma para brincar com quebra-cabeças e peças de encaixe:

Paulo e Júnior montam seus brinquedos e começam a brincadeira.

Pesquisadora: O que vocês montaram?

Júnior: Eu montei um caminhão que está carregado de soja.

Pesquisadora: E o seu Paulo, o que é?

Paulo: Uma parruda ué!

Pesquisadora: Uma parruda! O que é uma parruda?

Paulo: Você não sabe? É o trator que passa veneno na soja! Ela tem esses braços aqui bem grandes que daqui sai o veneno para passar. Ele vai andando e o veneno vai saindo daqui de baixo assim: “tssssss” e espalha no meio da soja, a roda dele tia é bem alta assim. [gestos].

Pesquisadora: Nossa, Paulo! Mas o veneno não é perigoso?

Paulo: É nada! Ele só mata os “bicharedo” que comem a soja. Se não passar, a soja morre porque as lagartas acabam com tudo.

Pesquisadora: Quem passa o veneno nesta parruda?

Paulo: Meu pai que passa e ele colhe a soja também na colheitadeira da Jhon Deere. Ela é bem grandona e vai rolando assim [gestos] e colhe a soja, depois que vai para o caminhão.

Pesquisadora: E o seu caminhão Júnior, vai pra onde com essa soja?

Júnior: Ele vai lá para o armazém da BUNGE³⁷, meu avô que leva.

Pesquisadora: A soja é do seu avô Júnior?

Júnior: Não, a soja é do dono da fazenda, ele só dirige o caminhão.

(Narrativa videogravada em 27/03/2015)

Figura 14 - Interação entre as crianças na sala - A parruda.



Fonte: Acervo da pesquisadora (27/03/2015)

Paulo reside em uma das maiores fazendas da região que produz soja e milho. Seu pai é funcionário e trabalha com o cultivo e colheita de grãos. Júnior mora na comunidade com os avós. Seu avô trabalha como motorista de caminhão que transporta soja direto das fazendas para os armazéns da cidade. Percebe-se que na brincadeira criada pelos dois meninos há uma forte presença da reinterpretação do contexto no qual eles estão inseridos. Para mim enquanto pesquisadora, esta narrativa não representa uma situação corriqueira. Entretanto, no universo deles, a cena compõe o cotidiano de suas vidas, pois representam as vivências dos adultos com quem convivem no coração do agronegócio.

As significações quanto ao ciclo da soja apontam com naturalidade a utilização do veneno que aparece na cena como prática comum no cotidiano dos meninos. A parruda apresentada por Paulo e o caminhão de soja de Júnior, são elementos simbólicos nos quais

³⁷ Bunge é uma empresa multinacional do agronegócio e alimentos. Comercializa e processa grãos como: soja, trigo e milho. Em Nova Mutum, a empresa possui dois armazéns e uma fábrica esmagadora de soja.

eles utilizam para significar o contexto em que estão inseridos. A matriz sócia histórica evidencia uma base fundamentalmente capitalista trazendo elementos de ordem social, econômica e cultural nesta cena. As experiências do brincar entrelaçam-se com diferentes tempos e espaços. Esta narrativa apresenta um campo múltiplo e desigual, a relação do modo de produção capitalista, a monocultura e o latifúndio que arrematam os pequenos espaços de terra destinados a agricultura familiar e não permitem o nascimento de suas sementes, pois o veneno passado pela parruda e também aviões, matam as suas esperanças de colheitas. O filho de um empregado de fazenda e o neto de um motorista de caminhão também empregado fazem emergir, por meio da brincadeira, significados pertinentes à relações de poder, relações de trabalho e desrespeito ao meio ambiente no uso do agrotóxico. Provocam a toda a sociedade a reflexão urgente e necessária quanto ao modo de produzir a vida ou, neste caso apresentado, a morte!

Silva, Pasuch e Silva (2012) afirmam que desde muito cedo a base capitalista incentiva padrões de consumo incompatíveis com a preservação dos recursos naturais. Esse processo de expansão de desenvolvimento que é forte nesta região, descaracteriza o papel social da educação enquanto formação humana. Esse processo, segundo as autoras, afeta as cidades, o campo, as florestas, as águas, a fauna e a flora, o clima, a biodiversidade e consequentemente a vida humana na terra.

A narrativa da “parruda” demonstra uma realidade completamente desigual também do ponto de vista das relações de trabalho. As crianças que reinterpretem o contexto do mundo adulto nesta brincadeira, ambas são filhas de trabalhadores assalariados. Esta cena apresenta uma forma predominante de relação do homem com a natureza e de patrão com empregado, marcada pelo distanciamento, pelo desrespeito e pela aparente “incapacidade” da escola em problematizar tais elementos em seu contexto.

A criança situada num contexto histórico e social imbuído de valores, significados e atividades partilhadas com, entre e pelos sujeitos que ali vivem, traduz estes elementos de um modo próprio recriando o mundo adulto por meio da brincadeira. Há um modo social, econômico, político e cultural atualizado no *aqui agora* da brincadeira que denuncia o que estamos ensinando às crianças neste mundo e que necessita de ousadia, coragem e muita formação humana para que a sociedade possa enfrentar e transformar.

O recorte abaixo traz outra situação em que as crianças reinterpretem o universo do agronegócio, significando seu cotidiano a partir de elementos socioculturais que fazem parte do contexto em que elas participam e constroem sentidos para as suas vidas. Em interação na

sala enquanto a professora faz sua “hora atividade”, as crianças participam da oficina do Programa Mais Educação. Em virtude das chuvas, não foi possível sair da sala. A instrutora traz para a sala da educação infantil alguns conjuntos de quebra-cabeças com peças grandes e temas diversificados à disposição das crianças: o castelo das princesas, a fazendinha e aventuras:

Paulo: Profe, eu quero o quebra-cabeças da fazendinha!

Os demais meninos também manifestam preferência pelo mesmo escolhido por Paulo. A instrutora organiza para que os três possam montar coletivamente o quebra-cabeças. As meninas adiantam e pegam o das princesas.

Aproximo-me do grupo de Paulo e pergunto: Por que vocês gostam deste? Tem outras histórias também.

Paulo: Eu gosto desse aqui porque a gente monta a fazendinha. Tem o trator, o caminhão, a lavoura. Daí o homem pega o trator e vai para a lavoura, né Bruno?

Bruno: Tem os porquinhos aqui também e as vacas. Vem Augusto montar nossa fazendinha?

Após montarem o quebra-cabeça, peço que eles contem uma história sobre o cenário elaborado.

Paulo: Tinha uma fazenda bem longe da cidade. O fazendeiro construiu a casa, o barracão e uma represa. Na fazenda tinha um trator, um caminhão e uma camionete.

Bruno: Daí o homem pegava o trator todos os dias de manhã para gradear a terra e preparar para plantar.

Pesquisadora: O que o fazendeiro planta?

Bruno: Soja e milho.

Paulo: Deixa eu falar. O fazendeiro tinha 10 vacas e cinco porquinhos no chiqueiro.

Pesquisadora: O que mais tem nesta fazenda?

Paulo: Tem o galinheiro também. As galinhas botam ovos, mas de noite elas têm medo porque o “lobete” vem pra pegar os filhotes dela. O fazendeiro faz armadilhas para pegar o “lobete” mas ele é esperto e foge.

Pesquisadora: Nossa, Paulo! Você já viu algum “lobete”?

Paulo: Eu já. Lá na fazenda tem um monte. Eles aparecem só à noite para caçar.

Bruno: A fazenda era chamada de “Fazenda bonita” e o fazendeiro morava muito feliz com sua família e os animais. Fim! Vamos pegar aquele outro agora?

Neste momento, os meninos saem para montar outro quebra-cabeças. (Diário de Campo 03/04/2015, folhas 38 e 39).

Figura 15 - Montagem de quebra-cabeças, interação na sala da educação infantil.



Fonte: Acervo da pesquisadora (03/04/2015)

A narrativa acima demonstra o interesse das meninas em escolher o quebra-cabeças de princesas e dos meninos por um determinado quebra-cabeças, demonstrando o que melhor representa o contexto no qual eles vivem diariamente: o cenário rural, de uma fazenda com trator, plantações e animais. Elementos que compõem o cotidiano dos meninos são evidenciados nesta situação.

As crianças são compreendidas no sentido plural porque elas são plurais nas suas formas de viver a infância. Na brincadeira do quebra-cabeças, Paulo e os demais meninos relatam que preferem o da “fazendinha” porque tem trator e caminhão demonstrando a apropriação de elementos que fazem parte do dia a dia do trabalho de suas famílias. Ainda nesta cena, apresentam o conhecimento que possuem em relação à criação de animais domésticos e a existência de animais selvagens nas fazendas.

O Art. 8º das DCNEI afirma que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (CNE/CEB, 2009).

Percebemos que as crianças significam as brincadeiras de acordo com seus contextos. Elas se apropriam do mundo no qual vivem e constroem suas maneiras próprias de

brincar. Nesse sentido, a escola, ao promover momentos em que a criança tem a liberdade de interagir e compartilhar de seus mundos durante os processos de interações está promovendo uma educação que Paulo Freire chamou de emancipatória, aquela que possibilita ações livres e criadoras garantindo o direito da produção de conhecimentos articulados com diferentes linguagens.

A relação da criança do campo com o meio natural e social é um aspecto indissociável da prática educativa na escola. Em várias interações observadas na instituição, as crianças recriam situações cotidianas que fazem parte de seus contextos. A criança é concreta no *aqui agora*, está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo, fantasia, imaginação, razão, criatividade e afetividade. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012).

A cena que segue abaixo apresenta uma situação em que a professora propõe uma atividade de investigação no quintal de dona Luzia, moradora da comunidade. Por ser período de Páscoa, ela planeja uma aula sobre a origem do chocolate. Inicialmente conta a história da Páscoa e aproveita para explicar a diferença dos símbolos religiosos daqueles que fazem parte do marketing da comercialização do chocolate.

Professora: Crianças, nós estamos trabalhando o projeto da Páscoa e vocês já sabem que o ovo de Páscoa é feito de chocolate, né? Mas e o chocolate? Do que ele é feito?

Júnior: É feito do chocolate ué (rs rs).

Lorena: Não é não, é de uma fruta, né profe?

Professora: Sim, o chocolate é feito de uma fruta por nome de cacau. Alguém conhece o cacau?

Algumas crianças levantam a mão relatando que conhecem a fruta do cacau.

Professora: Nós vamos hoje conhecer a árvore que produz o cacau na casa de Dona Luzia aqui na comunidade.

Crianças: Ebaaaa!

Pedro: Profe na minha casa tem um pé de cacau também.

Professora: Verdade Pedro? E você já comeu alguma fruta?

Pedro: Eu nunca comi.

Chegando no quintal de Dona Luzia, a professora apresenta a árvore do cacau. As crianças demonstram bastante curiosidade e interesse. Havia uma fruta quase madura no pé. Tivemos a autorização para retirá-la e mostrar às crianças. No retorno para a escola a professora a cortou ao meio para mostrar sua semente. Explicou que dali é retirada a matéria prima para a fabricação do chocolate.

Izadora: Mas, profe como faz para ficar igual um ovo depois?

Professora: Então crianças, isso é feito em um lugar por nome de fábrica. O cacau é plantado, quando produz a fruta ele é colhido e levado para a fábrica. Depois suas sementes são quebradas para retirar a matéria prima principal para fazer o chocolate.

Bia: Profe daí eles colocam a semente do cacau no fogo e vira o chocolate?

Professora: Não é só de cacau que faz o chocolate crianças. Outros produtos também como: o açúcar e o leite. Depois tem outras coisas que são acrescentadas. Tem ovo de Páscoa de chocolate recheado com castanhas, frutas e outras coisas.

Lorena: Nossa! Então o chocolate vem de uma árvore? Que legal!

Professora: É, mas tem uma coisa crianças. Vocês viram que não é só do cacau que é fabricado o chocolate. Tem açúcar também e por isso não podemos exagerar comendo muito principalmente agora na Páscoa, né? A gente pode ficar doente se comer muito doce.

Pedro: Fica doente de que?

Professora: Pode engordar muito e ficar acima do peso e dá dor de barriga também.

Em seguida a professora propõe uma atividade de desenho livre.

(Diário de Campo 27/03/2015, folhas 29 e 30)

Figura 16 - Observação da árvore que produz o cacau.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (27/03/2015)

Esta narrativa demonstra um momento de interação, construção e troca de conhecimentos entre a professora e as crianças. A atividade despertou a curiosidade na turma por se tratar do chocolate, um dos alimentos preferidos da alimentação no dia a dia, inclusive da merenda escolar, possibilitou interação com o espaço geográfico da comunidade e o conhecimento da fruta que dá origem ao chocolate. Além disso, a professora discute assuntos relacionados aos cuidados com a saúde e sobre o processo de fabricação que vai da planta até a produção dos ovos de Páscoa.

Percebe-se que novas significações são construídas pelas crianças nesta atividade, o chocolate e o ovo de páscoa são significados de maneira diferente a partir da experiência

concreta de conhecer a fruta do cacau. Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam que as práticas de cuidar e educar na educação infantil do campo inscrevem-se também no cuidado com a vida compreendido numa dimensão amplificada. O cuidar de si pode estar articulado com os recursos naturais, com as plantas e animais que estão tão próximas das crianças do campo. Ao propor esta atividade a professora faz emergir significados compreendidos numa dimensão que vai além da data comemorativa da páscoa trazendo saberes amplos construídos na concretude da vida no campo. Entretanto, as crianças poderiam ter sido incentivadas a pesquisar sobre esse conhecimento em outros materiais, livros, internet, entrevista com outros profissionais. Ou seja, o aprofundamento nos conhecimentos científicos nem sempre foram explorados pela professora durante o período de observações da turma.

O mergulho no cotidiano escolar foi o lugar que encontramos para penetrar na dinâmica da complexidade entre sujeitos, tempos e espaços onde vozes, saberes e fazeres se cruzam compondo uma “Rede de significações”. Na especificidade do contexto escolar é que as crianças constroem formas singulares de se relacionar, de se constituir como sujeitos protagonistas. A cena que segue abaixo demonstra a maneira como as crianças encontraram para dar voz aos seus desejos e às suas escolhas, expressando delicadamente seu jeito próprio, como alguém que tem o direito à fala e que sabe o que quer.

A rotina da professora é elaborada para levar as crianças em espaços externos duas vezes na semana. Neste dia, após a hidratação, por volta de 09h30min, a professora propõe uma atividade de pintura dentro da sala. Uma das crianças se levanta vai até a mesa e fala:

Bia: Profe, a gente não quer ficar na sala. Vamos brincar lá fora?

Professora: Crianças hoje não é dia de pátio nem de parque. Por que não querem ficar aqui?

Junior: A gente quer brincar de correr profe!

Professora: Eu não gosto que vocês ficam correndo porque podem se machucar.

Júnior: A gente não se machuca.

Professora: Tudo bem. Vocês querem brincar do que?

- De bola, respondem alguns meninos.

Eduarda: Eu quero pular corda.

Izadora: Eu quero pular elástico professora.

Professora: Então, vamos fazer assim: A gente organiza as brincadeiras para brincar lá fora, mas temos os combinados, ok? Levamos as traves de futebol com a bola, a corda e o elástico, mas vocês tem que brincar sem agredir os colegas, esperar sua vez de pular e ficar apenas embaixo das árvores ali na frente.

Junior, o ajudante do dia, concorda com as regras e ainda ressalta:

- Nós não vamos brigar professora!

Professora: Então eu vou buscar os materiais e vocês me aguardam aqui.

A turma aguarda em fila na porta da sala com bastante euforia.

Quando a professora retorna, duas meninas pedem que querem brincar de boneca.

Lívia: Professora a gente quer brincar de boneca, podemos?

Professora: Pode, pega as bonecas então e leva.

Paulo: Profe, posso levar um caminhão?

Professora: Vamos fazer assim então, eu deixo levar os brinquedos, mas tem que jogar bola e pular corda um pouquinho depois brincam com os brinquedos tudo bem?

Crianças: Ebaaa, vamos para fora, ebaaaa, vamos para fora.

Paulo pega um caminhão, as meninas escolhem bonecas, a turma se organiza em fila novamente e seguem para o pátio. (Narrativa videogravada em 02/04/2015).

Este trecho ilustra a preferência das crianças por brincar nos espaços externos da escola pela possibilidade de poder correr, pular, jogar bola e brincar com outros brinquedos. A professora demonstra respeito às escolhas das crianças permitindo que eles brinquem no espaço externo e que levem outros brinquedos além daqueles para atividades coletivas. O diálogo ocorre de maneira tranquila, a professora ouve com atenção as falas de cada criança e busca alternativas para atender seus pedidos. A rotina da professora é elaborada para frequentar os espaços externos duas vezes por semana, entretanto em conversa informal ela relata que quando a turma está muito agitada, acabam saindo mais vezes.

Nesse sentido, a atitude da professora fez emergir uma perspectiva de mediação a partir de um problema surgido no momento. Bakhtin (2009) compreende essa dinâmica como “campo dialógico” onde se desenvolve a recíproca da “responsividade” e da “responsabilidade” dos interlocutores: responsividade, visto que cada lance da relação dialógica se dá como resposta à posição da alteridade, constituinte do diálogo.

A brincadeira em espaços externos é significada pelas crianças como a melhor hora da escola. Wallon (1989) enfatiza que o ser humano se desenvolve socialmente e propõe que a criança seja estudada num determinado contexto social. Assim, segundo o autor, a educação deve ter por objetivo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o da pessoa como um todo. Nesta cena, tanto a professora como as crianças, partilham de algo significativo para o desenvolvimento integral do sujeito, conforme afirma Wallon. A opinião das crianças é respeitada pela professora e as crianças concordam com os combinados. A interação entre a professora e as crianças que ocorre neste momento num processo de fala e escuta, faz emergir significados de um currículo no qual o desenvolvimento da pessoa humana ocorre como um todo.

Ao sair para o pátio, na sequência da narrativa destacada anteriormente, sob a sombra de mangueiras e ingazeiros a professora organiza as brincadeiras com as crianças em espaços próximos. Mini traves para jogar futebol, o elástico e a corda. Enquanto algumas crianças

pulam corda, elástico ou jogam bola, outras preferem brincar de bonecas e carrinhos. A professora atenta a tudo que ocorre, interage em todas as atividades, inclusive na mediação de conflitos e negociações.

Bruno havia pego uma trave só para ele e foi jogar bola sozinho.

Professora: Vem Bruno brincar junto com os meninos?

Bruno: Eles não querem me deixar chutar no gol.

A professora reúne os meninos para uma conversa:

Professora: Olha, nós combinamos lá na sala que não ia haver brigas, que todos iriam brincar juntos. Eu fico muito triste quando vocês não se entendem. Vocês querem que a professora fica triste? Além do mais, vocês me pediram para brincar aqui fora, portanto, precisam se comportar. Vamos organizar uma fila. Todos vão chutar no gol e quando chutar volta lá no final para esperar sua vez novamente, tudo bem?

As crianças correspondem ao seu pedido e voltam ao futebol.

Na brincadeira de pular corda:

Crianças: Qual é a letra do seu namorado? A,B,C,D,E... Quantos copos você quebrou? 1,2,3,4,5,6,7...

Assim, as brincadeiras seguem, os sorrisos, os gritos de alegria e os cabelos eram soltos ao vento trazendo uma conexão em todas as atividades realizadas nesta manhã de quinta-feira que retrata a imagem de uma infância feliz. (Diário de Campo 02/04/2015, folhas 35 e 36).

Figura 17 - Brincadeiras no espaço externo.



Fonte: Acervo da pesquisadora (02/04/2015).

Nesta interação houve uma relação de cumplicidade entre a professora e as crianças. Ela procurou ouvir as solicitações de todos, buscou estratégias para contentá-los e as regras foram combinadas de forma séria, porém tranquila sem expressar tom de autoritarismo.

Nesse sentido, a vivência descrita nas cenas anteriores permite-nos compreender os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil firmados nas DCNEI:

Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p.7).

Ainda referente a cena destacada, a professora resolve calmamente um conflito gerado na brincadeira dos meninos lembrando-os sobre os combinados, fazendo-os refletir sobre suas atitudes. Em outros momentos observei que as crianças sempre ouvem com atenção a fala da professora, as críticas e sugestões apresentadas, podendo interferir à medida que sentem necessidade. O conviver *entre e com*, respeitando as escolhas e os limites se caracterizam neste fragmento como ações construídas de maneira consensual a partir de uma comunicação respeitosa entre crianças e a professora, ou seja a interação crianças/adultos expressa uma relação de alteridade respeitosa e educacional. Maturana (2009) assinala que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (p. 29).

A opção da professora em aceitar o pedido das crianças mesmo não sendo o dia de atividade no espaço externo significou “o outro como legítimo outro” (MATURANA, 2009), fazendo emergir emoções na relação adulto/criança. Desse modo, o domínio de condutas se deu na operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

Silva, Pasuch e Silva (2012) ao lançar olhares sensíveis à educação infantil do campo assinalam que o uso das áreas externas da instituição educacional permite a apropriação do mundo pela criança por meio de seu corpo, uma lógica diferente para o enfrentamento da “ditadura postural”. Ou seja, conflitos e desrespeito entre as crianças podem ser evitados à medida que os espaços externos são utilizados para promover a interação e compartilhamentos de experiências humanas através de brincadeiras.

É evidente o significado que as crianças atribuem à educação infantil do campo em todas as interações. A cena em que apresentamos a “escola da criança feliz” uma brincadeira de faz de conta, percebemos que as significações são atribuídas ao brincar. Há uma relação de entrega mútua ente as crianças em todos os momentos de interações em que a brincadeira aparece como o fio condutor nos processos de interações. A alegria é expressa em cada olhar, expressão corporal, vozes, gritos e sorrisos. Craidy (2003) expõe que “o objetivo da educação é também a felicidade”, sendo assim, essas crianças produzem em suas interações cotidianas os verdadeiros sentidos à escola: a felicidade por meio da brincadeira.

A narrativa entre duas meninas em um momento de interação em outro espaço externo, a areia do parque infantil, após a hidratação como de costume, tem sempre atividades envolvendo brincadeiras livres no espaço interno ou externo da escola.

Cansadas de brincar de gangorra e balançar nos brinquedos do parque Alice e Bia sentam na areia e iniciam uma brincadeira. Bia reúne alguns gravetos de galhos de árvores, sementes, faz um cercado e fala:

Bia: Olha Alice, meu curralzinho! Tem um bezerro mamando na vaca. Depois eles vão sair e a mamãe vai para o pasto.

Alice: Eu estou fazendo uma estrada para o carro passar em frente à minha casa. Minha boneca vai viajar hoje.

Bia: Vamos fazer o nosso sítio Alice? A gente coloca as vacas e os bezerrinhos para dormir e tem o cachorro também. Depois colocamos a boneca para assistir televisão.

As meninas organizam o cenário com os gravetos, as sementes são transformadas em vacas, bezerros e outros animais.

Aproximo-me das meninas.

Pesquisadora: Nossa, que lindo o sítio de vocês! Quem cuida dos animais do sítio?

Bia: É... (pára e pensa) O pai cuida das vacas e dos porcos e a mãe cuida das galinhas.

Pesquisadora: Alice, pra onde sua boneca vai viajar?

Alice: Ela vai pra Santa Catarina passear na casa da vovó.

(Diário de Campo, 27/03/2015 folhas 31 e 32).

As meninas, no fragmento acima, se apropriam do universo em que vivem reinterpretando-o na brincadeira. Bia reside no assentamento, seu pai vive da produção de leite. Alice é filha de fazendeiro produtor de soja. No cotidiano da escola, entre brincadeiras e conversas os mundos diferentes se encontram, são reinterpretados pelas crianças de maneiras próprias do universo infantil. Elas se apropriam de diversos elementos sócio-históricos que compõem seus contextos e agregam elementos nas interlocuções com as demais crianças no espaço escolar. Os elementos constitutivos de culturas particulares de cada contexto se encontram e são compartilhados entre e com seus pares. A aproximação de realidades diferentes não são obstáculos no cotidiano das interações, as crianças significam e ressignificam seus mundos de maneiras próprias e estes se encontram no universo da brincadeira.

De acordo com Corsaro (2011), as crianças aprendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias. A reinterpretação dos contextos em que Bia e Alice vivem fica evidente neste momento de interação. Estes valores, interesses, rotinas e artefatos que as crianças produzem e partilham na interação é chamada pelo autor de “cultura de pares”.

Os contextos nos quais as crianças estão inseridas são suas referências em diversos momentos de interações na escola. Diariamente, na rotina elaborada pela professora é realizada a “hora da novidade”. Após tomarem o café da manhã as crianças entram para a sala, fazem a oração e sentam em círculo no chão ou nas próprias cadeiras. A “hora da novidade” é um momento em que a professora deixa livre para cada criança socializar algum acontecimento na família, com os amigos, como foi seu final de semana ou seu dia, dentre outras. Sentamos em círculo e começamos a conversa.

Bia: Profe eu tenho uma novidade. A vaca lá de casa teve um bezerrinho, ele é bem pequeno, branco com as patinhas marrons. Ele já mamou na mãe dele.

Professora: É Bia! Que legal!

Aline: Lá em casa também tem duas vacas com bezerros pequenos.

Alice: Eu ganhei uma boneca Barbie da minha avó lá de Santa Catarina. Ela tem duas roupas que eu posso trocar, tem um pente e tiaras de cabelo.

Professora: Que legal Alice! Quando você quiser traga a boneca aqui pra gente conhecer?

Lúcia: Profe, eu dormi com a minha mãe porque meu pai viajou. Eu gosto de dormir na cama da minha mãe.

Júnior: Eu fui de caminhão lá na fazenda do Brizotti com meu avô ontem. Profe, encontramos com uma ema e um monte de filhotes no meio da lavoura de milho. Elas saíram correndo.

Professora: Que legal Júnior!

Lorena: Domingo eu andei um montão de bicicleta com minha irmã. Andamos até lá na represa. Minha boneca foi na cestinha da bicicleta. Ah, e a minha mãe contou a história do Gato de Botas.

Bruno: Meu pai foi pescar no Rio Ranchão domingo e pegou um monte de lambari. E eu brinquei com meu amiguinho de caminhão.

Paulo: Eu brinquei de pega- pega com meus irmãos e depois a gente tomou banho no rio. Profe, meu pai estava colhendo a soja né e achou uma cobra bem grandona também lá.

Professora: É Paulo? E o que ele fez? Correu da cobra?

Paulo: Não, ele matou porque ela estava perto do barracão e ela é uma “bico de jaca”.

Fernando: Um dia né, quando a gente estava indo de ônibus voltando para casa, passou uma Anta bem grandona na estrada, né Bia? [Fernando estava em pé fazendo gestos, quando conta a sua novidade].

Pesquisadora: Nossa! E o que vocês fizeram?

Bia: O motorista parou o ônibus e ficou esperando ela atravessar a estrada e ela correu para a floresta.

Izadora: Eu ajudei minha mãe a fazer a janta ontem. Coloquei os pratos e os garfos na mesa. Ela disse que eu estou de parabéns. (Narrativa videogravada em 26/03/2015).

A “hora da novidade” além de colaborar para o diálogo entre professora e crianças é um espaço de interação em que as crianças socializam seu cotidiano vivido no contexto social e natural. Este momento possibilitou narrar histórias ou elementos de suas vidas, emitir opiniões sobre os assuntos e expressar seus sentimentos. Além disso, esta é uma atividade que pode ser compreendida como uma maneira de educação para a cidadania, pois as crianças

aprendem umas com as outras, compartilham suas experiências, conhecem o cotidiano de seus pares e, sobretudo aprendem a ouvir e respeitar seu momento de falar. Em cada fala a professora procurava interagir perguntar sobre o assunto, admirar o relato fazendo emergir emoções na roda de bate papo.

Esta narrativa apresenta elementos do dia a dia das crianças seja em casa, no caminho para a escola ou em outros espaços. A grande maioria dos relatos expõe eventos relacionados ao cotidiano da vida no campo e ao contexto da família. A relação com a natureza no encontro com animais, as brincadeiras, o convívio no seio familiar, as histórias vividas e contadas pelas crianças vão constituindo os seus cotidianos. Um cotidiano construído pelos sujeitos que compõem este cenário e neste conjunto de práticas diárias constroem suas histórias a partir dos *saberes e fazeres* do dia a dia dando sentidos e significados à vida no campo.

Nas palavras de Certeau (1996, p.31) “o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” [...]. Nesse sentido o autor refere-se a capacidade de maravilhar-se com tudo aquilo que o ser humano produz no seu dia a dia, de ver as diferenças, perceber os *microespaços*, as *macroresistências* as *microliberdades*³⁸ que compõem os cotidianos, muitas vezes invisíveis. Mas, por que o “invisível” nos interessa nessa pesquisa? Porque é a partir das expressões, dos gestos, olhares, movimentos, sons, risos e silêncios que as significações foram aos poucos sendo produzidas pelos sujeitos durante o período da Observação Participante.

A “hora da novidade” é uma espécie de roda de conversa, um espaço diário que possibilita o diálogo entre as crianças, a exteriorização dos sentimentos e emoções das mesmas, mas também é um momento em que expressam seus saberes, desejos e preferências. A esse respeito Amorim (2005, p. 52) acrescenta: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças”. Assim, o currículo acaba sendo vivenciado com e pelas crianças num processo dialógico entrelaçando seus cotidianos com o contexto escolar.

O Artigo 3º das DCNEI traz uma concepção de currículo na educação infantil como:

³⁸ Grifos do autor

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 à 5 anos de idade. (CNE/CEB, 2009).

Nesse sentido, as práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças num processo de trocas, vivências, escutas, interações e relações humanas, faz emergir um currículo vivo, articulado com suas experiências no qual os saberes são partilhados em diferentes momentos na instituição. As crianças trazem suas experiências vividas em diferentes contextos, com diferentes sujeitos e compartilham seus cotidianos na roda de conversa denominada “hora da novidade”. Vão se constituindo enquanto criança do campo a partir dessas relações estabelecidas com o meio social e natural. A “hora da novidade” se constitui como espaço-tempo em que emergem emoções e significações de si, dos outros e do mundo, as crianças e a professora se relacionam no respeito a legitimidade de cada um/a.

Os *saberes e fazeres* praticados no cotidiano das crianças ganha voz, movimento e vida na multiplicidade de narrativas expressas socialmente entre elas dando visibilidade às suas infâncias no campo. A professora ao propor momentos que possibilitam tal interação atribui um significado a esta multiplicidade de vidas, de *saberes e fazeres* que são próprios de cada sujeito. Além disso, o ser humano é um ser de afetividade, como aponta Wallon (1989), pois as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder especial. Por meio das ações que expressam emoções, a emoção de um torna-se emoção do outro e assim o ser se constitui.

Desse modo, a emoção estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si conforme demonstra a cena acima. As crianças e a professora se entusiasmavam a cada novidade narrada. O respeito e o carinho expresso no ouvir, no questionar, no interessar-se pela história do outro fez emergir significados concretos inerentes à vida no campo demonstrando uma relação afetiva e cuidadosa entre criança/criança e criança/adulto.

Nos contextos dessas crianças, dia após dia, *fazeres e saberes* compõem histórias delas mesmas. São seus cotidianos praticados que se entrelaçam nas idas e vindas, encontros e desencontros trazendo na bagagem da vida experiências vividas com as famílias, com a comunidade, com elementos da natureza e com o mundo do trabalho. As interações escolares são penetradas por este universo concreto da vida no campo que não se separa do *ser* criança e dos modos de *viver*³⁹ a infância.

³⁹ Grifo destaque da autora

4.2.1 O acesso à escola e as crianças de 4 e 5 anos no transporte escolar

Durante a pesquisa de campo acompanhei o itinerário de duas linhas do transporte escolar. As duas de maior percurso. A partir do acompanhamento foi possível descrever algumas características relevantes para nossa pesquisa. A comunidade escolar criou uma forma para identificar as linhas considerando uma localização como referência. “Linha do assentamento” transporta estudantes do assentamento e demais fazendas próximas; “Linha Águas de Chapecó”, transporta crianças da propriedade que possui este nome e demais fazendas do entorno; “Linha Brizotti”, transporta crianças da fazenda Brizzotti, chácaras no entorno da vila e outras propriedades.

O itinerário das crianças atravessa estradas que ligam fazendas, chácaras e o assentamento até a comunidade onde está localizada a escola. O cenário é composto por grandes plantações de soja ou de milho, riachos com pontes de madeira, pequenos trechos de mata fechada e os sítios com criações de animais, plantio de legumes e frutas.

Dois ônibus e um micro-ônibus realizam o transporte das crianças e adolescentes da escola. Todos os veículos possuem assentos almofadados em bom estado de conservação, cinto de segurança, janelas, saída de emergência e elevador para cadeirantes. Os veículos são do Programa Caminho da Escola, um programa do FNDE criado com o objetivo de:

[...] renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. (BRASIL, Resol. 03/2007 FNDE).

Figura 18 - Transporte escolar.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (12/03/2015)

Linha do assentamento: O ônibus que realiza a linha do assentamento inicia o embarque das crianças às 04 horas e 45 minutos da manhã e desembarca os estudantes na escola às 07 horas. O motorista é efetivo na rede municipal, possui ensino médio completo, reside no assentamento em um quarto cedido por uma pessoa assentada. A monitora reside na fazenda Lago Azul, localizada na Gleba Ribeirão Grande após o assentamento, é efetiva na rede municipal há mais de quatro anos, possui formação em Licenciatura em Educação do Campo pela UNB. O trecho abaixo mostra a forma como a monitora organiza os estudantes no ônibus.

A monitora organiza os estudantes de acordo com as idades, cada qual já possui seu lugar, pois os cintos de segurança ficam regulados considerando os tamanhos. Em alguns casos o irmão (a) mais velho (a), senta junto com uma criança menor por uma questão de escolha própria deles. Após todos se acomodarem, atar o cinto de segurança, ela realiza a contagem do número de crianças conferindo com sua lista de chamada. Hoje faltaram duas crianças da educação infantil e duas do ensino fundamental. Ao chegar, a equipe escolar foi comunicada sobre as ausências. (Diário de Campo, 13/03/2015 folha 25).

Percebemos no recorte que há uma preocupação da monitora com a segurança e organização das crianças dentro do ônibus. A relação que ela estabelece com todos os estudantes é de cuidado, proteção, autonomia, confiança e ao mesmo tempo cumplicidade. Há uma troca de responsabilidades neste espaço que é coletivo, os maiores ajudam a cuidar dos menores no transporte escolar.

Além disso, percebi durante os percursos uma relação afetiva que motorista e monitora estabelecem com as crianças. Conversas sobre os pais, a colheita, finais de semana com as famílias, teciam os cotidianos dentro do ônibus numa relação de amizade, cuidado e trocas.

Linha Águas de Chapecó: O ônibus que realiza a linha da fazenda e demais fazendas do entorno da vila, inicia o percurso às 05 horas da manhã. Neste percurso. O tempo de duração desta linha varia de 01 hora e 40 minutos à no máximo 02 horas. Há uma diferença de tempo entre esta linha e a do assentamento. Apesar de ser quase a mesma distância isso se justifica por alguns fatores: menor número de estudantes, as estradas estão em melhor estado de conservação e grande parte das crianças e adolescentes estão concentradas em núcleos de fazendas facilitando o embarque porque ocorre de forma coletiva. O motorista e a monitora residem na comunidade, são efetivos, ambos possuem ensino médio completo.

Linha Brizotti: Esta linha é realizada por um micro-ônibus com capacidade para 25 pessoas, transporta diariamente 25 estudantes, sendo não possui monitora. Percorre fazendas e chácaras mais próximas da comunidade. A motorista mulher é efetiva há um ano e reside na Fazenda Brizotti, em alojamento cedido pelo proprietário. A motorista apresenta um cuidado com a segurança dos estudantes verificando logo após o embarque se todos estão sentados e com os cintos afivelados. Segundo ela, nunca teve problema de “indisciplina” no percurso.

O transporte das três linhas é considerado intracampo⁴⁰, ou seja, aquele realizado apenas dentro da área rural sem percorrer rodovias. A tabela abaixo mostra os dados específicos das linhas do transporte escolar da escola investigada.

Quadro 6 - Dados do transporte escolar

Linha	Veículo	Nº de Estudantes	Trajeto Diário ida e volta	Tempo do percurso por trajeto	Profissionais	Crianças da Educação Infantil
Assentamento	1 ônibus	54	180 Km dia	02:30min. à 03h	1 motorista e 1 monitora ambos efetivos	08
Águas de Chapecó	1 ônibus	43	170 Km dia	1h e 40m à 2h	1 motorista e 1 monitora ambos efetivos	04
Brizotti	1 micro ônibus	25	90 km	1hora e 30 min.	uma motorista efetiva	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A tabela acima traz um panorama geral com os números em tempo percorrido, quilômetros rodados, número de crianças e adolescentes que utilizam o transporte escolar. Diariamente são 440 quilômetros rodados pelos três veículos escolares, transportando 122 estudantes. Em relação ao tempo que os estudantes permanecem no transporte a monitora da linha do assentamento quando perguntada responde:

⁴⁰ O Parágrafo único do Art. 4º da Res.1 do CNE/CEB de 2008 trata transporte intracampo como: “quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Olha a gente sabe que não pode porque, a lei fala que o tempo não deve ultrapassar duas horas, mas no nosso caso não tem outro jeito, não tem escola aqui no assentamento. A distância é grande, as estradas no tempo das chuvas são ruins, muitas vezes a gente para porque as crianças pedem pra fazer xixi ou passam mal com enjoo. Eu também acho errado porque olha só a Bia, por exemplo, dorme todo o trajeto de ida e de volta. Ela já entra com o travesseirinho, é uma das primeiras que embarca de madrugada e uma das últimas que chega em casa à tarde. E quando o ônibus atola ou quebra a gente fica até 3 horas na estrada. (Conversa registrada no Diário de Campo em 13/03/2015).

Este recorte do Diário de Campo demonstra o conhecimento que a monitora possui referente à legislação, mas ao mesmo tempo, a ausência de alternativa imediata para que as crianças e adolescentes possam ter o direito ao acesso à escola. Neste caso, a única saída apontada por ela é realizar o transporte mesmo ultrapassando as regras legais.

O sofrimento das crianças no transporte escolar parece estar naturalizado pelos profissionais da escola. Entretanto, a alternativa apontada pelos pais nas entrevistas como veremos mais abaixo, seria a construção de uma escola no campo, próxima ao local em que elas residem.

Algumas orientações e legislações foram criadas com o intuito de garantir a segurança e o direito ao acesso para os estudantes que residem em áreas rurais. A cartilha criada pelo INEP apresenta orientações e regras referentes ao uso do transporte escolar, dentre as quais “o trajeto residência/escola de cada aluno transportado deve ser de no máximo: crianças com até 8 anos – 30 minutos; crianças com mais de 8 anos – 60 minutos”. (BRASIL/INEP, 2005 p. 15).

A Lei Estadual nº 8.469, de 07 de abril de 2006 dispõe sobre o transporte de alunos da rede pública do estado de Mato Grosso. O Art. 12 estabelece que: “O período máximo em que os alunos devem permanecer dentro do veículo não será superior a 04 (quatro) horas, ficando entendido entre ida e volta de duas horas cada”.

A Resolução nº 277/08 em seu Art. 1º regulamentou a exigência de utilização de dispositivo de retenção para crianças, específico para cada idade:

Art.1º Para transitar em veículos automotores, os menores de dez anos deverão ser transportados nos bancos traseiros usando individualmente cinto de segurança ou sistema de retenção equivalente, na forma prevista no Anexo desta Resolução.

§1º. Dispositivo de retenção para crianças é o conjunto de elementos que contém uma combinação de tiras com fechos de travamento, dispositivo de ajuste parte de fixação e, em certos casos, dispositivos como: um berço portátil porta-bebê, uma cadeirinha auxiliar ou uma proteção anti-choque

que devem ser fixados ao veículo, mediante a utilização dos cintos de segurança ou outro equipamento apropriado instalado pelo fabricante do veículo com tal finalidade.

A regulamentação do DENATRAN orienta quanto ao transporte de crianças menores de dez anos de idade estabelecendo condições mínimas de segurança para o transporte de passageiros com idade inferior a 10 anos. A resolução faz referência a veículo automotor, não diferenciando carros de passeio de ônibus, entretanto a regra deve valer para todos.

A secretária municipal de educação expressa em entrevista as dificuldades do atendimento à educação infantil no campo destacando o transporte como o principal desafio:

Olha a gente sabe que é irregular e que é perigoso, que não podemos transportar crianças menores de sete anos sem cadeirinhas ou assentos. Este pra mim é o maior desafio do atendimento à educação infantil no campo. Estamos diante de dois problemas: o primeiro é que os ônibus não são adaptados, já vieram sem estes itens de segurança e o outro é que a obrigatoriedade bate à nossa porta com prazo urgente para ser cumprido. Nós esperamos que o Governo Federal apoie financeiramente os municípios. Eu reconheço a necessidade, precisamos pensar juntos em uma solução. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

As características gerais do transporte escolar do contexto investigado por esta pesquisa apontam para alguns problemas referentes ao direito das crianças acessarem a escola principalmente quanto ao tempo de permanência no ônibus e ao transporte de crianças com idade inferior a sete anos em longas distâncias. Tais condições aparecem como uma preocupação na fala da secretária de educação que de um lado reconhece a irregularidade e de outro aponta a necessidade de se pensar em alternativas para solucionar o problema.

As falas da secretária e da monitora têm como pano de fundo uma preocupação comum: os riscos do transporte de crianças pequenas sem itens necessários à segurança, porém expressas por focos diferentes. A monitora apresenta como única alternativa transportar as crianças porque não há escolas no assentamento enquanto que a secretária apresenta como justificativa, a obrigatoriedade da educação básica.

Reconhecemos que a problemática do transporte escolar necessita ser aprofundada nas políticas públicas em diálogo com as famílias, as comunidades escolares, os movimentos sociais e sindicais. Reconhecer o direito à educação para todas as crianças brasileiras significa enfrentar os grandes e complexos desafios impostos pela realidade camponesa, pelas extensões de terra, as escolhas dos locais de construção de escolas, dentre outros.

Historicamente, as populações do campo têm sofrido com a falta de políticas efetivas na garantia de direitos inclusive o direito a ter escolas em suas comunidades. O campo tem sido considerado como um lugar de atraso com poucas potencialidades e por conta dessa concepção:

[...] as populações que nele viviam e produziam também eram consideradas como de “segunda classe”. O resultado disto é que as tímidas políticas públicas que chegavam não consideravam as condições de vida, as demandas e as dimensões culturais, políticas e sociais existentes no campo eram marcadamente caracterizadas por uma visão homogeneizadora da população e da realidade do país; efeito perverso de um Estado caracterizado pelo monopólio do poder, tanto político quanto econômico e por um projeto desenvolvimentista nacional que orientava a ação pública. Esse projeto excludente e discriminador deixou marcas profundas nos povos do campo especialmente no que se refere à educação. (PASUCH, SANTOS, 2012, p.113).

As políticas públicas invisibilizaram as populações do campo por um longo período e hoje, mesmo com os avanços, a educação para a população residente em áreas rurais está pautada em modelos urbanos. Além disso, nos últimos 20 anos, o Brasil tem vivido uma onda de fechamento de escolas rurais evidenciando um processo de anulação das especificidades dos povos do campo. Entre os anos de 1992 à 2000, em Nova Mutum foram fechadas 23 escolas rurais⁴¹. Por ser um município essencialmente agrícola este número é consideravelmente alto. De 2000 pra cá nenhuma escola foi construída no campo em comunidades rurais. O que houve foram substituição de prédios, reformas e ampliações.

O presidente do STTRs de Nova Mutum, um sindicato ligado à CONTAG relatou na entrevista que o Assentamento Maria de Oliveira I já possuiu uma escola que foi fechada no ano de 2000. Segundo o líder sindical, na época a justificativa da prefeitura foi a inviabilidade orçamentária para manter a escola considerando que o número de estudantes era pequeno e não “compensava” financeiramente. O fechamento desta escola gerou o deslocamento de mais de 50 crianças e adolescentes para a comunidade São Manoel, há 80 Km do assentamento.⁴²

Sobre a oferta à educação no campo Pasuch e Santos (2012, p.127) assinalam que “o que se percebe é que muitas vezes, ao contrário de uma valorização e promoção da educação do campo, o que tem prevalecido é o fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e a valorização da política de transporte escolar.”

⁴¹ Este dado foi retirado do texto base do Plano Municipal de Educação de Nova Mutum no item que trata do histórico da educação no município. Comparamos o número de escolas rurais criadas com o número que existe hoje. No total até 1999 o município possuía 27 escolas rurais, hoje são 4.

⁴² No texto base do PME encontramos a informação de que esta escola funcionou no período de 01 ano e tinha por nome: Escola Municipal 25 de março.

Assim, o transporte escolar se constitui num espaço e tempo onde as vozes se entrelaçam e as vidas interagem num processo solidário de continuidades e descontinuidades no campo. Transporta diariamente não apenas as vidas, mas os cotidianos vividos onde histórias, experiências, alegrias, expectativas, sonhos, *saberes* e *fazer*es de crianças e adolescentes se constrói no trilhar das estradas para a escola.

Na escuta de narrativas conversando com uma criança e outra, vendo e sentindo seus cotidianos, os caminhos são trilhados rumo à escola percorrendo diariamente de 02 horas e 30 minutos à 03 horas de viagem. O transporte escolar foi um dos espaços em que as vozes dos sujeitos apareceram como um pedido de socorro.

As 14 horas, as aulas terminam os estudantes fazem um lanche, enquanto isso os ônibus estão a postos aguardando seus passageiros. Choveu o dia todo hoje, saímos com chuva às 14 horas. Aos poucos a embarcação com destino ao assentamento e fazendas da Gleba Ribeirão Grande ia se completando. Dentro do ônibus com as janelas fechadas por causa da chuva, o calor é intenso. Seguimos em frente com a esperança de não ficar no caminho. Porém, após mais ou menos uma hora de viagem o ônibus atolou. A estrada estreita com valetas nas duas laterais para drenar a água e a intensa chuva deixava o veículo vulnerável aos atoleiros. O motorista tentou realizar algumas manobras, porém foram em vão. Nesta tentativa, o motor ferveu e ele teve que desligar o ônibus. Os olhos de Lorena (5 anos) arregalam, ela abraça sua boneca e expressa:

Lorena: Tia eu não gosto quando o ônibus atola, eu tenho medo. Pega aqui no meu coração pra você ver? Acolho a pequena criança em meu colo e pergunto:

Pesquisadora: De que você tem medo?

Lorena: De ficar de noite. Um dia nós ficamos atolados até quase de noite. O pai do Bruno veio com o trator tirar a gente. Se ficar de noite eu choro porque quero minha mãe. Daí eu não gosto muito de vir pra escola.

Pesquisadora: Você acha que o motorista vai conseguir tirar o ônibus?

Lorena: Hum... eu acho que vai, ele é bom mas se não conseguir tem que chamar alguém pra ajudar.

Após uns 20 minutos na segunda tentativa, tivemos sucesso na saída do atoleiro. Os estudantes vibram e aplaudem o motorista pela eficácia. À esta altura duas crianças de cinco anos estão dormindo e como já é de costume, nem acordaram com a situação do atolamento. (Diário de Campo 12/03/2015, folha 18).

Novos significados emergem nas experiências vividas com e entre os sujeitos no transporte escolar. Lorena expressa em sua fala um desafio diário enfrentado pelos estudantes, principalmente no período das chuvas. O medo de anoitecer e o ônibus ficar atolado na estrada apresenta uma resignificação que ela atribui à escola. Expressa que não gosta de vir pra escola porque o ônibus atola e ela tem medo. Na entrevista ela foi uma das crianças que atribuiu sentido positivo à escola, entretanto, em outro tempo e em outro espaço, a escola é significada de maneira diferente.

As situações vivenciadas com as crianças no transporte escolar fez emergir em mim não apenas enquanto pesquisadora, mas como professora e mãe, significações de uma educação infantil desumana que ao invés da felicidade, traz o choro e o medo, ao invés do acolhimento, a exclusão. Uma violência real e simbólica que jamais podemos naturalizar.

A mãe de outra criança de cinco anos residente no assentamento, ao relatar sobre os pontos negativos da educação infantil do/no campo, expressa:

Acho que é muito ruim a escola ser longe demais, as crianças acordam muito cedo, às vezes fica com preguiça de acordar, é uma dificuldade. Elas demoram muito pra chegar à escola e depois pra chegar em casa. Às vezes dá até “incômodo” pra gente porque o ônibus atola, quebra... Se tivesse uma escola aqui seria melhor, chegava mais cedo. A professora do mais velho fala que nem manda tarefa porque não dá tempo de fazer. Sai muito cedo e chega tarde e cansado. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Ver... Ouvir... Sentir... Narrar... O recorte abaixo apresenta outras vozes, outros momentos vividos pela pesquisadora *com* e *entre* as crianças no caminho para a escola.

Figura 19 - Momento do embarque às 05 horas da manhã.⁴³



Fonte: Acervo da pesquisadora. 13/03/2015.

Às 04 horas da manhã o relógio desperta. Inicia-se mais um dia de trabalho para a monitora do ônibus e mais um dia de mergulho para a pesquisadora. Os galos ainda nem começaram a “tecer a manhã”⁴⁴ e um novo dia se inicia para as crianças e adolescentes do assentamento e fazendas próximas.

⁴³ Criança de 05 anos de idade moradora no assentamento à 80 Km da escola.

⁴⁴ Construímos o termo “tecer a manhã” a partir do poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto, poeta brasileiro.

Tomamos o ônibus às 04 horas 30 minutos e às 04 horas e 45 minutos, a primeira criança embarca. Um estudante de sete anos. Nas estradas estreitas do assentamento, de longe avistávamos as luzes de lanternas em meio a escuridão da madrugada. Era um sinal de que lá havia estudantes aguardando o transporte escolar. Alguns acompanhados pelos pais, outros em pequenos grupos reúnem-se nos pontos organizados para o embarque. Aos poucos o veículo ia recebendo seus passageiros rumando às suas jornadas escolares. Uma hora depois o sol começa a abrir as cortinas no horizonte anunciando a chegada do novo dia. Este é um sinal de que hoje teremos uma viagem mais tranquila do que a do dia anterior. (Diário de Campo 13/03/2015, folha 21).

Os fragmentos acima apresentam o cotidiano no transporte escolar vivido por 8 crianças com idades entre 4 e 5 anos residentes no assentamento e em fazendas da Gleba Ribeirão Grande. Uma realidade complexa que nos faz refletir para além do dia a dia praticado pelos sujeitos da pesquisa. Pensar em questões que nos remetem a um direito constitucional: o direito à dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, vale indagar: as políticas públicas têm olhado para crianças pequenas que residem no campo? As peculiaridades das populações do campo estão sendo respeitadas de fato? A gestão escolar e municipal tem condições de respeitar o que diz a legislação atual?

O Artigo 3º da resolução 02 de 2008 do CNE enfatiza que a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças.

Em entrevista com a diretora quando questionada sobre a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos e a oferta de educação infantil “no” campo ela relata:

Tem os dois “poréns”. Eu acho que se o governo quer que faça dessa forma é porque deve ter tido muito estudo por trás disso e se vê realmente a necessidade dessa criança ter esse direito de frequentar a escola a partir dos 4 anos, mas pela distância que a gente vê aqui, pelo sofrimento das crianças, passam no dia a dia, querendo ou não elas tem que acordar as 04 horas da manhã, eu acho que teria que dar condições reais para essa criança que está tão longe. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Quando pergunto quais seriam estas condições reais ela expressa: “Se você for pensar, seria a construção de uma escola no assentamento. Pra nós professores não seria bom porque quem vai querer sair daqui para dar aula lá? Mas para as crianças seria bom”.

A diretora reconhece a necessidade da oferta de educação infantil do/no campo fazendo referências às responsabilidades governamentais em relação a oferecer condições reais para as crianças que moram longe da escola. A construção de uma escola no assentamento é apresentada como uma das soluções para resolver o problema da distância e diminuir o sofrimento das crianças, entretanto, ela aponta isso como um problema na vida dos

professores em virtude do deslocamento até o assentamento. Ou seja, penalizar as crianças e violentá-las cotidianamente é aceito e naturalizado por profissionais, pessoas adultas que conhecem a realidade e não protegem a criança como prioridade absoluta, conforme garantido na Constituição Federal de 1988.

Entre as vozes expressas acima, incluindo o artigo da Resolução 02 de 2008, percebemos que a educação infantil do/no campo é significada de maneiras diferentes e desiguais. A dignidade da criança como pessoa humana fica à mercê de políticas públicas não efetivadas e de concepções não construídas em relação à criança sujeito de direitos. Onde fica o direito do acesso, permanência e sucesso escolar diante de situações tão cruéis com estas crianças? Crianças sujeito de direitos? Quais direitos? Não é nossa intenção trazer respostas a estas indagações, mas problematizar a complexidade que se entrelaça e tece a realidade destas crianças.

No decorrer da pesquisa muitas foram as conversas com os adultos que participam dos cotidianos das crianças da turma investigada. Entre uma pausa e outra no trajeto da linha do assentamento, ao perguntar para o motorista como é para ele transportar crianças pequenas ele expressa:

Olha, eu gosto muito do que faço. Essa molecada me faz sentir vivo. Transportar os pequenos não é fácil. Tem dias que um passa mal, eles dormem no caminho. A pequena Bia dorme o trajeto todo, eu me preocupo quando algum deles dorme e se deitam no banco, tenho medo de cair porque balança muito o ônibus nestas estradas. Mesmo com a monitora, corre risco. Sabe qual é o problema? As crianças pequenas são tratadas de igual pra igual, recebem o mesmo tratamento que os alunos maiores e não deveria ser assim. O horário dos pequenos, por exemplo, deveria ser diferente. (Diário de Campo 12/03/2015, folha 20).

Processos de significações são construídos de maneiras diferentes num mesmo espaço. A educação para as crianças pequenas do campo é significada pelo motorista como uma etapa que deveria respeitar as especificidades e peculiaridades da infância. O tratamento igual que elas recebem, é compreendida como um elemento negativo. O mesmo significa a educação para as crianças pequenas do campo como uma etapa que deveria ser pensada de maneira diferente de modo que seus tempos e suas especificidades fossem respeitados.

Das cinco mães entrevistadas, quatro expressam como ponto negativo do atendimento à educação infantil do/no campo a não existência de uma escola no assentamento, justificando que o sofrimento das crianças pequenas é muito grande em virtude do horário e da distância. Retomamos aqui o que diz a Resolução 02/2008 do CNE: a

educação infantil deverá ser sempre ofertada nas próprias comunidades rurais evitando o deslocamento das crianças.

Rosemberg e Artes (2012), ao descrever sobre as condições de oferta de educação formal para crianças de até 6 anos de idade destacam que as políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas por uma tensão entre uma legislação que reconhece o dever do Estado em relação aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto para diferentes segmentos sociais impedindo, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania para elas.

Saint-Exupéry (2009) exprime na obra “O pequeno príncipe” que “o essencial é invisível aos olhos”. Na experiência do mergulho para realizar as observações no cotidiano das crianças, o essencial não ficou apenas aos olhos da pesquisadora porque chegou até o “sentir”. O estar *entre* e *com* no dia a dia vivido e produzido pelas crianças nas idas e vindas dentro do transporte escolar que muitas vezes chega a durar até 3 horas de viagem por trajeto, as *práticas invisíveis*⁴⁵ foram sentidas junto com as crianças. E assim, entre vozes, olhares, suspiros de medo, entre matas, rios, movimentos, entre vidas, entre histórias... Histórias a caminho das próprias histórias que se produzem nas “artes do fazer” (CERTEAU, 1998) dos sujeitos concretos daquele lugar.

E a criança sujeito de direitos? Está ainda nas *práticas invisíveis* das políticas públicas. Rosemberg e Artes (2012) destacam que existe uma dívida brasileira para com as crianças tanto no que diz respeito às distribuições de recursos como na distribuição de políticas sociais. Além disso, as autoras chamam à atenção para outra questão, há um descompasso entre a lei e a realidade. O que está preconizado na política enquanto conquista de direitos, parece ainda estar longe da concretização.

4.3 Significações da educação infantil do/no campo

*As palavras são tecidas a partir de
uma multidão de fios ideológicos
e servem de trama a todas as relações sociais
em todos os domínios.
(BAKHTIN 2009, p. 42).*

⁴⁵ Utilizamos aqui o conceito “práticas invisíveis” de Certeau (1996) para expor o conjunto de histórias a caminho das próprias crianças que somam um conjunto de ações e situações cotidianas vividas por elas diariamente no transporte escolar e que não são mensuradas nas falas, porém, são sentidas no processo do *estar com e entre*.

O autor da epígrafe enuncia que as palavras são fios ideológicos nas tramas e nas relações sociais vivenciadas *com* e *entre* os sujeitos. Assim, apresentamos outras vozes que participaram da tessitura da pesquisa para compor nossa “Rede de significações” a respeito da educação infantil do/no campo.

As significações são construídas nas formas de interação social, nas ações e nas práticas cotidianas. Rossetti- Ferreira e as demais autoras que elaboraram a perspectiva da RedSig (2004) destacam que significação quer dizer a criação e o uso de signos caracterizando-a como a atividade mais fundamental do ser humano. Elas são expressas por meio da linguagem manifestadas também nas ações do dia a dia.

Assim, iniciamos nossa conversa com as vozes das crianças. Seleccionamos três questões centrais para a reflexão: Por que você vem à escola? O que mais gosta e o que menos gosta de fazer na escola? Qual o lugar preferido para brincar na escola? Por quê? O quadro abaixo sintetiza as respostas obtidas:

Quadro 7 - Entrevista com as crianças

CRIANÇA: Nome fictício	Por que você vem na escola?	O que mais gosta de fazer na escola? O que menos gosta?	Qual o lugar preferido para brincar na escola? Por quê?
Bia	Para brincar	Gosto brincar de boneca eu monto minha casinha com minhas amigas, brinco de pecinha e faço meus desenhos [...] Não gosto de acordar para vir pra escola, às vezes eu choro tia [...]	A areia do parquinho porque eu brinco no chão e é legal.
Lorena	Para brincar, aprender, cantar e dançar com minhas amigas.	Gosto de fazer tarefa, correr, brincar de boneca. Não gosto de acordar de noite para vir na escola.	O pátio para subir nas árvores (rs, rs)
Alice	Para fazer tarefa e brincar	Gosto de cantar, brincar e pintar com tinta. Não gosto de fazer fila.	Parquinho porque gosto de balançar.
Lúcia	Para brincar	Gosto de brincar de bambolê e pular corda. Não gosto da escola quando chove porque a gente não pode sair.	O pátio porque a gente corre.
Lívia	Para brincar e aprender as coisas	Gosto de brincar de boneca e não gosto de correr	Dentro da sala porque a gente faz as casinhas e brinca de boneca.
Júnior	Para brincar e fazer tarefa	Gosto de brincar de montar trator, caminhão e	No parquinho e no pátio porque a gente joga

		colheitadeiras. Eu não gosto de pintar desenho.	bola, balança e corre.
Cora	Para brincar	Gosto de brincar de boneca. Não gosto de andar de ônibus porque é longe e eu tenho preguiça.	O pátio e o parquinho porque lá a gente corre balança e sobe no pé de caju.
Aline	Para brincar	Gosto de brincar de boneca e não gosto de comer na escola e também de viajar de ônibus porque eu fico cansada.	O pátio porque a gente pula corda.
Eduarda	Para brincar e fazer tarefa	Gosto de brincar de boneca e de quebra-cabeça. Não gosto de brigar.	O parque porque gosto de balançar e brincar na areia.
Augusto	Para aprender as coisas	Gosto de fazer caminhão e trator. Não gosto de brigar nem de acordar de noite pra vir pra escola.	O parquinho porque a gente brinca de caminhão.
Pedro	Para brincar e estudar	Gosto mais do parquinho porque a gente leva caminhão e brinca na areia. Não gosto de cantar.	O pátio porque a gente joga bola.
Bruno	Para brincar	Gosto de brincar de caminhão, de trator e de jogar bola. Não gosto de ficar na sala.	O pátio e o parquinho porque eu jogo bola e brinco na areia
Fernando	Estudar	Gosto de brincar de carrinho e não gosto de andar de ônibus todo dia porque eu fico com preguiça.	O pátio porque eu jogo bola com meus amigos.
Izadora	Para brincar, porque aqui eu tenho os meus amigos e porque o lanche é gostoso.	Gosto de brincar de boneca, de salão de beleza, de dançar e pular corda. Não gosto quando os meninos pegam os brinquedos da gente.	O pátio porque a gente pula corda e brinca de bambolê.
Sofia	Para aprender	Brincar de boneca	Da sala porque brinco de boneca
Paulo	Para brincar	Gosto da comida porque é colorida e gosto de ir na informática também. Não gosto de pintar desenho.	Da sala porque eu monto trator, caminhão e brinco de pecinha.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Das 16 crianças entrevistadas, 13 fazem referências à brincadeira quando perguntadas por que vem e o que mais gostam de fazer na escola. O maior significado atribuído por elas está relacionado ao brincar. Kishimoto (2010, p. 01) ressalta que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. Entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos.

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário.

A entrevista realizada também em forma de uma brincadeira ilustra a preferência das crianças pela ludicidade. O brincar ressoa nas vozes da maioria delas dando sentido à escola porque esta é uma ação da liberdade. Como assinala Kishimoto, esta propicia o prazer que envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve potencialidades que vão além do brincar. A criança constrói sentidos e significam suas vidas por meio das brincadeiras.

Em entrevista com a mãe de uma criança moradora de fazenda, quando pergunto sobre os pontos positivos da escola, ela relata que sua filha aprendeu muitas coisas boas: “[...] a convivência com os colegas foi o que mais gostei, ela vem cantando as músicas da escola e chega aqui falando das brincadeiras que fez com os amiguinhos, conta histórias com a irmã mais velha... Nossa! Eu acho ótimo”. (Entrevista gravada em 12/03/2015). O significado da brincadeira é expresso também na fala da mãe que destaca o brincar como elemento constitutivo na aprendizagem da filha.

Quando perguntadas o que não gostam na escola, 06 crianças apresentam opiniões parecidas fazendo referências ao horário porque não gostam de acordar cedo ou “à noite”, à distância e ao fato de andar de ônibus. As outras demonstram opiniões variadas como: não gostar de pintar desenho, brigas, fazer fila, cantar e da chuva. Percebemos nas vozes de seis crianças que acessam a escola por meio do transporte escolar, uma significação negativa sobre a escola evidenciando o descontentamento delas em relação ao horário porque “não gostam de acordar à noite para ir à escola” e à longa distância.

Sobre os espaços da escola, 13 crianças destacam áreas externas como preferência de espaço para a realização de brincadeiras. Aspecto percebido também na observação participante conforme as narrativas do item anterior. Ao escolher o parque infantil, a areia, o pátio e o pomar como lugar preferido, fazem relação a elementos ligados à ludicidade e a natureza. Nos entrelaçamentos de vozes múltiplas de sujeitos concretos que sabem o que querem e emitem suas opiniões entre conversas, interações e entrevistas, as crianças significam a escola a partir da ação do brincar porque brincar é felicidade, é alegria, desperta prazer, constroem amizades, laços afetivos, enfim, a brincadeira é o fio condutor que entrelaça e amarra as emoções humanas.

Ao perguntar à professora sobre a utilização dos espaços externos da escola ela relata que:

Na verdade.... Eu levo eles umas duas vezes por semana só, porque tenho medo, tenho muito medo de eles machucarem, medo de eu não conseguir controlar eles lá fora porque são bastante e eu sou sozinha então eu não levo muito. Levo aqui na frente, (faz gesto apontando para o pátio da frente), aqui eles gostam, brincam debaixo daquelas árvores, às vezes sentamos na grama, eles pulam corda aqui é tranquilo, mas não vou muito não. Eu não vou muito ao parque porque como já falei, os brinquedos não são adequados para a idade deles. Agora eu comprei vários brinquedos para eles brincarem na areia do parque. Trouxe baldinho, pazinha, peneirinha, rastelo. Daí sim dá pra levar pra brincar na areia porque antes não tinha brinquedos. Eles acabavam perdendo a motivação. A gangorra é muito alta pra eles, o escorregador está com defeito também então onde é que eles vão? Vão na areia para brincar sem brinquedos? Eles têm que ter brinquedos pra brincar na areia. Agora eu comprei então acredito que vão gostar. Acho que a escola é carente de espaço externo porque não tem uma área coberta, uma quadra. Quando chove tem que ficar na sala. Não tem uma casinha de boneca, essas coisas. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Os espaços externos foram significados pela professora de maneira diferente do que é considerado pelas crianças. Enquanto as crianças demonstram preferências em brincar fora da sala porque correm, jogam bola, pulam corda, a professora apresenta certa insegurança justificando que o parque não é adequado e que por ser sozinha pode perder o controle. A professora também significa as brincadeiras em áreas externas relacionando-as aos recursos pedagógicos que, segundo ela, são inadequados ou inexistentes, como é o caso do parque infantil.

É por meio da convivência nesses lugares que a criança constrói suas identidades, pesquisa e descobre o mundo e o reinterpreta construindo suas culturas próprias. Silva e Pasuch (2010) trabalham com uma concepção de criança do campo que campo possui seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar com rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias.

Compreendemos que nesses espaços educativos os cotidianos se constituem num processo de interação e as potencialidades são desenvolvidas numa relação de trocas mútuas entre as crianças e entre os profissionais da escola. Além disso, os espaços externos possuem maior identificação com o universo da infância do campo em termos de espaço, contato com a natureza e de maior liberdade de movimento. O viver a infância e o ser criança do campo caracterizam-se por tempos e espaços que são próprios do lugar.

Em relação à concepção de educação infantil do campo, a professora atribui significado a esta etapa e modalidade, como um meio no qual as crianças se desenvolvem, se sentem seguras, confortáveis e também como necessidade para as famílias. Quando

perguntada sobre sua opinião em relação à existência de creches e pré-escolas no campo ela responde:

Eu acho muito bom porque a criança vai interagir e se desenvolver e no campo tem mais coisas mais oportunidade para a aprendizagem e a interação é uma forma de adquirir mais conhecimentos, de a criança sair apenas do seu mundo e conhecer as coisas mais cedo. E precisa porque as mães sofrem às vezes porque não tem lugar para deixar os filhos, ficam na casa dos outros e a gente sabe que na creche elas vão ser bem tratadas além de crescer interagindo com outras crianças e na creche tem as diretrizes que orienta os professores a cuidar das crianças então eu acho que seria uma boa ideia, é uma questão de necessidade para a criança e para as mães. Seria uma segurança e um conforto maior para as crianças porque no campo tem crianças que não tem conforto nenhum, não tem acesso a quase nada de bom para a idade delas e acaba perdendo a infância. Por exemplo, eu tenho criança aqui que não sabe brincar com outras crianças. Porque em casa provavelmente ela não tem o costume de brincar. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

O significado que a professora atribui à educação infantil do campo traduz-se como um meio de socialização no qual as crianças interagem e se desenvolvem para adquirir mais conhecimentos. Por outro lado, aponta como uma necessidade para as mães. Seria uma maneira de as crianças se sentirem seguras e confortáveis. Cabe destacar que este elemento de ser um espaço para as crianças estarem porque as mães trabalham não se constituiu elemento para as famílias entrevistadas. Nesse sentido, há um descompasso entre o que a professora significa e o que as famílias esperam da escola.

Percebemos que há ainda um pensamento voltado para a concepção assistencialista por parte da professora, apesar de já perceber que a educação infantil é um espaço de interação no qual as crianças se desenvolvem. Kuhlmann (2011) mostra que a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, as instituições escolares possuem ainda como elemento intrínseco a função de guardar crianças que as frequentam. Estas instituições, segundo o autor, especialmente as que atendem a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias como responsáveis pelos cuidados das crianças durante o período em que as atendem, guardando-as e protegendo-as.

As significações de educação infantil são percebidas de diferentes maneiras nas vozes dos sujeitos. Nas entrevistas feitas as cinco famílias, os profissionais da escola e a secretária de educação, fizemos uma pergunta direcionada a todos: Como o município poderia melhorar o atendimento para as crianças de educação infantil nesta comunidade?

Família 1: Acho que construir uma escola mais perto daqui, né? O assentamento também tem bastante criança, fazendas aqui perto. Já dava para ter uma escola aqui. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Família 2: A prefeitura deveria construir uma escola mais perto, é muito longe ou então mudar o horário das crianças pequenas. O Augusto falta bastante justamente por causa desse horário. Tenho muita pena de acordar ele de madrugada todos os dias. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Família 3: Acho que deveria ter uma escola aqui no assentamento. Seria muito bom principalmente para as crianças pequenas. Olha ela adora a escola, mas reclama muito que fica cansada. Acho que isso atrapalha um pouco para aprender⁴⁶. (Entrevista gravada em 31/03/2015).

Família 4: Não tem nem o que perguntar menina. Já era pra ter uma escola no assentamento faz tempo. É muito sofrimento das crianças. A escola traz vida, união para uma comunidade e falta isso aqui pra nós. E tem criança aqui que a mãe não colocou na escola porque é longe. (Entrevista gravada em 31/03/2015).

Professora: Eu acho que ter um espaço de quadra coberta, porque quando chove fica difícil, poderia ter um espaço coberto pavimentado. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Diretora: Eu acho que oferecendo as vagas para as crianças e adequando os espaços. (Entrevista gravada em 03/04/2015).

Coordenadora: Se você for pensar, seria a construção de uma escola no assentamento. Mas quem vai querer sair daqui para dar aulas lá? (Entrevista gravada em 31/03/2015).

Secretária de Educação: Olha a educação infantil ainda não é obrigatória até os 3 anos apesar de que 4 e 5 anos os pais precisam matricular essa criança. Mas, a gente ainda encontra bastante resistência das famílias porque muitas acham que é melhor os filhos ficarem em casa principalmente as famílias do campo. Acho que tem que ter um trabalho com as famílias, falar da importância mesmo de a criança estar frequentando desde os quatro anos a educação infantil. Nós precisamos ampliar vagas também e isso reporta-se a construção de novas escolas. Temos planejamento de construir uma instituição na Comunidade Ranchão. (Entrevista gravada em 06/04/2015).

As vozes revelam pensamentos diferentes em relação ao que o poder público poderia fazer para melhorar o atendimento à educação infantil do campo. As significações são contraditórias entre um sujeito e outro. Enquanto as famílias apontam para a necessidade de construir uma escola no assentamento, a diretora e a professora da turma destacam aspectos como adequação do espaço físico, por exemplo. Na fala da coordenadora ela demonstra a necessidade da construção de uma escola no assentamento, porém, seria inviável para os professores se deslocarem da comunidade para trabalhar em outro local. O atendimento à educação infantil do campo para a secretária está implicado em questões financeiras. Aponta que seria melhor para as crianças, porém, inviável financeiramente. Considera o 0 à 3 como não obrigatório destacando que atende quase os 100% de 4 e 5. Enfatiza que o desafio maior

⁴⁶ O relato sobre as reclamações da filha em relação à canseira são da mãe de uma criança de 5 anos residente no assentamento. Esta menina embarca diariamente às 05:00h da manhã e é uma das últimas a desembarcar.

está na resistência das famílias porque muitos pais preferem que seus filhos fiquem em casa principalmente as famílias do campo.

Contrária a esta concepção, encontramos nas vozes de todas as famílias entrevistadas, um significado à educação infantil do campo como um espaço onde a criança se desenvolve, socializa, brinca, compartilha, se alegra, interage e constrói saberes, portanto imprescindível na vida dos filhos. Outra significação que aparece nos relatos das mães é o sentido que as brincadeiras possuem no desenvolvimento das crianças. Elas trazem elementos constitutivos do currículo da educação infantil como: músicas, brincadeiras, histórias contadas. Os fragmentos abaixo expressam as significações que as famílias atribuem em relação à escola no campo:

Família 1 – Eu acho muito bom porque aprende bastante coisa, a escola é o ponto de encontro com os outros colegas então elas compartilham muita coisa, brinca, aprende a conviver e também tem muitas mães que trabalham nas fazendas e isso ajudaria. A Cora chega todos os dias contando sobre as brincadeiras que fez na escola. Ela adora! (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Família 2 - Ajuda bastante o Luiz está bem mais ativo, mais esperto. Ele desenvolveu muito. Todos os dias ele quer que eu olhe o caderno, ele vem cantando as músicas que aprendeu na escola, antes ele nem falava muito, não gostava de brincar com outros coleguinhas. Agora ele vem contando novidades todos os dias. Eu acho muito bom ter escola para as crianças do campo. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Família 3 - E se tivesse creche eu colocaria meu pequeno também, ele fica muito sozinho porque ela sai cedo e chega de tarde em casa. Acaba que quase não brincam juntos. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Família 4 – A escola é importante para as crianças pequenas porque já vão aprendendo desde cedo. O meu gosta muito de ir. Eles aprendem tanta coisa, a professora conta historinhas daí ele chega contando. E ele gosta muito de brincar naquele parquinho. (Entrevista gravada em 31/03/2015).

Família 5 – Eu acho que é muito bom ter escola para os pequenos porque eles se “despertam”, crescem sabendo muita coisa boa. Eu cresci no sítio lá no sul, criei meus filhos no sítio e ninguém estudou quando pequeno, mas os netos estão estudando e eu acho que é bom porque criança tem energia e elas gostam de brincar com os coleguinhas. (Entrevista gravada em 12/03/2015).

Ao mesmo tempo em que as narrativas trazem nas vozes das famílias os significados positivos atribuídos por elas referente à escola, revelam o invisível aos olhos da política. Das cinco entrevistadas, quatro famílias apontam para a necessidade da construção de uma escola no assentamento conforme já mostramos. Apesar do caráter positivo que estas atribuem à escola como um espaço onde as crianças se desenvolvem, a longa distância, o horário de

atendimento e a ausência de uma escola no assentamento, são significados como elementos desafiadores e que contribuem para as limitações de aprendizagem.

Uma das soluções para resolver o problema da distância enfrentado pelas crianças e melhorar o atendimento à educação infantil do/no campo expressos pelas famílias seria a construção de uma escola mais próxima onde elas moram, neste caso, no Assentamento Maria de Oliveira. O presidente do STTRs de Nova Mutum, quando perguntado sobre o atendimento à educação infantil para crianças residentes em áreas rurais ressalta que:

É interessante que a criança vá para a escola desde pequena. A CONTAG defende a educação para as crianças de 0 a 5 anos do campo, mas no caso dessa realidade aqui, acho perigoso porque olha a distância que as crianças percorrem e ficam dentro do ônibus. E, além disso, é contra a lei ficar mais de 2 horas dentro do transporte. A escola que as crianças do assentamento frequentam é muito boa eu conheço lá, mas é muito longe e não é escola do campo porque não trabalha de acordo com a proposta elaborada pelos movimentos. A escola do campo tem que ser pensada para a realidade de quem vive no campo e do campo. O sindicato tem na pauta de reivindicação desde 2008 a construção de uma escola no assentamento porque é desumano o que fazem com aquelas crianças, principalmente as pequenas. Mas nós queremos uma escola que seja do campo e no assentamento. (Entrevista gravada em 25/03/2015).

O movimento sindical atribui, na fala do presidente, um significado positivo à educação infantil do/no campo, entretanto, a distância e o tempo que as crianças permanecem dentro do ônibus apresentam-se como elementos negativos ao atendimento. Outro aspecto é a concepção de educação do campo que o líder do sindicato expressa ao mencionar que a escola frequentada pelas crianças do assentamento não é escola do campo porque não trabalha de acordo com a proposta da educação do campo pensando na realidade de quem vive no e do campo.

Quando pergunto à secretária de educação sobre sua opinião em relação à obrigatoriedade ela destaca:

Olha eu acho que a universalização é importante porque a gente vê nitidamente a diferença dessa criança que fez a educação infantil, lá no ensino fundamental porque tem que ter todo um trabalho, [...] um trabalho bem feito você já inicia um trabalho mas é difícil porque os pais e até mesmo os educadores muitas vezes querem que a criança já lê na educação infantil. (Entrevista gravada em 06/04/2015).

Percebemos nas vozes dos diferentes sujeitos que as significações ora se aproximam, ora se afastam quando o assunto é a existência de creche e pré-escola no campo. As famílias significam a educação infantil como um espaço no qual a criança se desenvolve porque

brinca, canta, interage. A professora, ao mesmo tempo em que reconhece a escola como um espaço de interação, destaca a necessidade de as mães terem um espaço seguro para deixar seus filhos. A secretária de educação atribuiu um significado à educação infantil como uma etapa importante para o ingresso no ensino fundamental, desde que esta seja desenvolvida com qualidade.

Assim, entre as narrativas apresentadas neste item sendo elas recortes de interações entre as crianças ou entrevistas com os diferentes sujeitos, contribuíram para percebermos como as significações são construídas pelos sujeitos e entrelaçadas à realidade do campo. As diferenças entre as significações de crianças, famílias, movimento sindical, profissionais da escola e poder público, demonstram discrepâncias nas maneiras como cada um vê a educação infantil no e do campo, bem como seus desejos e expectativas.

Apontam ainda para um desconhecimento por parte da escola e do poder público em relação às necessidades das famílias e ao que elas pensam sobre a educação infantil no e do campo. Todas as famílias se referiram às brincadeiras, interações e convivências na escola como um importante fator no desenvolvimento da criança. Em nenhum momento citaram leitura e escrita ou alfabetização como algo que considerassem necessário a esta etapa educacional.

A educação infantil do campo conforme destacam Silva e Pasuch (2012 p.3), deve estar “para além dos indicadores gerais 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”.

Percebemos ainda que nas narrativas vivenciadas entre as crianças, elas compartilham de experiências produzidas em seus cotidianos reinterpretando-as nas brincadeiras. Trazem para o contexto escolar um currículo vivo. Apresentam a dinâmica das relações vividas por elas no campo em contato com a natureza, com o mundo do trabalho e com as culturas dos adultos. Entretanto, durante os dias de observação participante, não observei na prática da professora, uma problematização deste currículo.

Craidy (2001) ressalta que:

Ainda que de forma preliminar, é necessário apresentar e desvendar práticas pedagógicas recorrentes nos espaços de Educação Infantil. Discutir criticamente contextos, pontuar alguns problemas e impasses que a temática provoca, cabendo ao professor mediar conflitos e informações, no sentido de suscitar mudanças de posturas nos profissionais e na comunidade do segmento em questão.

Assim, as interações, as trocas de experiências, a construção e apropriação dos diversos conhecimentos na educação infantil permitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico das crianças, assim como propicia reflexões e compreensões de modo que a criança possa elaborar ideias e opiniões sobre o mundo, sobre as coisas. O professor, portanto, atua como um mediador, problematizador e provocador fazendo emergir reflexões críticas sobre os contextos nos quais as crianças estão inseridas, garantindo assim o seu desenvolvimento e formação integral como seres humanos.

Consideramos que mesmo não problematizando os assuntos trazidos pelas crianças no contexto escolar, a escola pode ser considerada uma escola do campo porque as crianças, nos momentos de interações, trazem um currículo vivo que pertence ao seu contexto resignificando seus mundos de um modo próprio nos fazeres da infância.

Nas narrativas da pena, da parruda, da brincadeira no parque infantil, da venda de frutas entre outras, as crianças expressam suas significações em relação à educação infantil que é do campo. Assim, os significados produzidos no contexto escolar dizem respeito a uma educação infantil do campo que se constitui num processo dinâmico com e entre o lugar onde as crianças vivem reinterpretado por meio das brincadeiras. Por outro lado, notamos uma educação infantil não sendo “do” campo quando observamos a ausência de um currículo problematizador entrelaçado às questões referentes ao contexto das crianças.

CONSIDERAÇÕES

Uso a palavra para compor meus silêncios.

*Não gosto das palavras
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água, pedra, sapo.*

Manoel de Barros (2010)

Os primeiros fios para a elaboração da dissertação pareciam um tanto quanto invisíveis aos olhos da pesquisadora, contudo, cada vez que a ação do pesquisar era praticada, esse fio se reforçava e outro filamento era-me acrescentado até se tornar um enorme novelo para a construção do produto final. Assim, ao longo da escrita desse texto, as palavras após cada etapa da pesquisa, foram “os fios de ouro do pensamento” (Sócrates s/d) compondo as análises e as compreensões que cuidadosamente construíram uma rede a qual dei o nome de “**A Escola da Criança Feliz: significações da Educação Infantil do/no campo**”.

Uso as palavras para “compor os silêncios” de vozes dos sujeitos no qual a pesquisa foi desenvolvida. As vivências *com* e *entre* as crianças, as famílias e os profissionais da escola me possibilitou mergulhar novamente no universo rural. Os sons, os cheiros, os olhares as os práticas cotidianas aos poucos foram compondo os fios das significações atribuídas pelos sujeitos em relação ao objeto da pesquisa. Quantos sentidos são construídos sobre o ser criança e viver a infância no campo?

Para além da intencionalidade de produzir um trabalho acadêmico, esta pesquisa pretendeu dar visibilidade às vozes silenciadas do campo: crianças, famílias, docentes e demais profissionais da escola. Desse modo, nosso intuito, ao nos debruçar sobre o objeto deste estudo, foi o de provocar reflexões sobre como os sujeitos daquele espaço significam a educação infantil do campo por meio de suas falas e ações. As maneiras de apropriação das significações foram observadas durante a pesquisa empírica considerando os elementos que compõem a Matriz Sócio Histórica.

Assim, no embalo do balanço, nos equilíbrios entre trilhas e pinguelas⁴⁷, nos movimentos do transporte escolar, nos caminhos entre idas e vindas, no zunido de abelhas, no cantar dos pássaros, sob as sombras de árvores, as crianças interagem entre si e com a natureza, com elementos sociais, culturais, econômicos convivem com os adultos num processo dinâmico que vão tecendo seus cotidianos, dando sentido e significando a educação infantil do e no campo. Procurei nos “miudinhos”, ou seja, nos detalhes de cada interação e observação, as palavras silenciadas dando mais respeito “às que vivem no chão” (BARROS, 2010).

A educação infantil do campo é um espaço de construção de saberes múltiplos produzidos numa dinâmica de relações entre seres humanos que vivem no e do campo. Integra um importante processo de construções, de concepções, posturas, condutas que traduzem em significações. É nesse cenário que as crianças encontram e constroem suas experiências de vida. Portanto, é na interação com os adultos, com outras crianças e com a natureza que elas produzem seus conhecimentos, suas culturas, aprendem a compartilhar e a viver relacionando e comunicando-se com o mundo a sua volta.

“As coisas que não tem nomes são mais pronunciadas por crianças” (BARROS 2010). Então, procurei nelas, as significações pronunciadas pelos protagonistas desta pesquisa. Para as crianças, os significados são expressos nas “artes do fazer” em diferentes momentos e de diversas formas. Nas interações, brincadeiras e entrevistas, ficou evidente que o maior significado atribuído por elas está no mundo do brincar, lá “onde a criança escuta a cor dos passarinhos” (BARROS, 2010). Lá, estão as significações de uma educação infantil que se produz num cotidiano vivido entre rios, matas, flores e abelhas, pinguelas e represas, caminhos e plantações de soja, milho e algodão, hortaliças e frutas, bezerros e galinhas, entre formigas e formigueiros enfim, “entre”.

Nos sorrisos, nas vozes, nos olhares, nos gritos, gestos, brincadeiras, vibrações e cantigas. Em cada uma destas linguagens narradas verbalmente ou não, é que a significação da educação infantil do campo se materializa. A escola significada pelas crianças é o espaço da “felicidade” e da alegria. Porque é neste espaço que as interações acontecem dando sentido as suas vidas por meio das brincadeiras. É o lugar onde os saberes se entrelaçam como uma ciranda coletiva na qual o verbo brincar é encarnado por elas e praticado num processo dinâmico e inerente à infância. A “Escola da Criança Feliz” é o lugar do afeto, das partilhas,

⁴⁷ Ponte rústica feita com paus ou improvisada com troncos, sem proteção lateral. Geralmente utilizadas para travessias em córregos alagados ou riachos.

trocas de experiências, é o lugar dos sabores, dos cheiros, das cores, dos sorrisos, enfim, da felicidade.

As vivências com e entre os sujeitos protagonistas deste estudo, nos levou a pensar uma educação infantil do campo para além de um espaço institucionalizado e burocratizado. A “Escola da Criança Feliz” se constitui em um espaço da felicidade no qual as interações abrem possibilidades para que elas possam viver suas infâncias na plenitude, produzindo culturas, saberes e identidades. Assim, o significado que as crianças atribuem à escola é próprio da infância. Um lugar onde a brincadeira é o fio condutor de seus cotidianos.

As crianças expressam por meio das brincadeiras suas experiências reais vividas no campo trazendo um currículo vivo em cada interação, conforme apresentamos no quarto capítulo. Os saberes são construídos a partir das práticas cotidianas que se entrelaçam às realidades vividas e aos poucos vão compondo as significações. Biscoli (2005) ao refletir sobre a ludicidade na educação infantil destaca que “[...] a criança brinca para se tornar humana, ela tem necessidade social de brincar [...]”. Nesta pesquisa, consideramos que as crianças realmente brincam para se tornar humanas. A brincadeira é uma atividade social e é, portanto, onde as crianças significam constroem seus significados e apropriam-se de conhecimentos.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que a professora, no momento da “hora da novidade”, oportuniza às crianças o diálogo de suas vivências cotidianas. Em várias narrativas, observamos também que elas significam a educação infantil a partir de elementos que compõem seus contextos. Entretanto, não se verificam nessas significações, a problematização da escola por parte da criança concreta. O cotidiano, as demandas culturais, modos de vida, relações de trabalho, ou seja, todas as relações sociais em que as crianças estão inseridas são elementos fundamentais para o currículo de uma educação infantil do campo e podem interferir no desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a educação infantil pode ser compreendida como um espaço de vivências das crianças no qual elas se apropriam de elementos que compõem seus contextos e expressam por meio de linguagens e experiências emocionais, o sentido que atribuem à escola. Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam a valorização cultural em relação às brincadeiras que, nesse caso, é um dos eixos da ação pedagógica da educação infantil do campo, pois estas possibilitam aos profissionais inúmeras maneiras de interagir com as crianças a partir de seus mundos e de suas demandas entrelaçando-se com as possibilidades de conhecer e valorizar aspectos da comunidade local.

A ambiência da sala de aula traz um significado de espaço alfabetizador. O alfabeto com os 4 tipos de letras, calendário e numerais, são elementos constitutivos de uma educação com vistas na alfabetização. Embora fossem poucas, em algumas situações observadas, percebeu-se um caráter alfabetizador na prática pedagógica, no modo como a sala é organizada e na rotina da turma elaborada pela professora. Nesse sentido, observam-se elementos que compõem processos de significações que identificam na educação infantil do campo uma concepção de fase preparatória para o ensino fundamental.

O cuidar e o educar são significados na rotina da turma como práticas dissociadas. Hora de refeição é refeição, hora de higienização é higienização, atividade é atividade (nesse caso, no papel sulfite ou no caderno) e hora de brincar é brincar. Percebe-se que a rotina elaborada pela professora traz um caráter classificatório dos momentos. Os processos de construção de saberes são vistos de maneira fragmentada. Poderíamos inferir que a ausência de momentos de formação específica e de espaços de reflexão a respeito das práticas pedagógicas na educação infantil do campo para docentes que atuam com crianças residentes em áreas rurais, conforme destacado pela professora da turma, seria uma das estratégias de enfrentamento e ampliação das concepções educacionais que qualificariam o atendimento do e no campo.

Silva, Pasuch e Silva (2012) assinalam que o potencial cultural do campo precisa estar expresso nas propostas pedagógicas das escolas do campo que atendem bebês e crianças pequenas. As autoras enfatizam que a brincadeira é uma oportunidade para o desenvolvimento das crianças e ainda as aproximam com sua realidade concreta, levando-as a conhecerem elementos do cotidiano de suas comunidades. Desse modo, existe uma riqueza que presente no contexto de uma escola do campo e esta pode proporcionar em termos de relações humanas, conhecimentos, valorização cultural, desenvolvimento físico, emocional, atitudinal dos sujeitos que a compõe.

As famílias significam a educação infantil do/no campo como um direito, mas também como um espaço de socialização no qual as crianças convivem, brinca e se desenvolvem. Na fala de todas elas, percebemos uma forte significação à aprendizagem, mas não uma aprendizagem na abordagem alfabetizadora. A avó de Junior, ao mencionar que na escola “as crianças se despertam porque correm, brinca e canta”, expressa a importância que ela atribui à educação infantil no sentido do desenvolvimento.

A mãe de Augusto, na entrevista enfatiza que a educação infantil para as crianças de áreas rurais “é muito importante porque elas se desenvolvem muito, depois que entrou na

escola seu filho chega todos os dias cantando as músicas que aprendeu, conta as historinhas para a irmã mais nova e compartilha seus momentos vividos entre os colegas”. Antes, segundo a mãe, “ele nem falava muito e não gostava de brincar com outras crianças. Agora, vem contando novidades todos os dias”. Outra mãe quando pergunto sobre a opinião dela em relação à valorização da cultura do campo, expressa: “[...] aaaa, eu acho que não somos menos que quem vive na cidade. Tudo o que temos de bom a escola tem que aproveitar, as crianças precisam conhecer o lugar em que elas vivem também, acho importante”. (Mãe da Cora, 2015).

Nenhuma família entrevistada atribuiu significado a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental ou como um espaço em que as crianças vão para aprender e sim para se desenvolver, criar, brincar e conviver. A concepção expressa nas vozes das famílias é fundamentalmente de uma educação que possui na sua essência a criança como sujeito das interações, protagonista, que não vai à escola para apreender conhecimentos e sim para compartilhar e ser sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Os tempos e espaços na educação infantil do/no campo são diferentes que os da cidade. Os dados construídos pela inserção na realidade das crianças moradoras na vila, em fazendas e no assentamento por meio de vivências no transporte escolar, em diferentes espaços e tempos na escola ou em suas casas, permitiu elaborar reflexões a respeito da possibilidade de pensar a educação infantil do e no campo observando a complexidade dos sujeitos do campo e, além disso, pensar uma instituição problematizadora que promove tempos e espaços propícios para o desenvolvimento integral das crianças.

A proposta pedagógica elaborada no PPP da escola prevê um currículo no qual a criança possa construir sua identidade enquanto sujeito do campo. Contudo, durante a pesquisa, não se observou no planejamento para a turma de educação infantil, uma intencionalidade pedagógica voltada para as especificidades da vida no campo no sentido de pensar a criança do campo na sua complexidade imbuída de valores e saberes do campo.

Para os profissionais da escola um elemento constitutivo da educação infantil do campo está no fato de o município ofertar as vagas. As significações estão na obrigatoriedade, notamos uma preocupação com o atendimento dos 4 e 5. Quando perguntamos sobre a existência de creches no campo, há um pensamento voltado para o assistencialismo. A maioria dos profissionais pensa que é importante porque as mães do campo também trabalham e tem os mesmos direitos que as da cidade.

Em relação ao transporte escolar, o material de pesquisa demonstrou que o tempo percorrido pelas crianças de duas linhas ultrapassa o permitido por lei. Os tempos e espaços vividos 200 dias por ano pelas crianças no ônibus, em que as canseiras e os medos, as horas que se dorme encolhido em um banco desconfortável, e a insegurança de mães de crianças de 4 e 5 anos de idade, ainda não são totalmente conhecidos nem tampouco analisados pela equipe da escola e pelo poder público. O transporte escolar, criado como uma alternativa para o acesso torna-se o grande desafio para o atendimento às crianças pequenas do campo. Isso é evidenciado nas falas das crianças e nas observações participantes.

Há uma contradição entre as significações das famílias e as significações dos profissionais da escola no sentido de conceber a educação infantil como um direito da criança e não apenas das mães. Enquanto que as famílias apontam como necessidade a construção de uma escola no assentamento, alguns profissionais reconhecem esta necessidade, porém apresentam dificuldades pessoais de deslocamento.

A infância necessita ser vista como um tempo específico da vida e a educação como um processo de desenvolvimento humano. Para tanto, precisamos extrapolar uma visão pautada nas necessidades do adulto. A educação infantil para bebês e crianças pequenas do campo é um direito social, dever do poder público ofertar nas comunidades próximas às residências das crianças. Pasuch e Santos (2012) assinala que “pensar a educação como um processo que se desenvolve ao longo do desenvolvimento humano significa pensar nos modos como estamos acolhendo as crianças no nosso mundo”.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo engloba a Educação Básica e vai além desta. Está relacionada com todos os sujeitos do campo, aqui já destacados. Ou seja, não é somente por uma questão geográfica (residir no campo brasileiro, área não-urbana), mas por questões sociais, relações sociais, por suas identidades. Portanto, entendemos como educação do campo uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende às suas especificidades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, e assim, a educação do campo procura valer-se desses aspectos, lutar por escolas de qualidade para esses sujeitos, articulando-os, de forma que participem mais ainda de suas comunidades e mantenham vivo o gosto por estar no campo. (PACHECO, SILVA e PASUCH, 2014).

A expressão “do campo” é utilizada na política nacional de educação do campo para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo. “O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural

própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem” (MEC/SECAD, 2007, p. 8).

Assim, a educação para bebês e crianças pequenas residentes em áreas rurais é um desafio ainda a ser conquistado porque pensamos a educação infantil como um processo que se constrói e se desenvolve nas múltiplas relações humanas e isso significa dar o mesmo direito a todas as crianças para que de fato o desenvolvimento de concretize. Hanna Arendt (2002, p.248) traz uma importante reflexão sobre o papel da educação enquanto espaço no qual a sociedade decide o que quer para as crianças:

A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nossos mundos, não abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a chance de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Os relatos trazidos nesta pesquisa nos remetem ao pensamento da autora sobre o que queremos para nossas crianças do campo. Amamos elas o bastante ou estamos expulsando-as de nossos mundos? As narrativas de vivências com e entre as crianças mostra o retrato de infâncias múltiplas nas quais as crianças constroem saberes e significam seu contexto de um modo próprio a partir das interações entre si, com os adultos e com o meio. Por outro lado, apresenta um cotidiano marcado por desigualdades sociais.

As vozes das famílias, das crianças e de alguns profissionais, evidenciam a necessidade da construção de uma escola no assentamento para o atendimento das crianças pequenas. Submeter crianças de 4 e 5 anos a realizar uma viagem de 160 km todos os dias tendo que acordar às 4 horas da manhã para conseguir chegar ao local de embarque e tomar o ônibus diariamente, significa “expulsá-las de nossos mundos” com práticas desumanas que extrai diariamente seus direitos de igualdade e de dignidade. A educação é um direito universal de todas as crianças independente do lugar onde ela vive.

A “Escola da criança feliz” é significada em dois sentidos pelas crianças e famílias. Ao mesmo tempo em que se considera que este é um espaço de socialização, de desenvolvimento e de alegria, quando se trata da distância, as significações são expressas de maneiras conflituosas como um grande desafio a ser resolvido. Entretanto, a escola é um espaço de socialização, interação, produção de culturas e saberes. É também o lugar onde os contextos múltiplos, vividos num processo dinâmico da vida no campo, se encontram e entrelaçam os cotidianos das crianças, das famílias e dos profissionais da escola. As

significações de educação infantil do campo são expressas nestes cotidianos por meio de saberes e fazeres de cada sujeito.

Percebemos a necessidade de ampliar a visão que temos em relação à criança do campo porque estas brincam, fantasiam, se expressam, sonham, contam suas histórias, elaboram ideias, opinam, sabem o que querem e produzem saberes a partir de suas vivências e experiências com os adultos e com o meio em que vivem.

A educação infantil é um direito de todas as crianças sejam elas moradoras em quaisquer que sejam os territórios e constitui-se como condição essencial para a promoção do desenvolvimento humano nas diferentes comunidades. Nesse sentido, a educação para as crianças residentes em áreas rurais não foge a esta concepção, entretanto, com um diferencial:

Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.⁴⁸ (SILVA e PASUCH, 2010).

Pensar escolas e creches com o corpo e a alma do campo está em decidir se “amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nossos mundos”. (ARENDRT, 2002). Pensemos então em algumas questões: De qual educação infantil estamos falando? Quem são as crianças do campo? Como elas vivem suas infâncias? Que significados são atribuídos à educação infantil para bebês e crianças pequenas residentes no campo nas vozes, nas ações dos sujeitos e na política? Ao longo da tessitura da dissertação tentamos dialogar com estas indagações na tentativa de compreender ou de evidenciar de que educação infantil estamos falando e como ela é significada.

Uma educação infantil que possui na sua essência práticas e concepções que valorize as infâncias como tempos específicos na vida humana, que concebe a criança como ser pensante, construtora de seus saberes porque a criança do campo como qualquer outra pesquisa o mundo, produz suas histórias e culturas, constrói seus saberes e fazeres num processo dialógico e relacional com pessoas e elementos que compõe seu contexto.

⁴⁸ Trecho contido nas orientações curriculares para a educação infantil do campo elaborado pelas professoras Dr^{as} Ana Paula soares da Silva e Jaqueline Pasuch. O texto está disponível na página do Ministério da Educação, foi acessado em 25/06/2015.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro in LAURITO, Ilka Brunilde. **Literatura comentada: Casimiro de Abreu**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

AMORIM, Elizabeth. **Organização do Tempo e do Espaço**. In: **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Discurso de primavera. São Paulo: Câmara Brasileira de livros, 1977.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 247

ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira [et al.]. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. **Livro Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BISCOLI, Ivana. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de mestrado – Centro das Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, UFSC: Florianópolis, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Política e cultura**. Torino: Giulio Einaudi, 1955.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Constituição Federal, Brasília, DF: Planalto Central, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases** n° 9394, Brasília - DF, 1996.

_____. CONTRAN/DENATRAN RESOLUÇÃO N.º 277, de 28 de maio de 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil; subchefia para assuntos jurídicos. Decreto 7.352 de 2010.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de revisão n° 53 de 2006 e n° 59 de 2009.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emenda Constitucional n° 59 de 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05 de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 à 6 anos residentes em áreas rurais”**. Brasília, DF: UFRGS, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD 2. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução 01/2002.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução 2/2008.

_____ Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014. Vigência 2014/2014.

_____ Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. Resolução nº 3 de 28 de março de 2007.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ **A construção narrativa da realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Espaços da Educação Infantil no Campo na lente das crianças**. Mestrado Acadêmico em Educação e contemporaneidade instituição de ensino: Universidade do Estado da Bahia, 01/09/2012.

CALDART, Roseli Saete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil 2003 ISSN 1645-1384 [online]. www.curriculosemfronteiras.org.

_____ **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: sept./DEC. 2001.

_____ **Dicionário da Educação do Campo** /Organizado por Roseli Saete

Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORDEIRO, Karina DE Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia**. Doutorado em educação, 2012 Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

CRAIDY, C. M. **O educador de todos os dias convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre, RS: Mediação 1998.

_____ **Algumas considerações sobre a parte 1 deste livro**. Em: Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S.; Silva, A.P.S. e Carva lho, A.M.A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. (pp. 57-65). Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ **A constituição da criança sujeito de direitos no Brasil**. Palestra proferida no XXX Encontro Nacional do MIEIB. Cuiabá, 2014.

CRAIDY, Carmem Maria e Silva, Gladis Elise P. da. **Educação Infantil Para Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESTADO DE MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Cuiabá: SEDUC, 2014.

_____ Assembleia Legislativa. Lei nº 5.321 de 04 de Julho de 1988.

_____ Assembleia Legislativa. Lei Estadual nº 8.469, de 07 de abril de 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. Universidade Estadual Paulista – UNESP. bernardo@pesquisador.cnpq.br.

FONSECA, Cláudia. **Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica**. Professora Doutora do Programa Pós Graduação em Antropologia Social-UFRGS. claudiaf2@uol.com.br, 2005.

_____ **Quando cada caso NÃO é um caso** Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

_____ **Trajatória de uma antropóloga com sotaque: entrevista com Cláudia Fonseca.** Horizontes Antropológicos, *On-line version* ISSN 1806-9983: Porto Alegre, 2009. Acesso em 25 de junho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **A Escola.** Poema retirado do site: www.portaldoprofessor.me.gov.br. Acesso em 02/06/2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora mtl@acessa.com RESUMO cadernos de pesquisa 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GARBELINI, Priscila Pedroso. **O trabalho infantil como violação de direitos da criança e do adolescente: dados de trabalho precoce em Ponta Grossa/PR.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR: 2011.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: Possibilidades de investigação no contexto escolar. Univates: RS s/d.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In PAIVA, A., EVANGELISTA, A., PAULINO, G., e VERSIANIN, Z., (Org.). **No fim do século: a diversidade. O jogo do Livro Infantil e Juvenil.** São Paulo, Autêntica/CEALE, 2000.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel F. Pereira. (Org.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 2007.

KRAMER, Sonia e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. <http://www.itamaraty.gov.br/revista7-mat8-edicao>. Pdf. Acesso em 03/03/2015.

_____ **com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN, Junior Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 5ª ed.

LIMA, Luciana Pereira de. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. Ribeirão Preto, 2012. 287p. : il. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma e VENDRAMINI, Célia Regina. **Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites**. Araraquara/SP: Revista Iberoamericana, 2013.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo**. Caderno de pesquisa Pensamento Educacional. V4 nº 8, Tatuí PR: 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora. UFMG, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____ **Complexidade e ética da solidariedade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MODANESE, Andréia. **Práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma “Rede de Significações” na creche “Ipê Branco”**. Dissertação de Mestrado. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, F.; CORSINO, P. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: o desafio da educação infantil**. Texto da 33ª reunião ampliada da Anped. Caxambu, 2005.

OLIVEIRA, Samuel Antônio Merbach da. Norberto Bobbio: **Teoria política e direitos humanos**. Rev. Filos., v. 19, n. 25, p. 361-372, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Z.M.R. e ROSSETI FERREIRA, M.C. **O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil**. São Paulo Cad.pesq.1993.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1949. Retirado do site.

ORIANI, Valeria Pall. **Direitos Humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas**. Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. Biblioteca depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências . 01/01/2011 157 f.

PAMPHYLIO, Marisonia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de ensino: Universidade do Estado do Pará. 01/01/2011.

PACHECO, Adriana dos Santos; SILVA, Cléria Paula Franco da; PASUCH, Jaqueline. **A educação infantil do campo na perspectiva da valorização da criança enquanto sujeito do campo**. Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Goiânia, 2014.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. Tese (doutorado) UFRGS. Programa de pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2005. Craidy, Carmem Maria orient.

PASUCH, Jaqueline e SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. **A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo**. In: Oferta e demanda de educação infantil no campo/ Maria Carmem Silveira Barboza [et al.] organizadoras. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PORTINARI, Cândido. **Infância em Portinari**. III Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artísticos-Culturais. UNESC: 2007. Retirado do site: www.museudainfancia.unesc.net. Acesso em 06/06/2015.

RESENDE, Otto Lara. **Bom dia para nascer: crônicas publicadas na folha de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia e ARTES, Amélia. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos** in: Oferta e demanda de educação infantil no campo/ Maria Carmem Silveira Barboza [et al.] organizadoras. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., Selva, ANA PAULA S. & CARVALHO, Ana Maria A. [Orgs] 2004) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al]. **Desafios metodológicos na Perspectiva da Rede de Significações**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Katia de Souza, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil**. Revista PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 437-464.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SARAMAGO, José. **Protopoema**. In provavelmente alegria, Editorial CAMINHO, Lisboa, 1985, 3ª Edição. retirado do site acesso em 24/05/2015 <http://www.jornaldepoesia.jor.br>

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Os ofícios da criança, in Vários Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Porto, 2000.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: M. Pinto e M. J. Sarmiento, (Org). As crianças: contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Ana Paula S.; Pasuch, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo**. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas atuais, 1., 2010. Anais... Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações**. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto SP, Universidade de São Paulo 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação Infantil do campo**/ Ana Paula Soares da Silva; Jaqueline Pasuch; Juliana Bezzon da Silva. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes: ano XX nº 50, abril de 2000.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a Memória. Questões sobre a relação entre a História Oral e as Memórias**. IN: Revista Projeto História. São Paulo, v. 15, abril de 1997, p: 51-84.

SÓCRATES (s/d). Retirado do site: <http://pensador.uol.com.br> acesso em 22/06/2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. Coleção Psicologia e Pedagogia.

_____ **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1989.

_____ **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - Sujeitos da Pesquisa (profissionais da escola secretária de educação e membros do sindicato)

Convidamos V. S^a, _____ profissional da Escola Municipal do Campo São José localizada na Comunidade São Manoel no município de Nova Mutum /MT para participar, como voluntária da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cléria Paula Franco da Silva, no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **Significações de educação infantil do campo para os sujeitos que compõe a comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT**

Pesquisadora responsável

Prof^a. Dra. Jaqueline Pasuch

Endereço: Rua dos Pássaros, nº 376, Bairro: Nossa Senhora Aparecida.

Sinop-MT- CEP: 78. 556-339

Telefone: (66) 35315233 ou (66) 9988-7747 e-mail: jaquep@terra.com.br

Pesquisadora (orientanda)

Cléria Paula Franco

Rua das Papoulas nº 1889 W

Nova Mutum MT, CEP 78.450-000;

Telefone: (65) 9906-9290 e-mail: cleria_franco@outlook.com

Descrição da pesquisa:

A pesquisa aqui apresentada propõe a observação participativa em uma turma de pré-escola com idade entre quatro e cinco anos na qual procuraremos significar e buscar os significados atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa a respeito da infância e da educação infantil do/no campo. No caso específico desta investigação, as vivências das crianças, os contextos nos quais elas vivem e convivem, as formas de vida, os elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais serão elementos de observação para compor a matriz sócio histórica.

Esta pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, terá como técnicas: entrevistas narrativas, com as crianças da turma de educação infantil com a faixa etária de 4 a 5 anos, entrevistas semiestruturadas com professores, profissionais e familiares, questionários com os gestores assim como, observações dos espaços-tempos de vida na comunidade escolar, procurando compreender os significados da política para a educação infantil do campo. Nesse sentido procuraremos lançar um olhar para os sujeitos da pesquisa a partir de suas interações e vivências cotidianas buscando as significações que eles atribuem sobre a educação ofertada às crianças do campo. Esse processo de observação se dará nos seus diferentes modos presentes no aqui e agora, nos tempos e espaços da criança moradora na comunidade São Manoel no município de Nova Mutum /MT.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, na perspectiva da Rede de Significações tendo como referencial teórico a literatura nacional e internacional sobre sociologia da criança e políticas educacionais com foco nos relatos orais dos sujeitos participantes e observações realizadas pelo pesquisador.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os sujeitos da pesquisa, tendo como foco as observações e as entrevistas narrativas destes. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação e narrativas com os sujeitos da pesquisa. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos das crianças/infâncias moradoras nos espaços de vida no/do/ com o campo.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de novembro a março de 2015. Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Nova Mutum-MT, _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Responsável pela Pesquisa

Cléria Paula Franco - Mestranda em Educação - UNEMAT

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ÀS CRIANÇAS

Você criança matriculada na turma de educação infantil da Escola Municipal do Campo São José está sendo convidado (a), para participar, como voluntário (a) da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cléria Paula Franco no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final. Em caso de não aceitar, não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **Significações da educação infantil do campo para os sujeitos que compõe a comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT**

Pesquisadora responsável

Prof^a. Dra. Jaqueline Pasuch

Endereço: Rua dos Pássaros, nº 376, Bairro: Nossa Senhora Aparecida.

Cáceres-MT- CEP: 78. 556-339

Telefone: (66) 35315233 ou (66) 99887747 e-mail: jaquelp@terra.com.br

Pesquisadora (orientanda)

Cléria Paula Franco

Rua das Papoulas nº 1889 W

Nova Mutum MT, CEP 78.450-000;

Telefone: (65) 9906-9290 e-mail: cleria_franco@outlook.com

Descrição da pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo buscar os significados atribuídos por vocês crianças, pais, professores e demais profissionais da escola a respeito da infância e da educação infantil do/no campo. Para isso, eu pesquisadora irei desenvolver uma observação participante junto com vocês durante as aulas, nas brincadeiras, no horário do lanche, na caminho para a escola e em outros momentos. No caso específico desta investigação, as vivências das crianças, os contextos nos quais elas vivem e convivem, as formas de vida, os elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais serão elementos de observação para compor a matriz sócio histórica.

A pesquisadora vai fazer entrevistas narrativas, com as crianças da turma de educação infantil com a faixa etária de 4 a 5 anos, entrevistas com os professores de vocês, o motorista do ônibus, as merendeiras, as zeladoras, diretora e coordenadora. Esse processo de observação se dará nos seus diferentes modos presentes no aqui e agora, nos tempos e espaços da criança moradora na comunidade São Manoel no município de Nova Mutum /MT. Ou seja vamos observar tudo o que vocês fazem na escola e no caminho para a escola.

Esclarecimentos

Tudo o que eu observar e registrar, vocês, a professora, os pais de vocês e todos os profissionais da escola poderão estar lendo e até mesmo questionando. A qualquer momento que vocês não aceitarem mais participar desta pesquisa, poderão comunicar a professora ou a

mim pesquisadora para se desligar do projeto. O nome de vocês não será divulgado durante o projeto nem nas publicações do trabalho. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de novembro a março de 2015.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Nova Mutum, _____ de 2015.

Assinatura das crianças, sujeitos da pesquisa:

1. _____

2. _____

Responsável pela Pesquisa

Cléria Paula Franco
Mestranda em Educação - UNEMAT

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Convidamos V. S^a, pais/responsáveis da turma de Educação Infantil com crianças entre 4 a 5 anos, da Escola Municipal do Campo São José Nova Mutum /MT para participar, como voluntário da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cléria Paula Franco da Silva, no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: **Significações da educação infantil do campo para os sujeitos que compõe a comunidade São Manoel no município de Nova Mutum MT**

Pesquisadora responsável

Prof^a. Dra. Jaqueline Pasuch

Endereço: Rua dos Pássaros, nº 376, Bairro: Nossa Senhora Aparecida.

Sinop-MT- CEP: 78. 556-339

Telefone: (66) 35315233 ou (66) 9988-7747 e-mail: jaquep@terra.com.br

Pesquisadora (orientanda)

Cléria Paula Franco

Rua das Papoulas nº 1889 W

Nova Mutum MT, CEP 78.450-000;

Telefone: (65) 9906-9290 e-mail: cleria_franco@outlook.com

Descrição da pesquisa:

A pesquisa aqui apresentada propõe a observação participativa em uma turma de pré-escola com idade entre quatro e cinco anos na qual procuraremos significar e buscar os significados atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa a respeito da infância e da educação infantil do/no campo. No caso específico desta investigação, as vivências das crianças, os contextos nos quais elas vivem e convivem, as formas de vida, os elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais serão elementos de observação para compor a matriz sócio histórica.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os sujeitos da pesquisa, tendo como foco as observações e as entrevistas narrativas destes. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação e narrativas com os sujeitos da pesquisa. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Serão registrados momentos de interações e brincadeiras com as crianças, estes deverão ser registrados em fotografias ou filmagens.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos das crianças/infâncias moradoras nos espaços de vida no/do/ com o campo.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de fevereiro a março de 2015. Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Considerando que serão registrados os momentos de interações e brincadeiras entre as crianças, solicitamos também a autorização para o uso da imagem de seu filho (a) para a publicação na dissertação e apresentação em bancas examinadoras.

Nova Mutum, _____ de 2015

Nome: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Responsável pela Pesquisa

Cléria Paula Franco
Mestranda em Educação - UNEMAT