



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

**PROTAGONISMO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO:
caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas
e do espaço/tempo escolares**



KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

**PROTAGONISMO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO:
caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas
e do espaço/tempo escolares**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

**UBERLÂNDIA
2019**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M528
2019 Melo, Keylla Rejane Almeida, 1978-
PROTAGONISMO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO [recurso eletrônico] : caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares / Keylla Rejane Almeida Melo. - 2019.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2270>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Guimarães, Iara Vieira, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 34/2019/224, Programa de Pós-graduação em Educação				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e dezenove	Hora de início:	14h:00mm	Hora de encerramento:	[17h:15mm]
Matrícula do Discente:	11613EDU042				
Nome do Discente:	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO				
Título do Trabalho:	"PROTAGONISMO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: caminhos para a organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório do Ensino de História e Geografia"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elmo de Souza Lima - UFPI; Altina Abadia da Silva - UFG; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU; Adriana Pastorello Buim Arena - UFU e Iara Vieira Guimarães, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Iara Vieira Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2019, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Pastorello Buim Arena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2019, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2019, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elmo de Souza Lima, Usuário Externo**, em 03/09/2019, às 20:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 16/09/2019, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1506668** e o código CRC **352D5EC9**.

Dedico este trabalho:

*Às crianças camponesas que aceitaram
trilhar comigo os caminhos des/in/certos
desta pesquisa, tornando todos os
momentos vividos (mesmo
geograficamente delas distantes) leves,
lúdicos e eternos, destarte, cheios de
aprendizagens.*

AGRADECIMENTOS

A feitura de um trabalho nunca é obra de duas mãos isoladas, mas de diversos pares de mãos que se entrelaçam física e/ou simbolicamente, dando-lhe, cuidadosa e lentamente, uma forma singular. Por isso, agradecer é necessário e reflete um pouco do sentimento que se constrói nesse processo cheio de desafios, trocas e aprendizados.

A Deus, pela existência.

Aos meus familiares, pelo incentivo, força, sorrisos, acúmulo de responsabilidades e, principalmente, pela mão estendida sempre, pronta a me acolher e acalmar.

À Profa. Dra. Iara Guimarães, pelo acolhimento, paciência, orientação precisa e múltiplos ensinamentos que me deu.

Às crianças coparticipantes deste estudo e suas famílias, pela confiança e aprendizados partilhados.

Aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, pela acolhida e apoio.

À Aline, pela companhia e colaboração em todos os momentos da pesquisa empírica.

Ao Luís Fernando e ao Raimundo Nonato, alunos, bolsistas, colaboradores e amigos, que foram imprescindíveis antes, durante e depois da investigação, por se dedicarem ao trabalho em todos os momentos em que solicitei auxílio na busca/produção dos dados.

Aos professores que pensaram junto comigo a continuação deste trabalho, Prof. Dr. Astrogildo e Profa. Dra. Ana Lúcia, que compuseram minha banca de qualificação.

Aos professores componentes da Banca de Defesa, pela disposição e contribuições para o melhoramento deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, que compreenderam a complexidade do doutoramento, e sempre preencheram as lacunas que deixei pelas minhas ausências.

Enfim, a todos(as) aqueles(as) que cruzaram meu caminho e dedicaram um pouco do seu tempo, das suas ideias, da sua paciência, para estar comigo, me ouvir e me ajudar.

O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral.

(GOHN, 2011)

MELO, Keylla Rejane Almeida. **PROTAGONISMO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: CAMINHOS PARA A (RE)ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DO ESPAÇO/TEMPO ESCOLARES**. UFU, 2019. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

RESUMO

Fundamentado em pressupostos da Sociologia da Infância e da Educação do Campo, este estudo versa sobre protagonismo infantil de crianças camponesas no contexto escolar. A concepção de criança como sujeito social remete à consideração de suas experiências e pontos de vista na (re)organização desse contexto. A pesquisa em questão apresenta como problema: Como os espaços/tempos educativos de escolas do campo podem ser (re)organizados a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo? O objetivo geral da pesquisa foi: Compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo. Especificamente, objetivou: Caracterizar a configuração do campo brasileiro e piauiense, com destaque para as comunidades cenários da pesquisa; Identificar os sentidos que as crianças camponesas produzem sobre os modos de vida no campo e sobre a escola do campo; Analisar as repercussões desses sentidos nas formas de (re)organização do espaço/tempo educativo de escolas do campo que atuam na educação da infância camponesa. Seu direcionamento metodológico inclui-se na vertente da Pesquisa Narrativa, de abordagem qualitativa. Os dados foram produzidos, principalmente, a partir da realização de grupos focais, tendo como dispositivos para o desencadeamento das interações fotografias e desenhos feitos pelos próprios coparticipantes do estudo. Ancorados em Gatti (2005), os procedimentos de análise dos dados partem da construção de um plano descritivo das falas, destacando-se as diferenças entre os relatos e agrupando-os em função dos sentidos percebidos, o que, posteriormente, possibilitou a categorização dessas falas, prezando-se sempre pela interação entre as narrativas. Os cenários da pesquisa foram, de forma mais ampla, duas comunidades rurais de dois municípios do centro norte piauiense e, de forma mais específica, as duas escolas localizadas nessas comunidades. Os coparticipantes do estudo foram 20 (vinte) crianças na faixa etária de 8 a 10 anos de idade que estudam nessas escolas do campo. Os resultados do estudo evidenciaram que as crianças têm potencial para participarem ativamente de instâncias decisórias em âmbito social, com destaque para a escola, como instituição que abarca um tempo considerável do seu convívio diário. Essa inserção institucional possibilita-lhes, a partir de experiências vivenciadas, atribuir sentido à escola e suas práticas pedagógicas. Portanto, como seres de experiências, as crianças atuam e sua atuação modifica as estruturas institucionais e sociais, sendo urgente que sejam reconhecidas como atores sociais, e que esse estatuto sirva como mote para a (re)organização dos espaços, tempos e saberes nas escolas pesquisadas, de modo que o protagonismo das crianças seja desenvolvido gradualmente, por meio de práticas pedagógicas mais democráticas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sociologia da Infância. Pesquisa com crianças. Infância do Campo. Participação infantil.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **CHILD PROTAGONISM IN THE COUNTRYSIDE SCHOOL: PATHS FOR THE (RE)ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES AND SCHOOL SPACE/TIME**. UFU, 2019. 280f. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ABSTRACT

Based on assumptions of the Sociology of Childhood and Rural Education, this study deals with child protagonism of peasant children in the school context. The conception of children as a social subject refers to the consideration of their experiences and points of view in the (re)organization of this context. The research in question presents as a problem: How can the educational spaces / times of rural schools be (re) organized from the senses produced by the peasant children about the countryside and the rural school? The general objective of the research was: To understand the (re) organization of the educational spaces / times of rural schools based on the senses produced by the peasant children about the countryside and the rural school. Specifically, it aimed to: Characterize the configuration of the Brazilian and Piauiense countryside, highlighting the communities of the research scenarios; To identify the meanings that the peasant children produce on the ways of life in the countryside and on the rural school; To analyze the repercussions of these senses in the forms of (re) organization of the educational space / time of rural schools that work in peasant childhood education. Its methodological orientation is included in the Narrative Survey, with a qualitative approach. The data were produced, mainly, from the realization of focus groups, having as devices for the triggering of the interactions photographs and drawings made by the co-participants of the study. Anchored in Gatti (2005), the procedures of data analysis start from the construction of a descriptive plan of the speeches, highlighting the differences between the reports and grouping them according to the perceived senses, which later enabled the categorization of these speaking, always emphasizing the interaction between the narratives. The research scenarios were, more broadly, two rural communities of two municipalities in the center of northern Piauí and, more specifically, the two schools located in these communities. The co-participants of the study were 20 (twenty) children aged 8 to 10 years who study at these rural schools. The results of the study showed that children have the potential to participate actively in decision-making bodies in the social sphere, especially the school, as an institution that covers a considerable amount of their daily living. This institutional insertion enables them, from lived experiences, to give meaning to the school and its pedagogical practices. Therefore, as beings of experiences, children act and their actions modify institutional and social structures, and it is urgent that they be recognized as social actors, and that this status serves as a motto for (re) organization of spaces, times and knowledge in the surveyed schools so that the protagonism of children is gradually developed through more democratic pedagogical practices.

Keywords: Rural Education. Sociology of Childhood. Research with children. Childhood of the Countryside. Child participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espaço ao lado da escola I	49
Figura 2 - Espaço ao lado da escola II	49
Figura 3 - Espaço ao lado da escola III (Santo Antonio do Campo Verde)	50
Figura 4 (a, b) - Desenhos da escola U. E. S. Ant. Campo Verde contendo elementos imaginários	51
Figura 5 – Estruturação de cada seção de grupo focal	53
Figura 6 - Etapas do processo de análise e interpretação dos dados	64
Figura 7 - Definição dos eixos temáticos, por sentido produzido, com definição de cores atribuídas para agrupamento	64
Figura 8 – Desenho metodológico da investigação e respectiva repercussão dos dados nos contextos empíricos	66
Figura 9 – Movimento de construção do capítulo sobre o campo.....	70
Figura 10 - Localização do Assentamento no Estado do Piauí e sua malha geográfica	89
Figura 11 - Localização da Comunidade Cedro no Estado do Piauí e sua malha geográfica	100
Figura 12 – Local destinado ao cultivo de roça às margens de um riacho (Comunidade Cedro)	112
Figura 13 - Lixão no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde	119
Figura 14 (a, b) - Barragem I da Comunidade Cedro	121
Figura 15 (a, b, c) - Desenhos do Assentamento S. Antonio do Campo Verde	123
Figura 16 - Planta em meio ao lixão (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde).....	125
Figura 17 (a, b) - Açude do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde	126
Figura 18 (a, b) - Desenhos demonstrando a harmonia entre o social e a natureza	129
Figura 19 (a, b) - Barragem II da Comunidade Cedro	129
Figura 20 (a, b) - Olho D'Água na Comunidade Cedro	130
Figura 21 (a, b) - Olho D'Água próximo à escola, cenário de brincadeiras das crianças da comunidade Cedro	133
Figura 22 - Igreja Católica no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde	141
Figura 23 - Igreja Evangélica no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde	141
Figura 24 (a, b) - Desenhos das crianças destacando a Igreja Católica na comunidade	142
Figura 25 (a, b) - Igreja de Nossa Senhora do Carmo (Comunidade Cedro)	142
Figura 26 (a, b) - Pizzaria na comunidade Cedro	146
Figura 27 - Casa sede da antiga fazenda onde funcionou a Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde de agosto de 1996 a fevereiro de 1998 (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde)	165

Figura 28 - Estábulo onde funcionou a Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde de março de 1998 a dezembro de 2000 (Assentamento S. Antonio do Campo Verde)	166
Figura 29 - Área interna da U. E. Santo Antonio do Campo Verde (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde).....	167
Figura 30 - Fachada da U. E. Dom Severino.....	167
Figura 31 - Pátio da U.E. Dom Severino.....	167
Figura 32 – Aberturas nas paredes (cobogós) em substituição às janelas (U.E. Santo Antonio do Campo Verde)	168
Figura 33 - Campo de futebol na escola Dom Severino (Comunidade Cedro)	179
Figura 34 - Campo de futebol na U. E. Santo Antonio do Campo Verde (Assentamento S. Antonio do Campo Verde)	180
Figura 35 (a, b) - Espaço onde é armazenado o lixo na escola Dom Severino (Comunidade Cedro)	182
Figura 36 (a, b) - Fossa séptica em reforma na U. E. Santo Antonio do Campo Verde.....	184
Figura 37 - Horta da U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)	186
Figura 38 - Expressão de afeto positivo pela horta escolar na U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)	188
Figura 39 (a, b) - Desenhos das crianças destacando elementos da natureza na escola	189
Figura 40 - Entrada da U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)	190
Figura 41 - Jardim localizado entre os corredores que dão acesso às salas de aula na U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro).....	190
Figura 42 - Painel em sala de aula (U. E. Dom Severino).....	192
Figura 43 - Painel no pátio da U. E. Dom Severino	192
Figura 44 (a, b) - Sala onde foram realizadas as seções de grupo focal na U. E. Santo Antonio do Campo Verde	193
Figura 45 (a, b) – Desenhos das crianças com elementos que consideram essenciais na escola	206
Figura 46 – Desenho da escola “com espaço para cinco mil alunos”	217
Quadro 1 – Organização dos grupos focais, por localização e seção realizada	58
Quadro 2 - Quadros de funcionários das escolas campo de pesquisa, por função e vínculo .	173
Gráfico 1 - Matrículas da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, por nível e modalidade de ensino (2017)	174
Gráfico 2 - Matrículas da U. E. Dom Severino, por nível e modalidade de ensino (2017)....	174

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codavasf	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTN	Código Tributário Nacional
Fetag – PI	Federação dos Trabalhadores em Agricultura do Estado do Piauí
Ibama	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Interpi	Instituto de Terras do Piauí
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
Pacs	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proformação	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSF	Programa Saúde da Família
Semed	Secretaria Municipal de Educação

STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Entrecruzando narrativas em quatro gerações para a compreensão das infâncias..	16
1.2 Trajetória profissional e o encontro com as infâncias	22
1.3 Infância, campo e escola: delineando o objeto de estudo	25
2 O CAMINHO PERCORRIDO COM AS CRIANÇAS: NAS TRILHAS DAS COMUNIDADES, NOS ESPAÇOS ESCOLARES	31
2.1 A Sociologia da Infância como campo de estudo das infâncias	33
2.2 Pesquisa com narrativas de crianças	37
2.3 Grupo Focal: a fala, a fotografia e o desenho como meios de produção e registro de dados	43
2.3.1 Fotografias e desenhos potencializando as interações.....	45
2.3.2 O desenrolar do processo investigativo nos grupos focais	52
2.4 Processo de análise e interpretação dos dados	62
3 O CAMPO COMO LUGAR DE VIDA DAS CRIANÇAS	68
3.1 O campo brasileiro	72
3.2 O campo piauiense	83
3.2.1 Assentamento Santo Antonio do Campo Verde	88
3.2.2 Comunidade Cedro	99
3.3 O campo na perspectiva das crianças camponesas	107
3.3.1 Identidade camponesa	108
3.3.2 Problemáticas que assolam o campo	118
3.3.3 Relação intrínseca ser humano-natureza no contexto camponês	124
3.3.4 Ser criança no campo	132
3.3.5 Espaços comunitários de partilha e encontros	140
4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENSINAR E APRENDER	149
4.1 Constituição histórica da escola como espaço/tempo de institucionalização da infância	152
4.2 A escola do/no campo	162
4.2.1 Um olhar para a realidade das escolas do campo: os cenários micros da pesquisa...	164
4.3 Os sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola	177
4.3.1 Infraestrutura física de escolas do campo.....	178
4.3.2 Organização do ambiente educativo.....	188
4.3.3 A perspectiva do direito nas vozes das crianças.....	196

4.3.4	Relações adulto-crianças e criança-criança em contexto escolar	200
4.3.5	O espaço micro da sala de aula.....	211
5	CAMINHOS PARA (RE)ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS EDUCATIVOS A PARTIR DO PROTAGONISMO INFANTIL	219
5.1	A escola como encontro de experiências entre gerações: pressupostos básicos.....	224
5.2	Nas trilhas do protagonismo infantil: as pistas deixadas pelas crianças no processo de pesquisa	227
5.3	(Re)organizando as práticas pedagógicas e o espaço/tempo escolares	234
5.3.1	Sobre o percurso metodológico a ser trilhado	235
5.3.2	Sistematização dos campos temáticos e seus desdobramentos práticos	238
5.3.3	(Re) organização pedagógica dos espaços, tempos e saberes: estratégias para materialização de relações democráticas na escola	241
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
	REFERÊNCIAS	254
	APÊNDICES	269
A-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	270
B-	Termo de Assentimento da Criança.....	271
C-	Roteiro para condução do grupo focal com crianças	274
	ANEXO.....	276
	Anexo 1 - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	277

1

INTRODUÇÃO



Artista: Kelly (8) – Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

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

Gouvêa (2011)

Este é um estudo sobre a escola do campo, realizado com crianças, numa perspectiva de protagonismo infantil, entendido aqui como a participação efetiva do coletivo de crianças em decisões no seu universo social. Participação como direito à voz contundente, com poder compartilhado de decisão, num diálogo intergeracional com os adultos. Entendemos que as crianças sempre estiveram/estão presentes nos diversos contextos sócio-históricos, porém nem sempre suas vozes foram/são ouvidas. A partir da modernidade, há um processo gradativo de reconhecimento desses sujeitos, pelo menos no plano acadêmico e legal, como atores sociais, de direitos, aptos à participação, que possuem experiências, pois agem sobre a cultura, constituindo-se e constituindo seus territórios de vida, numa relação de interdependência em relação aos adultos e aos seus pares, conforme a epígrafe que abre este trabalho. São essas experiências que foram apreendidas por este estudo, a partir de narrativas das crianças sobre as escolas onde estudam e sobre as comunidades em que vivem.

A *infância* é uma categoria geracional constituída pelas crianças como sujeitos empíricos que a dinamizam socialmente. Essas crianças, pessoas com faixa etária de até 12 anos de idade (BRASIL, 1990), são provenientes de diferentes contextos sociais, que possibilitam a elas condições simbólicas e materiais diversas de viver a infância. Portanto, a condição infantil depende, entre outros fatores, do contexto sócio-histórico em que vivem as crianças. Este estudo centra-se no *campo* como contexto social de vida de algumas crianças. Crianças essas que, assim como outras crianças que vivem no meio urbano, frequentam a *escola*, instituição social responsável pela sistematização e socialização de um saber específico o qual, segundo a legislação, apresenta-se às crianças como direito e às famílias e ao Estado, como obrigação.

São, portanto, esses três conceitos em destaque que nos ocuparemos neste estudo. Compreendemos que a escola situada no campo, organizada para atender à educação formal das crianças camponesas, está imersa num contexto cultural específico e que, por isso, precisa considerar as singularidades de tal contexto, assim como as singularidades dos sujeitos a quem se destina: as crianças.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018) estimou que o Brasil possui, no ano de 2018, população total de cerca de 207 milhões. Destes, 35,5 milhões são crianças, isto é, 17,1% da população brasileira é constituída por pessoas na faixa etária de até 12 anos de idade. Considerando a distribuição desses 35,5 milhões de crianças pelas áreas em que vivem, 16,5% residem na zona rural. São, portanto, relevantes os estudos

sobre e com essas crianças, no intuito de se avançar em propostas educacionais voltadas às especificidades do seu contexto de vida.

Nessa perspectiva, recorreremos à Sociologia Rural e à Educação do Campo para discutirmos a concepção de campo que nos orienta neste estudo, assim como à Sociologia da Infância para definirmos o que entendemos por infância e por criança, bem como a ação destas no mundo social. Tais concepções nos ajudam a analisar a escola como invenção humana histórica, com a função social de formar as novas gerações para atuarem num determinado tipo de sociedade. Nosso entendimento de escola está alicerçado pela Educação do Campo, pela Sociologia da Infância e por outros estudos críticos (SAVIANNI, 2005; SIBILIA, 2012; VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992, dentre outros) sobre sua constituição histórica, sua função social e os modos como as infâncias são produzidas/transformadas nesta instituição.

Compreendemos que viver a infância hoje é diferente do que viveram as crianças no século passado, por exemplo, da mesma forma que viver a infância nos grandes centros urbanos difere da vida das crianças nos territórios camponeses. Como nos apontam Silva, Silva e Martins (2013), não é possível falar de infância e de campo no singular. O que existe são vários modos de viver a infância, assim como é múltiplo o campo brasileiro. Cada espaço camponês (quilombola, ribeirinho, indígena, etc) traz consigo possibilidades concretas próprias de viver esse período do desenvolvimento do ser humano.

Esse entendimento trouxe, inevitavelmente, durante o trabalho de pesquisa com as crianças, memórias¹ do meu tempo de infância bem como de familiares, procurando compreender esta etapa da minha vida, de forma particular, e das crianças, de forma geral, com base nos conhecimentos e fatos do presente e numa perspectiva de futuro para a infância. Na seção a seguir, apresento tais memórias.

1.1 Entrecruzando narrativas em quatro gerações para a compreensão das infâncias

Como poetiza Manuel de Barros: “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. O poeta me ajuda a compreender minhas memórias de infância, descobrindo, depois de grande, as vivências que

¹ Nesta parte do texto, discorrerei sobre memórias da minha infância e minha história profissional. Portanto, peço licença para usar a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências pessoais, considerando que minha história pessoal e profissional compõe o arcabouço a partir do qual se delinea esta pesquisa.

foram me constituindo como pessoa. Hoje percebo que a minha cidade natal é maior que o universo.

Nessa pequena cidade, localizada no interior do Piauí, vivi minha infância no final dos anos 1970. Os raros registros de violência, trânsito tranquilo, as relações parentais e de amizade que abarcavam quase a totalidade do município, permitiu-me a vivência de uma infância alegre, cheia de cuidados sem que as possibilidades de brincar, correr, aventurar, explorar o mundo fossem tolhidas.

A escola era uma instituição importante, mas sua organização possibilitava-me viver outros espaços, tempos e relações ao longo do dia, o que ampliou muito minhas experiências de mundo. Os banhos de riacho escondidos dos pais (e os castigos quando descobriam); as brincadeiras nos quintais, desde a casinha à subida em árvores, pega-pega, esconde-esconde; as matinês nos carnavais; as programações para crianças na Igreja; os jogos de futebol e vôlei no campinho; os desentendimentos com os amigos e o fazer as pazes no minuto seguinte; as brincadeiras da bandeira e cabo-de-guerra no meio da rua; os passeios de jipe e de caminhão para a zona rural; a linha amarrada de uma cerca a outra, no meio da rua escura, para vermos os transeuntes assustarem-se ao se enrolarem nela e nós nos deleitarmos às gargalhadas; as brincadeiras de fazer comidinha em cima do morro, e muito, muito mais.

Havia programas para o dia todo e para a noite, até o momento em que a mãe chamava para dormir; mesmo assim íamos chorando, achando uma injustiça não podermos brincar até a hora que quiséssemos. E quando íamos para casa e outros amigos ficavam brincando, “era o fim do mundo”. Às vezes, íamos para casa debaixo de “taca de cipó verde” de tanto a mãe chamar e não atendermos ao chamado. Chegando a nossa casa, as obrigações costumeiras: tomar banho, rezar e dormir. E, no outro dia, escola se estendia das 7 às 11 horas, recreio de meia hora (dava tempo de ir à casa, ao comércio comprar balas e voltar a tempo de assistir à aula), com merenda, música e correria. Voltando para casa, pouca tarefa (quando tinha) e o resto do dia podia ser dedicado para viver a infância.

Era como se a cidade fosse toda nossa, do coletivo de crianças do qual eu fazia parte. Podíamos explorá-la sem moderação: a pé, de bicicleta ou no carrinho de rolimã; correndo ou caminhando; subindo e descendo seus altos e baixos; ao sol do meio-dia ou debaixo de chuva. Não havia hora nem lugar específicos. Todos os tempos e lugares nos pertenciam. Toda a cidade era o nosso lar, a nossa escola, a nossa vida.

Não éramos crianças entregues à própria sorte; os adultos não eram indiferentes a nós. O que tínhamos era um contexto histórico e geográfico favorável a viver a infância. Dentro do meu contexto de vida, o sentimento de infância era uma realidade entre os adultos, mas tal

contexto era potencializador da autonomia infantil, porque nem sempre dependíamos de adultos para nossos deslocamentos cotidianos, para mediar brincadeiras ou negociações (em termos de conseguir algo, como uma bicicleta para andar, um local para brincar). Traçávamos estratégias, percursos, rotinas, construindo, entre pares, uma cultura infantil própria.

Sem pedir licença ou permissão, arriscando ganhar uma surra do pai ou da mãe desobedecendo-lhe as ordens, ou mesmo nos machucarmos, testávamos nossos limites descendo nas fortes correntezas do Rio Gameleira na época das chuvas, subindo os mais altos galhos de grandes árvores, pulando cercas de arame farpado para “roubar” frutas dos quintais alheios. Era muita irreverência! Como diz Larrosa (1998, p. 232): “[...] a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder”. As crianças nos escapam, como diz o autor. As crianças escapam ao que a família e a escola determinam para elas. São escorregadias e indomáveis, por isso Foucault (2013) afirma a tentativa da escola de disciplinar seus corpos, tornando-os dóceis.

No meu tempo de criança, portanto, a escola não determinava a organização da minha vida cotidiana, como vejo atualmente a infância urbana do meu filho sendo delineada a partir do tempo escolar. Como se a ele bastasse o conhecimento que a escola seleciona e lhe transmite. Mesmo em casa, está conectado à escola, realizando tarefas de diversas disciplinas escolares ou estudando para uma infinidade de avaliações, como se não pudesse se desprender. Na análise de Sarmiento (2003), vivemos um momento de reconfiguração do ideário social do que seja a infância, que leva à sua reinstitucionalização. O autor assevera:

Na 2ª modernidade, as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância. Ela própria, tal como as crianças que reiteram criativamente os seus mundos de vida, é reinventada como se começasse também tudo de novo. Porém, não são fáceis as suas condições de existência, mas mais complexas, não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é maior o controle que sobre elas é exercido, não é mais reconhecido o estatuto de actores sociais atribuído às crianças, é mais subtil a recusa às crianças do exercício da cidadania. (SARMENTO, 2003, p. 18)

Dessa forma, é possível identificar o muro que separa o mundo infantil que construí coletivamente com meus amigos quando criança do mundo que meu filho, no ano de 2019, junto com outras crianças estão reinventando, apesar das difíceis condições de existência na contemporaneidade. As diversas faces da violência, as desigualdades sociais e econômicas gritantes, o enraizamento do capitalismo que induz ao consumo, à competição e ao individualismo, são fatores que têm contribuído para o excessivo controle das crianças, conforme mencionado por Sarmiento.

“A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2003, p. 10). Apesar das difíceis condições de existência na contemporaneidade, que redefinem o estatuto social da infância, é importante reconhecer o avanço em termos de posicionamento da criança como sujeito social. Imagino como foi para minha avó materna viver esta etapa de vida com condições existenciais difíceis e sem o reconhecimento das suas particularidades infantis ainda no final dos anos 1930.

Filha de trabalhadores que moravam em terras alheias, nasceu no ano de 1938 e foi dada pelos seus pais, ainda bebê, para ser criada por uma tia materna. Não teve acesso à escola e, aos 13 anos de idade, esta tia determinou seu casamento com um senhor viúvo, pai de três filhos, que foram entregues para ela cuidar. Casada, cuidava desses enteados, carregava lenha, transportava água do rio para casa de jumento ou cabaça na cabeça, fazia comida para os trabalhadores que seu marido contratava para plantar a roça. Aos 14 anos, teve sua primeira filha. Cerca de um ano depois deu à luz à outra criança, e então, deu sua primeira filha para a tia que a tinha criado. Teve doze filhas, mas duas faleceram com pouca idade. Imagino que o sentimento de apego às crianças não era tão forte ou as condições de vida eram tão difíceis que entregar os filhos para outros criarem era prática comum entre as famílias.

Alguns estudos mostram, inclusive, que essa é uma prática ainda comum nos dias atuais. Godoi (2009, p. 290), ao estudar a “transferência de crianças” de uma família para outra no sertão do Piauí, revela “que essa prática tem um significado específico integrado a um modelo cultural de família, partilhado por alguns segmentos da nossa população, sobretudo rurais ou de origem rural [...]”. A autora cita estudos de Fonseca (1995) sobre o assunto, destacando a ideia de que o fato de as crianças circularem não significa que não sejam queridas; ao contrário, “são muito queridas e representam, corporificam a ideia de família como valor” (GODOI, 2009, p. 290). Porém, pensando pela perspectiva da participação infantil sobre as questões que lhe tocam, é preciso reconhecer que as relações de poder adulto-criança são tão desiguais que não cabe a ela escolher ir ou permanecer com sua família de origem. É uma decisão unilateral de adultos, sem considerar o ponto de vista ou mesmo os anseios das crianças, cabendo a esta obedecer.

Como se pode ver, em pleno século XXI, esse sentimento de infância criado na modernidade ainda não era, e não é, uma realidade em todos os contextos e extratos sociais. Talvez essas condições de vida a que foi submetida tão jovem tornou minha avó dura, com dificuldade de expressar afetos, séria, embora em poucas ocasiões participasse de brincadeiras pontuais, e por pouquíssimo tempo.

Ao conversar com minha mãe sobre sua infância, comentei sobre a postura austera da minha avó e ela respondeu: “- Mas claro, com tantas filhas para criar, a vida era difícil...”. Minha mãe foi a terceira filha, nascida em 1956. Apesar de ter trabalhado desde pequena na roça, teve acesso à escolarização e a viver muitas brincadeiras com as irmãs e amigos das imediações durante a infância, diferentemente da minha avó. Os professores davam aulas em casa e eram pagos pelo seu pai e alguns vizinhos, que colocavam seus filhos para estudarem junto com minha mãe e suas irmãs. Esses professores eram homens que tinham algum estudo e eram contratados por várias famílias para ensinarem seus filhos a ler, escrever e fazer operações matemáticas simples. As crianças estudavam pela manhã, e depois da aula iam todos para o rio banhar. “- Brincávamos e brigávamos muito também”, disse minha mãe sorrindo, demonstrando muito prazer em rememorar seus tempos de criança.

O pai, muito severo, vivia para o trabalho. Como era arrendatário de terras alheias, além de produzir alimento para sustentar sua família, tirava palhas de carnaúba para o proprietário das terras. Era a forma de pagar pela moradia, tanto ele quanto outros moradores, pois assim o proprietário não precisava contratar outros trabalhadores para esse serviço. A mãe, sempre envolvida com os trabalhos domésticos, não tinha como se envolver com a roça, o que sobrava para as filhas. Minha mãe relata com emoção que, no período de chuvas, fazia muito frio na madrugada e nesse período já ouvia o pai amolando as enxadas. Ela e as irmãs eram acordadas para o trabalho na roça, quando o dia ainda clareava. Era sofrido.

No período de chuvas, as criações de bode dormiam no mesmo espaço que elas. Pela manhã, acordavam e iam limpar o local cheio de fezes dos animais. Ao relatar essa história, minha mãe respira fundo, dizendo: “- Como era ruim no inverno!”. Moravam entre dois rios que, nessa época do ano, transbordavam e, para comprar mantimentos, tinham que atravessar um dos rios, pois o comércio ficava do outro lado da margem. Quando tinham dinheiro, pagavam o canoeiro para atravessá-las e, quando não tinham, atravessavam de cavalete². Ao voltarem, colocavam as coisas num saco plástico e levavam em cima da cabeça. Para ela e suas irmãs, era uma aventura: não se davam conta do perigo que enfrentavam, embora alguns acidentes acontecessem de vez em quando.

² Estaca de imburana (*Commiphora leptophloeos*), uma árvore nativa na caatinga, no pantanal e no chaco. Seu nome popular se deve à corruptela das palavras em língua tupi *y-mb-ú* (árvore de água) e *ra-na* (falso), formando assim a palavra imburana (falso imbu). Sua leveza permite que o condutor boie na água sem perigo de afundar. (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imburana>).

Um período rememorado por minha mãe com alegria foi o beneficiamento da mandioca que faziam uma vez por ano e que durava de dois a três meses. Era a farinhada³. Ela diz: “- Era muito bom, havia muitas brincadeiras, vinha gente de muitas localidades que ficavam hospedados em nossa casa por toda a semana”. Quando lhe fiz a seguinte observação: “- A senhora trabalhou muito quando criança, mas brincou muito também”, ela respondeu com o olhar vazio: “- Tive pouco tempo para ser criança, porque casei aos 16 anos e logo tive minha primeira filha”.

Exponho aqui a situação de quatro gerações que vivem na região Nordeste do Brasil. Podemos ver, nesse relato, distintas formas de tratar a criança e o processo de escolarização. Se no contexto de vida de minha avó o sentimento de infância não aparecia de forma expressiva entre os adultos, inexistiam também as práticas de escolarização. Pelo menos no contexto rural onde ela vivia. Minha mãe, ao contrário, pôde brincar e viver relações boas de amizade; a importância da escolarização era sentida pelos pais e crianças, mas o Estado se mostrava ausente na garantia do acesso à escola, sobretudo para as populações rurais. Para mim, os adultos que me rodeavam demonstravam um sentimento de infância muito forte e o acesso à escola era um direito assegurado pelo Estado; esta, porém, não definia o meu cotidiano e a cidade pequena onde morava era um universo a explorar. Para meu filho, temos uma nova configuração de vida. O confinamento em casa ou na escola, vivendo a cidade através das janelas do carro, superprotegido dos perigos que a vida na cidade grande apresenta. Cada momento narrado retrata diferentes modos de ser criança, de viver a infância, de compreender a escola.

Além disso, há distintas relações de poder entre adultos e crianças, o que denota formas distintas de participação infantil. Em relação à infância da minha avó, relembro uma fala de Manuel Sarmiento (2018) quando tratava sobre cidadania e ação política das crianças em um evento científico realizado em Goiás: “Há a participação por exclusão. Desigualdades limitam a participação, mas podem potencializar a autonomia”. Suas difíceis condições de existência levaram-na a assumir uma vida de adulto, a tomar decisões urgentes e, muitas vezes, sozinha. Assim como minha mãe, que gostaria de ter vivido por mais tempo essa condição de *infante*. A participação infantil que defendemos, nas palavras de Sarmiento

³ “A farinhada corresponde a uma ‘reunião’ de camponeses e camponesas que se agrupam em torno do beneficiamento da raiz da mandioca, transformando-a em farinha e tapioca ou goma [e puba]. O produtor da mandioca convoca os vizinhos que passam dias e noites em torno do serviço, e o momento vira ‘festa’. Tradicionalmente, os vizinhos, em sistema de cooperação, ajudam o produtor e são pagos por este com parte da farinha e da goma produzidas”. (AGUIAR; MELO, 2017, p. 96).

(2018), só se concretiza quando há um adulto que a promove, pois as crianças não podem decidir sozinhas a vida em comum.

Enfim, minha história, ou o emaranhado de histórias que ajudaram/ajudam a compor a minha própria trajetória de vida, apoia-me na compreensão da multiplicidade de infâncias que se constituíram através dos tempos, mas também uma multiplicidade de infâncias dentro do mesmo contexto histórico, diferenciadas pelas condições de existência em que vivem as crianças. Hoje, como profissional da educação, dedico meus estudos a pensar sobre a infância com as crianças e com os adultos. Meu caminho na profissão levou-me, num certo momento, a uma forte atuação com a educação de crianças, sobretudo na educação infantil, como apresentado na seção seguinte.

1.2 Trajetória profissional e o encontro com as infâncias

Após a minha formação inicial como licenciada em Pedagogia, em 2001, fui aprovada em concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI para docente dos anos iniciais do ensino fundamental, atuando em turmas de 1º e 3º anos em duas escolas da rede, uma numa região central da cidade e outra em periferia. Foram experiências difíceis, pois o processo formativo na Universidade não me possibilitou uma aproximação maior com a escola, com os alunos, tornando complicada a iniciação à docência. Vivi o “choque de realidade” ao qual se refere García (1999, p. 28), que o conceitua como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”.

Porém, além dos dilemas e adversidades vivenciados no contexto da escola e da sala de aula, muitos aprendizados também foram construídos, sobretudo em relação ao processo de alfabetização das crianças. Inquietava-me a homogeneização das práticas docentes dirigidas a alunos tão diversos, com diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Alguns se adequavam às convenções da linguagem escrita sem grandes dificuldades ainda no 1º ano; outros chegavam ao 3º ano sem saber ler e escrever convencionalmente. Eu percebia que era preciso mudar minhas concepções e práticas para que a leitura, a escrita e o desenvolvimento da oralidade fossem acessíveis a todas crianças atendidas, mas não sabia ao certo como fazer, apesar da participação em cursos de formação continuada na rede de ensino e da utilização de múltiplas atividades no trabalho em sala de aula.

No ano de 2004, fui aprovada em concurso temporário do Ministério da Educação – MEC para a função de assessora técnico-pedagógica do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PROFORMAÇÃO,

acompanhando e monitorando as atividades desenvolvidas, desde o trabalho nas agências formadoras em municípios-polos até observações e orientações de práticas docentes dos professores cursistas. Dessa forma, desliguei-me da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Piauí em busca de ampliar as experiências na área da educação, mas as inquietações apresentadas me acompanharam.

Em 2006, o MEC iniciou a execução do Programa PROINFANTIL, cujo público era professores em exercício na educação infantil. Minha inserção nesse Programa possibilitou-me uma aproximação maior com a luta em prol da educação das crianças, a partir da visibilidade das crianças de 0 a 5 anos nas políticas públicas de educação. Além disso, algumas Instituições de Ensino Superior – IES passaram a compor a rede de formação, que até então era composta pelo MEC, Secretarias Estaduais de Educação e municípios que faziam a adesão, trazendo para dentro do Programa conhecimentos teórico-metodológicos mais consistentes e o desenvolvimento de pesquisas sobre a infância.

Com a inserção das IES, minha logística passou a ser de responsabilidade da Universidade Federal do Piauí - UFPI, onde, além do trabalho de acompanhamento e monitoramento que já vinha desenvolvendo, pude me envolver efetivamente com a vida acadêmica como colaboradora em atividades de pesquisa e produção de textos científicos. Assim, em 2009, assumi a supervisão de curso da Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Piauí e a coordenação pedagógica de uma instituição privada, também nessa etapa da educação básica. Foram experiências igualmente importantes para o meu crescimento acadêmico e profissional na área da educação infantil.

Um ponto que me inquietava na minha experiência de coordenação pedagógica era o fato de a escola infantil, sendo uma instituição de atendimento às crianças, configurar-se como um espaço pensado e organizado pelos adultos que, ao longo do tempo, automatizaram seu olhar sobre este espaço, tornando-o um ambiente importante, mas paradoxalmente, pouco apreciado pelas crianças. Lembro-me, neste momento, da história de um menino paulista de 5 anos de idade que, para não ir à escola, escreveu um bilhete informando que no dia seguinte não haveria aula porque poderia ser feriado, assinou com o nome da professora e entregou em casa. A professora divulgou a história, que repercutiu bastante nas redes sociais⁴. O fato narrado faz rir, mas também problematizar a relação das crianças com a escola. Acredito que esta pode se tornar um ambiente mais acolhedor, sensível às necessidades e potencialidades das crianças, aberto à participação infantil.

⁴ Informação extraída do site: <<https://novo.folhavoria.com.br/geral/noticia/08/2018/e-verdade-esse-bilete-apos-recado-de-menino-frase-vira-meme-nas-redes-sociais>>. Acesso em: 04/09/2018.

Desse modo, destaco que a partir dos estudos, discussões e pesquisas realizados no âmbito da Universidade, acrescidos à minha experiência como professora, assessora técnico-pedagógica do MEC, supervisora de ensino e coordenadora pedagógica da educação infantil, algumas insatisfações e questionamentos persistiram e me inspiraram para a organização da pesquisa do Mestrado em Educação na UFPI, para o qual fui aprovada no ano de 2012 e cuja dissertação foi intitulada “Os usos da leitura e da escrita na educação infantil” (MELO, 2014).

Na investigação, propus-me a identificar, nas propostas pedagógicas de instituições de educação infantil, as orientações teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita; caracterizar práticas pedagógicas na educação infantil em relação à leitura e à escrita e analisar com que finalidade as crianças da educação infantil leem e escrevem. Para tanto, realizei uma pesquisa narrativa com oito professoras de duas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina/PI que escreveram diários de suas aulas, enfocando o trabalho com a linguagem escrita. As análises levaram-me a constatar usos ora didatizados ora espontâneos da leitura e da escrita, permanecendo as crianças sentadas na maior parte da rotina, estudando letras e sílabas isoladas, sem um contato contínuo com materiais escritos que circulam socialmente. Contudo, destaquei a complexidade dessa questão, dependente “de muitos fatores, dentre os quais o enraizamento de concepções que são difíceis de redimensionar, sendo necessário estudo para a compreensão dos processos cognitivos de aprendizagem infantil” (MELO, 2014, p. 153).

Na etapa final do Mestrado, em 2014, fui aprovada em concurso público da Universidade Federal do Piauí, para a função de pedagoga, sendo vinculada ao Centro de Ciências da Educação, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A partir dos estudos na área da Educação do Campo e da participação em eventos que tratavam dessa temática, tomei conhecimento das Cirandas Infantis, oriundas do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais sem Terra – MST, como uma experiência educativa que favoreceu a construção de uma proposta de educação específica para os camponeses. É uma proposta que pretendeu se construir como contra-hegemônica e emancipadora.

Comecei, então, a me interessar pelos estudos e pesquisas sobre a educação de crianças camponesas, ampliando meu olhar para além da educação infantil e para além da escola, produzindo alguns estudos mais voltados para o direito à educação, e para a defesa da criança como sujeito de direitos, mas sempre com o cuidado de tecer proposições às práticas pedagógicas. Minha constatação é de que o reconhecimento das crianças como atores sociais

ainda não possibilitou que estas sejam realmente vistas e ouvidas nas diferentes instâncias da vida social.

Visando construir espaço/tempo mais propício a tais estudos e pesquisas, submeti-me ao concurso público para docente da UFPI, mais especificamente para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Sendo aprovada, intensifiquei os estudos na área, desenvolvendo pesquisa e extensão com crianças camponesas, o que me levou a optar por considerá-las como interlocutoras desta pesquisa de doutorado. A seguir, apresento as categorias teóricas que subjazem o estudo.

1.3 Infância, campo e escola: delineando o objeto de estudo

Reafirmamos ⁵ que este estudo versa sobre protagonismo infantil no campo, debruçando-se sobre os sentidos que as crianças do campo produzem sobre seus modos de vida e a escola do campo, de modo que tais sentidos sejam considerados na (re)organização dos espaços/tempos educativos em escolas do campo. As crianças vivem experiências cotidianas na escola e na comunidade, e atribuem sentido a ela. Experiência entendida aqui como conceituada por Larrossa (2002, p. 21): “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A arte de narrar carrega consigo essas experiências. Consideramos que atuar ativamente na escola e participar da pesquisa em educação possa contribuir para o protagonismo infantil.

Cumpre-nos destacar a acepção de **campo** que subjaz este estudo. Pesquisas nas áreas da Sociologia Rural e da Educação no Campo têm construído uma concepção de campo como espaço de vida humana, não como oposição à cidade, mas como complementaridade, interdependência em relação a essa. O universo camponês vem sendo ressignificado por essas pesquisas (QUEIROZ, 1976; WANDERLEY, 2003; WANDERLEY; FAVARETO, 2013), que o caracterizam a partir de aspectos de permanências, apesar das mudanças introduzidas pelo próprio processo de transformação contínuo e acelerado da sociedade. O campo é “um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham [...]” (PERIPOLLI, 2010, p. 60).

As singularidades desse contexto exigem, portanto, a instituição de políticas públicas específicas para o atendimento à população que nele mora e/ou trabalha, reconhecendo esses

⁵ A partir deste ponto do texto, retomamos a primeira pessoa do plural por considerarmos as interlocuções da pesquisadora, da orientadora, dos coparticipantes da pesquisa e dos referenciais teóricos com os quais dialogamos.

habitantes como sujeitos de direitos. Dentre esses direitos, destaca-se o acesso à educação. Não uma educação como arremedo daquela oferecida no contexto urbano, mas uma educação pensada pelas populações que compõem o campo, isto é, uma educação do e no campo, que contemple suas especificidades, de modo a promover aprendizagens efetivas para todas as crianças. Por isso, Caldart (2015b, p. 5) esclarece que a Educação do Campo “não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: *campo – educação – política pública*, nas suas relações e implicações mútuas” (grifos da autora).

Essa perspectiva de educação do campo tem se constituído pauta dos movimentos sociais organizados, cujas lutas têm conquistado a formulação de legislações que asseguram as especificidades das populações camponesas, bem como uma proposta de educação com base nos princípios da democracia e da justiça social. No bojo dessa questão, alguns ordenamentos legais garantem a educação das crianças no seu espaço de vida e moradia, a saber: Resolução CNE/CEB nº 01/2002; Resolução CNE/CEB nº 02/2008; Lei nº 12.960/2014. Por estas prescrições legais, a educação infantil deve ser oferecida pelos municípios, nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, admitindo-se esses processos para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, preferencialmente, que ocorram intracampo.

No entanto, vários municípios, desconsiderando o que a legislação vigente determina, têm fechado escolas, deslocando as crianças em transportes precários por longas distâncias. Além disso, nossa experiência tem demonstrado práticas escolares fragmentadas, desconectadas da realidade dos sujeitos, que promovem mais uma formação descontextualizada e pouco significativa que emancipadora⁶. Nesse sentido, consideramos essencial ampliar os estudos e pesquisas em torno da educação das crianças do campo e do potencial que elas têm para participar das questões pedagógicas e dos processos sociais.

Esta pesquisa, baseada em pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2005, 2011a; QVORTRUP, 2010, 2014), reconhece a **criança** como categoria empírica, ator social pleno, sujeito apto à participação social, produto e produtor de cultura, e a infância como categoria teórica do tipo geracional “por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Por isso, o reconhecimento das diferentes formas de viver a infância na sociedade, tendo em vista que,

⁶ Utilizamos o termo emancipação fundamentadas nos pressupostos da Sociologia da Infância crítica, tendo os estudos de Sarmiento (2015) como referencial teórico. A emancipação das crianças, inscrita no quadro mais geral da emancipação social, define-se como “uma condição social da infância mais liberta da dominação paternalista”, da normatividade adultocêntrica universal (*Ibidem*, p. 42).

dependendo de suas condições existenciais, apresentam para as crianças possibilidades e constrangimentos diferenciados.

“Em termos estruturais, a **infância** não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. (QVORTRUP, 2010, p. 635). Categoria permanente não significa que seja estática, a-histórica. Ao contrário, está em processo contínuo de mudança à medida que os indivíduos (crianças) que a integram concretamente mudam, assim como mudam “as ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p. 366). A infância é, portanto, uma construção social, “uma invenção histórica”, conforme afirma Bujes (2002).

Ancoradas na perspectiva da Educação do Campo (CALDART, 2012, 2015a, 2015b; MOLINA; SÁ, 2012), paradigma epistemológico gestado no seio dos movimentos sociais do campo, concebemos a **educação** como processo de formação humana para promover o sujeito, emancipando-o. Processo este que não se resume à escola, embora tenha a escolarização como parte fundamental. Nesse ínterim, a escola do campo se reconfigura como espaço institucional direcionado à educação formal. No intuito de reforçar as conquistas legais no âmbito da Educação do Campo, tomamos o Decreto nº 7.352/2010 para definir geograficamente a **escola do campo** como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). Para além de sua definição geográfica, importante destacar a sua “vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais [...]” (BRASIL, 2002).

Reafirmamos as tradicionais funções da escola de se ocupar de processos de socialização das novas gerações e de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, ao tempo em que incluímos a formação de sujeitos críticos, coletivos, capazes de transformar as estruturas sociais vigentes nas quais as desigualdades sociais se ampliam. Molina e Sá (2012) acrescentam a possibilidade de a escola do campo ser protagonista no desenvolvimento das comunidades camponesas. Educar as crianças numa perspectiva de participação social pode ser uma estratégia viável para tal fim.

No entanto, em levantamento feito no Banco de Dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e no Banco

da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), percebemos o quanto ainda é tímida a produção que relaciona Educação do Campo e Infância. No PPGE/UFU, os trabalhos, no período de 2007 a 2017, a maioria com viés histórico, debruçam-se sobre a formação, saberes e práticas de professores em escolas rurais; processo de escolarização e nucleação de escolas em áreas rurais de municípios mineiros; educação do campo e trabalho; a nova pedagogia em construção pelo MST. No Banco da CAPES, neste mesmo período, a infância e as crianças do campo aparecem, mas resumem-se a apenas 17 trabalhos, sendo dois produzidos tendo as crianças como interlocutoras.

A partir das experiências pessoais e da escassez de trabalhos que discutem a matéria aqui pesquisada, delimitamos os seguintes questionamentos:

- Que sentidos as crianças camponesas produzem sobre os modos de vida no campo?
- Que sentidos as crianças camponesas produzem sobre a escola do/no campo?
- Que repercussões trazem esses sentidos para a (re)organização dos espaços/tempos das escolas do/no campo que educam a infância camponesa?

Para tanto, o problema inicial de pesquisa foi definido da seguinte maneira: como os espaços/tempos educativos de escolas do campo podem ser (re)organizados a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo? O objetivo geral da pesquisa foi: compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo. De modo específico, o trabalho objetivou:

1. Caracterizar a configuração do campo brasileiro e piauiense, com destaque para as comunidades da pesquisa;
2. Identificar os sentidos que as crianças camponesas produzem sobre os modos de vida no campo e sobre a escola do campo;
3. Analisar as repercussões desses sentidos nas formas de (re)organização do espaço/tempo educativo de escolas do campo que atuam na educação da infância camponesa.

Numa perspectiva da criança como ator social, para o qual a escola infantil se organiza, é crucial considerar seu ponto de vista no que se refere à (re)organização deste espaço/tempo educativo e das práticas direcionadas a elas. Defendemos a tese de que o protagonismo das crianças camponesas na escola trazem apontamentos importantes para se repensar a (re)organização dos espaços/tempos escolares de modo a melhor formar essas

crianças, no sentido de que o ensino promova aprendizagens efetivas, considerando as tradicionais funções da escola e as especificidades contextuais e infantis.

Na contemporaneidade, com os avanços dos estudos e pesquisas sobre a infância e a criança, é importante evidenciá-las na discussão sobre a escola, ouvindo suas experiências de modo a fortalecê-la como espaço/tempo de educação, mas, também, de fantasia, de criatividade, de interatividade, de ludicidade, atributos que caracterizam a infância, segundo Sarmiento (2003). Não apenas o espaço escolar, especificamente, como também o comunitário, de forma geral, são instâncias nas quais as crianças agem ativamente contribuindo para as transformações que ocorrem, mesmo que alguns adultos não discirnam isso. Defendemos que a atuação da criança seja de consciência dos adultos e das próprias crianças, numa relação de horizontalidade, considerando-se, outrossim, os diferentes papéis que os diversos atores ocupam social e institucionalmente.

Procedida a contextualização do objeto de estudo, apresentamos a estrutura desta Tese, dividida em cinco capítulos, incluindo esta introdução. Há um fio condutor que articula os capítulos: o lugar histórico e social da criança, seja na produção do conhecimento científico, seja na produção do mundo empírico. Por isso, a sua localização nas metodologias de pesquisa bem como nos seus diversos contextos de vida, neste caso específico, o campo; e, ainda, nas instituições que “organizam” e/ou “constrangem” a vida em sociedade, com destaque aqui para a escola. Nesse sentido, as falas das crianças estão inseridas em todos os capítulos, sendo constituidoras da teoria que aqui se produz a partir da empiria.

O segundo capítulo, intitulado **O caminho percorrido com as crianças: nas trilhas das comunidades, nos espaços escolares**, como o próprio título sugere, apresenta aspectos metodológicos do estudo, justificando as opções teórico-metodológicas e epistemológicas que o conduziram, partindo da Sociologia da Infância como referencial para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, dando-se destaque à pesquisa com narrativas infantis tendo o grupo focal como técnica de investigação. Fotografias e desenhos, elaborados pelas próprias crianças, foram utilizados como dispositivos para as interações nos grupos focais. Finalizamos o capítulo com a descrição do processo de análise e interpretação dos dados produzidos.

O terceiro capítulo, **O campo como lugar de vida das crianças**, foi produzido com o intuito de caracterizar, a partir de um estudo bibliográfico, a configuração do campo brasileiro e piauiense como lugar de vida e trabalho de sujeitos sociais, dentre os quais meninos e meninas vivendo a sua infância de uma maneira muito singular. Essa contextualização em nível mais amplo depura-se, no capítulo, com o diagnóstico das duas comunidades campos

empíricos da pesquisa, para o qual foram elaborados inventários das realidades (CALDART et al, 2016) e procedidas as análises das perspectivas das crianças coparticipantes do estudo, ao narrarem suas experiências de vida no contexto camponês.

O quarto capítulo, **A escola como espaço de ensinar e aprender**, discute desde o processo histórico de constituição da escola como institucionalização da infância, passando pela análise de realidade das escolas contextos empíricos da pesquisa, culminando com a interpretação, organização e reflexão dos sentidos produzidos pelas crianças sobre essa instituição de educação formal.

O último capítulo, cujo título é **Caminhos para (re)organização dos espaços/tempos educativos a partir do protagonismo infantil**, justifica e apresenta, em linhas gerais, uma proposta de (re) organização das práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, tendo como mote o protagonismo das crianças, e considerando as singularidades do universo infantil e do contexto camponês. A proposta foi delineada, principalmente, a partir dos sentidos produzidos pelas crianças coparticipantes do estudo sobre o campo e a escola do campo, dando-se destaque aos espaços, tempos e saberes escolares, de modo a construir-se na escola relações mais democráticas entre adultos e crianças, que resultem em aprendizagens.

Esperamos que os resultados da pesquisa contribuam para a compreensão da reconfiguração do estatuto social das crianças no atual contexto e que possamos, de fato, reconhecê-las como sujeitos sociais, cidadãs e portadoras de direitos, aptas a contribuir efetivamente para o repensar intencional, sistemático e institucional das práticas pedagógicas de escolas do campo.

**O CAMINHO PERCORRIDO COM AS CRIANÇAS: NAS
TRILHAS DAS COMUNIDADES, NOS ESPAÇOS
ESCOLARES**



Artista: Janine (8) – Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Antonio Machado

O ato de pesquisar visa à construção de um corpo de conhecimentos relacionados a um determinado assunto. Estes conhecimentos não são verdades acabadas, mas interpretações provisórias produzidas com base em escolhas feitas pelo pesquisador. Por isso, podemos dizer que todo trabalho científico é uma narrativa sistematizada que se assenta numa experiência e que gera conhecimento. Os tipos de dados produzidos durante o processo investigativo dependem do interesse do pesquisador, da sua experiência, das circunstâncias contextuais da sua produção, das teorias, métodos e temáticas escolhidos. O conhecimento produzido é, portanto, situado no tempo e no espaço, vinculado a critérios de escolha e interpretação dos dados (GATTI, 2007).

Neste capítulo, apresentamos o processo de investigação trilhado a partir das nossas escolhas teóricas e metodológicas visando à criação de um corpo de conhecimentos relacionados ao protagonismo de crianças do campo no contexto escolar. Respaldados por pressupostos da Sociologia da Infância, partimos de uma concepção de criança como ator social que possui condições de participar das decisões, o que torna imperativo o fato de que precisamos desenvolver pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças.

Foram, portanto, as crianças, interlocutoras neste estudo, contribuindo na produção dos dados necessários, desde à caracterização dos modos de vida no campo à proposição de formas de organização do espaço/tempo escolar. Acreditamos que as crianças do campo possuem um modo específico de viver a infância, que repercute na construção da cultura escolar, pois ao mesmo tempo em que essas crianças são produzidas por tal cultura também participam ativamente da sua produção. No processo de redefinição da Sociologia da Infância como campo de estudos, a criança é concebida como ator social que é tocado pelas transformações sociais ao mesmo tempo em que também transforma essas estruturas, em interação entre elas e com os adultos. Corsaro (2009) denomina de reprodução interpretativa a apropriação ativa e criativa da cultura mais ampla pelas crianças. A partir dessa cultura e num diálogo com ela, produzem, coletivamente, uma cultura específica, a cultura infantil.

Como afirma Sarmiento (2011a, p. 585), “apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos”. É a criança, pois, na perspectiva da Sociologia da Infância, um sujeito capaz de atribuir significado ao mundo e atuar ativamente no âmbito social, contribuindo para sua produção e transformação.

Embasados teoricamente por esse modo de ver a criança, buscamos construir uma trajetória metodológica participativa, dialógica, que leva em conta aspectos universais da infância, como a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade (SARMENTO, 2003).

Imbuídos por tais aspectos, optamos por introduzir dados da pesquisa empírica logo na metodologia com o intuito de enriquecer a descrição e o exame da experiência investigativa vivida.

Dessa forma, este capítulo está organizado em quatro seções, sendo que a primeira discute a Sociologia da Infância como campo específico de estudos sobre a infância e com as crianças; a segunda seção aborda a opção pelo trabalho com narrativas infantis fundamentada em certos aspectos na Pesquisa Narrativa, a partir dos trabalhos de Cladinin e Connelly (2015), Suárez (2017), Ricoeur (1994); Passeggi; Nascimento e Oliveira (2016), dentre outros, e justificamos a escolha dos cenários da pesquisa; na terceira seção abordamos o grupo focal como procedimento principal de produção dos dados, escolhido pela sua natureza interativa, conforme estudos de Gatti (2005) e de Barbour (2009), e apresentamos as crianças coparticipantes; na quarta, detalhamos os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

2.1 A Sociologia da Infância como campo de estudo das infâncias

Na sua constituição como campo científico, a Sociologia da Infância (SI) adotou a infância e a criança como objetos sociológicos específicos, definiu como construtos teóricos de referência a “geração” e a “alteridade”, sendo estes fundamentais para o reconhecimento da ação social das crianças e da construção de suas culturas infantis (SARMENTO, 2005, p. 362). Sem desconsiderar as questões de classe, de gênero, de raça, o autor argumenta que a SI inclui a “geração” como “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (ibidem, p. 363), definindo-a como:

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

Idade e estrutura sócio-histórica, portanto, definem “geração”. O conceito permite a SI distinguir as relações e características que separam e as que unem, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, o que nos leva à definição de “alteridade”, isto é, o reconhecimento do outro, do diferente, respeitando a singularidade que este apresenta. Nesse sentido, por mais que a infância se constitua como a gênese da vida adulta, é preciso considerar que a relação da criança com o mundo é marcada pela diferença em relação ao

adulto, pois aquela significa e expressa o mundo de forma diversa deste (GOUVÊA, 2011). A criança, assim como o adulto, é um ser-no-mundo, com seu modo próprio de estar nesse mundo. Modo próprio do indivíduo e modo próprio do coletivo que constitui a infância.

Em síntese, a criança é um sujeito empírico constituidor de uma categoria geracional chamada infância, cuja invenção, nos moldes que hoje conhecemos, data da modernidade e que vai, ao longo dos tempos e de acordo com os diversos contextos sociais, modificando-se. Portanto, a forma como a criança é representada, compreendida e considerada histórica e socialmente, varia de acordo com suas condições imediatas de existência. Uma característica fundamental desses sujeitos é a sua dependência em relação aos adultos, pelas próprias condições orgânicas do seu desenvolvimento humano. O reconhecimento de tal dependência não coloca a criança em situação imputável de fraqueza, incapacidade, irracionalidade. Ao contrário, como aponta Dilthey (2010 apud MAIA-VASCONCELOS, 2016, p. 589), a criança possui uma capacidade de compreensão elementar que “mesmo antes de aprender a falar já compreende o mundo onde vive, por movimentos, por olhares, por posturas que ela sabe dever adotar para que se oriente de maneira objetiva dentro do ambiente social em que vive”.

Portanto, não é oportuno que desconsideremos tal capacidade, reafirmando noções equivocadas de criança como um sujeito sem vontade própria, cujos pontos de vista não devem ser levados em conta por serem permeados pela imaginação, a fantasia, o lúdico. Da mesma forma que não cabe mais olhá-la meramente como ser em preparação para a fase adulta, apostando sempre no que ela se tornará, como se ela não fosse um sujeito nessa etapa de vida que está vivendo.

Tradicionalmente, tais noções conduziram as pesquisas sobre crianças; por isso, historicamente, as estudamos sem ouvi-las, interpretando e concluindo a partir do olhar de adulto. Essa perspectiva vem mudando, a partir de diversos estudos e pesquisas que redimensionam a posição social da criança, o que a situa como um sujeito social no tempo presente. Considerar a criança no tempo presente nos possibilitará compreender melhor o seu mundo, podendo nos propiciar um trabalho mais acurado sobre ela.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi um marco importante “na evolução do olhar posto pelas nossas sociedades sobre a população infantil” (DELALANDE, 2011, p. 67). A luta do movimento pelos direitos da criança, intensificado no pós-guerra, pressionou o reconhecimento do estatuto social e político do sujeito infantil em tal Convenção. No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, segue esta mesma linha, impulsionando alguns estudiosos a voltarem seus interesses de pesquisa para a criança, procurando compreender aspectos do mundo infantil a partir do ponto

de vista das próprias crianças, “no intuito de ampliar a compreensão sobre os [seus] pensares, sentires, dizeres, saberes e fazeres específicos” (MARTINS FILHO, 2011, p. 82).

Os aportes teóricos da Sociologia da Infância têm se destacado na pesquisa sobre/com/de crianças em nosso país, sobretudo neste século. Este campo de estudos vincula a infância à sua condição social sem, no entanto, desconsiderar o aspecto biológico que estrutura a categoria geracional infância, desmistificando o mito da criança global, única, com comportamentos, sentimentos, pensamentos, gostos padronizados, contribuindo, assim, para uma visão da criança plural, contextualizada, constituída na realidade histórico-social na qual se insere. O olhar atento às condições sociais, econômicas e históricas, portanto, foi crucial para definirmos a SI como fundamentação teórico-metodológica para este estudo, tendo em vista a nossa opção por estudar o protagonismo das crianças em territórios rurais.

Sarmiento, em entrevista a Delgado e Muller (2006, p. 21), assevera: “A interdisciplinaridade está no coração da Sociologia da Infância brasileira, bem como a sua vinculação a uma proposta consistente de emancipação das crianças de meios populares”. Esta pesquisa em tela vai ao encontro de tal proposta, numa perspectiva de participação de crianças camponesas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos sociais, com “competência para comunicar sobre o cotidiano que vivem. O desafio é o de as ouvir no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 apud DEMARTINI, 2011, p. 23).

No entanto, como constata Sarmiento (2011b, p. 28), ainda há um afastamento excessivo das crianças “dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo [...]”. A perspectiva centrada no adulto ainda enxerga a criança como ser frágil, incapaz, totalmente dependente da ação dos adultos, por isso, necessária à sua governação. Nesta investigação, assumimos o desafio de dar atenção ao que as crianças expressam sobre os contextos educativos e comunitários dos quais participam, numa busca de estabelecer uma relação de maior horizontalidade adulto-crianças, sem, no entanto, desconsiderar a assimetria dos papéis que ocupam na teia social e institucional. Conforme pronunciamento de Sarmiento (2018) no IV Simpósio Luso-brasileiro de estudos da criança, em Goiânia/GO: “Instigar a infância para produzir conhecimento científico”.

Assim sendo, o reconhecimento da criança como um sujeito que possui características singulares que a distingue dos adultos é fundamental no sentido de se redimensionar as relações crianças-adultos nos âmbitos social e institucional, compreendendo a importância da construção de uma relação intergeracional mais dialógica, interativa, de trocas de saberes-

fazerem. Esta ideia redimensiona o conceito tradicional de socialização, que deixa de ser um processo unilateral, verticalizado, do adulto para a criança, para se configurar como uma dialética, na qual ambas as gerações ensinam e aprendem, produzem e reproduzem, numa ação social ativa e plena. Isto traz um novo paradigma para as pesquisas em educação e em sociologia, sinalizando, assim, novas práticas sociais, de forma geral, e escolares, de maneira mais específica.

Sarmiento (2011b, p. 27) argumenta que a Sociologia da Infância tem se proposto a “estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional”; dessa forma, complementa o autor, ouvir as crianças constitui-se um aspecto central desta abordagem de pesquisa. Complementamos essa afirmação com palavras de Martins Filho e Prado (2011, p. 2): “[...] investir nos saberes das próprias crianças não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos”.

Tais peculiaridades positivas denotam um modo particular de vivenciar e narrar experiências. Falar sobre a escola e a comunidade significa também falar de si, de suas experiências, pois esses são espaços nos quais as crianças constroem cotidianamente histórias, num processo interativo com os pares, os adultos, a natureza, os aparatos sociais. As crianças, no desenvolvimento da pesquisa, demonstraram sentir desejo e satisfação em participar de decisões que lhes afetam. Como afirma Sarmiento (2011b, p. 43-44):

Através desse processo interativo, as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-os de modo distinto dos adultos.

Importa, portanto, a compreensão dos adultos em relação à alteridade infantil, isto é, as crianças são seres que pensam a partir das possibilidades e limitações de suas condições sociais e culturais. Como elucida Hendrick (2005, p. 49), elas não são seres irracionais pelo fato de não serem adultos. Ao contrário, são “seres sociais que estão na posse do seu próprio ponto de vista”. Para o autor, o que é necessário é um grau maior de compromisso em relação a esse entendimento, fugindo-se da percepção da existência das crianças “pela lente de suposições adultistas”. As crianças pensam, refletem, sabem o que e como dizer, por elas mesmas.

O autor supracitado (*Ibidem*, p. 48) aponta aspectos fundamentais a serem considerados nos estudos que reconhecem as crianças como atores sociais: 1) devem ser vistas

como sendo *capazes* de acção social; 2) têm de ser identificadas aquelas áreas nas quais as crianças *são* socialmente activas; 3) temos de nos ver como fazendo parte de uma *relação* com crianças, mais do que possuir, simplesmente, papéis assegurados pelo princípio da governação.

Por isso, o termo agência é caro à Sociologia da Infância. Oriundo de *agency*, refere-se à capacidade de atuação das crianças no mundo, transformando-se e transformando, de forma ativa, os seus contextos de vida, como a família, a escola e a comunidade, desenvolvendo posicionamentos relacionados às experiências construídas no cotidiano. As narrativas das crianças no âmbito deste estudo nos mostraram que se pode pensar a escola e a comunidade, num diálogo partilhado com elas.

Ao trazer a questão metodológica na SI, em entrevista a Delgado e Muller (2006, p. 22), Sarmiento defende o carácter “democrático, participativo, dialógico e de construção conjunta do conhecimento, mesmo admitindo que o investigador adulto é quem tem o último poder, o poder textual. Mas esse poder (deve) ser não um poder que oprima ou oculta, mas um poder que clarifica e liberta”. Por isso, o cuidado em definirmos o tipo de pesquisa e a técnica de investigação que apresentamos nas seções seguintes, orientadas por recomendações de Delalande (2011, p. 77), passando de “uma metodologia ‘clássica’ para uma investigação em certa medida ‘compartilhada’, através da experimentação de dispositivos que incluem as crianças como colaboradores”.

2.2 Pesquisa com narrativas de crianças

Diante de diversas possibilidades que tem a ciência humana e social de estudar a educação, recorreremos a Bondía (2002) para estudá-la a partir do par experiência/sentido. Apesar de as instituições modernas inibirem as crianças em relação à capacidade de viverem experiências, atribuindo-lhes obrigações cotidianas, enchendo-lhes de informações, alienando as suas singularidades infantis (a tendência à transgressão, à ludicidade, à fantasia, à interatividade, à atenção aos detalhes, etc), as crianças vivem experiências, isto é, elas são tocadas pelo que vivem, pois se entregam e elaboram sentidos sobre suas vivências (BONDÍA, 2002).

Segundo o autor, é por meio das palavras que os sentidos são produzidos, as realidades criadas, já que é através delas que pensamos, que construímos ideias sobre quem somos e sobre o que nos acontece. Sendo assim, se o objetivo geral deste estudo é compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos

produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo, é crucial abrir espaço/tempo para as crianças utilizarem-se das palavras, expressarem opiniões, garantindo “a sua participação como sujeito social, sem ferir sua integridade, nem constrangê-la” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Nesse sentido, alguns aspectos da Pesquisa Narrativa se mostraram pertinentes à consecução do objetivo definido. Estudar o fenômeno (organização do espaço/tempo escolar) na perspectiva do sujeito para e pelo qual este fenômeno é construído, vivenciando com ele o dia-a-dia no *locus* onde as coisas acontecem, oferece possibilidades que outros métodos de pesquisa não conseguiriam captar. O caráter subjetivo dos fatos sociais é desvelado a partir do que a pessoa que age, pensa a seu respeito. A pesquisa com narrativas não se faz somente sobre o outro, mas com o outro.

Clandinin e Connelly (2015, p. 51) mostram que as narrativas são “uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. [...] são histórias vividas e contadas”. Considerando a abordagem de narrativas, é possível um entrelaçamento de histórias através da reflexão sobre o fenômeno em estudo. Mais do que uma pesquisa, a vivência com as crianças configurou-se como um processo de interação rico, no qual as crianças e a pesquisadora demonstraram entusiasmo em estar naquele lugar (escola e comunidade) em cada momento vivido. São as próprias experiências do pesquisador indo ao encontro de uma multiplicidade de outras experiências que integram as vidas dos participantes do estudo.

Acreditamos que quando esses participantes são crianças as incertezas aumentam, cabendo ao pesquisador “aceitar [ainda mais] a ambiguidade, permitindo a aprendizagem ao longo do caminho” (BATESON, 1994, p. 235 apud CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 38). No processo de pesquisa nada estava dado, certo, determinado. Ao contrário, o estudo foi compondo-se ao longo do processo, trazendo alegrias, mas também angústias e inquietações, alternadamente, ou todos os sentimentos juntos, amalgamados. Foi um caminho cheio de aprendizado com as crianças e o *locus* da investigação.

As crianças, ao pensarem e falarem sobre a escola e a comunidade, junto com seus pares, dialogaram, produziram e compartilharam narrativas, sempre baseadas nas experiências que possuíam naquele momento histórico e no ambiente social nos quais se desenvolveu a pesquisa. Portanto, as crianças se manifestaram narrativamente, colocando seus pontos de vista a partir de histórias vivenciadas na escola e na comunidade.

Clandinin e Connelly (2015, p. 50) pontuam que “o que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo”. Assim, as narrativas das crianças são inscrições provisórias, datadas no tempo da infância e no espaço da escola. Estas narrativas seriam outras em circunstâncias diferentes. Por isso, o recorte temporal e espacial deve ser levado em conta tornando impossível fazer generalizações, pois cada experiência é única e deriva de um contexto muito particular.

Ao narrarem suas histórias, num esforço de pensar a escola e a comunidade, as crianças mobilizavam o aspecto pessoal numa interação estreita com o social, analisando o fenômeno no presente, mas transitando também pelo passado e o futuro. Ricoeur (1994, p. 15) alerta que “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Clandinin e Connelly (2015) exploram a continuidade desse aspecto temporal, já que o tempo da narrativa tem tripla dimensão: passado, presente e futuro, combinados à noção de lugar.

Esse aspecto temporal é um dos muitos desafios que enfrenta o pesquisador que lida com narrativas, tendo em vista se distanciar da narrativa dominante sobre pesquisa, abandonando a universalidade e atendo-se à pessoa em contexto. Trabalhar com crianças reforça esse distanciamento, pelo aspecto geracional do estudo, voltado para a voz das crianças, sujeitos silenciados ao longo da história por constituir a categoria geracional infância, definida etimologicamente “como aquela desprovida de fala”. O trabalho com narrativas permite olhar as crianças por outra perspectiva, na medida em que possibilita a reformulação dos “vínculos de saber e poder dos habitantes e falantes do mundo da vida”, permitindo a colaboração e “diversos níveis de interlocução, retroalimentação e coparticipação” (SUÁREZ, 2017, p. 4).

No processo investigativo empreendido, foi possível constatar que ouvir e dialogar com as crianças oportuniza trocas e produção de conhecimentos entre elas e a pesquisadora. Suas narrativas percorreram as quatro direções de qualquer investigação apontadas por Clandinin e Connelly (2015, p. 85): introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva, sendo, portanto, suas experiências valorosas de serem ouvidas, registradas e consideradas. Os autores explicam:

Por *introspectiva*, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por *extrospectiva*,

referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por *retrospectiva* e *prospectiva*, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. (Grifos nossos).

Nesse sentido, procuramos pesquisar as narrativas infantis, tendo as crianças como os sujeitos que narram suas experiências, com o cuidado em conduzir as interações de modo a apontar para cada uma dessas direções que constituem o pensamento narrativo, norteadas pela concepção de criança como sujeito potente para participar dos fatos sociais, mas considerando as possibilidades e limites que lhes são típicos nesta fase do desenvolvimento humano. As crianças vivem a escola e a comunidade nesse momento de sua vida, por isso é importante promover uma escuta atenciosa de suas opiniões no agora, tempo em que as experiências escolares e comunitárias lhes tocam.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 113) alertam que o pesquisador pode “praticar involuntariamente atos de violência simbólica contra as pessoas que se dispuseram a contar a história de suas vidas ou a narrar suas experiências”. Por isso, recomendam atenção com o rigor científico ao se construir conhecimentos com base em narrativas, o que notadamente requer desdobrar-se no “cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa. Esses cuidados tornam-se ainda mais cruciais quando se trata de realizar pesquisas *com* crianças e não *sobre* elas, respeitando sua singularidade e a legitimidade de sua voz”.

Assim, a espontaneidade do ato de narrar foi um traço importante deste estudo. As crianças foram incentivadas a participar das interações, mas não pressionadas, coagidas. Podiam entrar e sair da conversa quando quisessem, ficando livres para tecer suas narrativas de acordo com seu desejo. Importante frisar que tanto as crianças quanto as famílias foram informadas sobre detalhes da pesquisa, inclusive de seus anonimatos. Para tanto, cada pai/mãe ou responsável assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e cada criança interlocutora assinou um Termo de Assentimento (Apêndice B), o que demonstra respeito a elas. Além disso, todas as etapas da investigação foram negociadas com as crianças e eram lembradas sempre no início de cada seção de grupo focal e quando necessário. Ressaltamos, ainda, que o projeto, desde o início, obteve a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética da UFPI (Anexo 1), por considerar a integridade emocional e corporal das crianças.

Outra tensão vivenciada pelo pesquisador, também demonstrado na análise de Clandinin e Connelly (2015, p. 121), é a necessária relação de intimidade que o pesquisador precisa construir com os participantes, o que pode afetar o rigor científico no quesito

objetividade. E quando esses participantes são crianças o pesquisador geralmente é tomado pela “paixão”. Os autores questionam: “[...] qual o motivo para não se ‘apaixonar’ pelos participantes?”. No entanto, a experiência docente da pesquisadora no processo investigativo empreendido junto às crianças possibilitou o afastamento necessário para não se perder tal objetividade. Além disso, a construção do diário e anotações de campo ajudaram no desligamento e no distanciamento, em reflexões feitas, sobretudo, após as seções de grupo focal. Nesse momento, havia a tentativa da pesquisadora de interligar informações, relacionando os aspectos pessoais e sociais das falas das crianças, buscando compreender os sentidos atribuídos por elas a partir de suas falas, gestos, posturas, captados pelas lembranças das seções de grupo focal.

Pesquisar narrativas de crianças exige considerar suas histórias familiares, já que a história individual de cada criança é tecida a partir de suas relações íntimas, além de comunitárias e escolares. A família “[...] é o centro da nossa identidade individual” (STONE, 1988, p. 7 apud CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 156). Por isso, solicitamos às crianças que contassem sobre suas vidas cotidianas, como vivem, o que fazem quando não estão na escola, etc., visando melhor interpretar e contextualizar suas narrativas sobre a escola e a comunidade. O pesquisador não pode ignorar o contexto em que as crianças vivem, pois dele derivam os sentidos produzidos por elas em suas narrativas que, apesar de serem individuais, são circunscritas na experiência coletiva e histórica, como alerta Goodson (2017).

Como campos empíricos da pesquisa, selecionamos duas comunidades rurais de dois municípios do centro-norte piauiense: Santo Antonio do Campo Verde, em Sigefredo Pacheco e Comunidade Cedro, em Batalha, sendo que os *locus* específicos da pesquisa foram as duas escolas situadas em tais comunidades: Escola Municipal Santo Antonio do Campo Verde e a Unidade Escolar Dom Severino, respectivamente. Estas comunidades foram selecionadas por fazerem parte da prática profissional da pesquisadora, por possuírem escola que atende a crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e pelo fato de os gestores das escolas terem aderido voluntariamente à pesquisa. Nos capítulos 2 e 3, caracterizamos estas comunidades e as escolas, respectivamente.

A história anterior da pesquisadora com essas comunidades e, conseqüentemente, com as escolas, foi importante para a nossa inserção nos campos de pesquisa. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, ao qual a pesquisadora é vinculada como docente, tem a Pedagogia da Alternância como princípio metodológico, organizando-se em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Neste segundo Tempo, os alunos desenvolvem

atividades no seu contexto socioprofissional, orientados por professores do Curso, que os visitam a cada semestre.

Os licenciandos do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde estão sob orientação da pesquisadora desde o ano de 2015. Na escola desta comunidade e na escola do Cedro, desenvolvemos projetos de extensão em Educação Ambiental e Agroecologia com as crianças, sendo os relatores dos grupos focais os estudantes bolsistas responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. Esse contato prévio mais estreito facilitou a consonância para a entrada nos campos, pela relação de colaboração construída, oportunizando-nos adentrá-los com a noção de espaço aberto, pois esta noção é que abre possibilidades imaginativas para o pesquisador, na visão de Clandinin e Connelly (2015). Os autores ainda alertam:

Como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar de suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. Além disso, os espaços nos quais eles vivem e trabalham, suas salas de aula, escolas e comunidades, também estão no meio de uma porção de histórias quando nós, pesquisadores, chegamos. Suas instituições e comunidades, suas paisagens no sentido mais amplo, também estão envolvidas no meio das histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51)

É por essa compreensão de que as pessoas, instituições e comunidades vivenciam cotidianamente histórias que as constituem identitariamente que propomos pesquisar a escola a partir do par experiência/sentido. Assim, inserimo-nos no campo de pesquisa cientes de que essas histórias não podem ser negligenciadas e de que escola e comunidade se retroalimentam: por isso o destaque dado neste trabalho para as comunidades nas quais as escolas estão localizadas, porque as pessoas que formam a escola são parte desse cenário mais amplo, a comunidade. No contexto desta pesquisa, a comunidade se amplia porque, com o advento do transporte escolar, as crianças vêm de diversas comunidades diferentes. Assim, as histórias se complexificam.

A caracterização das comunidades que agregam as escolas pesquisadas foi realizada de modo que “as circunstâncias históricas e as condições culturais específicas” (GOODSON, 2017) de cada comunidade estivessem bem situadas neste estudo. Acreditamos ser fundamental a explicitação desses aspectos, tendo em vista que a investigação mostrou que as experiências e, conseqüentemente, as narrativas das crianças modificam-se a partir dos diferentes contextos de vida. “Além de nos informar sobre as mudanças sociais que nos afrontam, as narrativas nos ajudam a compreender como essas experiências estão sendo

vividas, percebidas e interpretadas em diferentes contextos de socialização [...]” (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 7). O mesmo fenômeno social é analisado e interpretado por sujeitos imersos em contextos diversificados, nos quais vivem diferentes experiências, atribuindo a tais fenômenos sentidos diversos.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 118) afirmam que a base teórica e metodológica que guia a pesquisa com narrativas em educação pode contribuir “para a escuta sensível da criança, permitindo pensar *com* ela, com desdobramentos reflexivos e formativos para a criança e a pesquisadora”. Este é um resultado importante quando se opta pelo trabalho com narrativas como método de investigação, pois, apesar dos muitos desafios que lhe são próprios, a reflexão sobre determinado fenômeno social, no nosso caso, uma reflexão individual e, ao mesmo tempo, coletiva, permite a ressignificação de aspectos da vivência humana que não seria possível com métodos de pesquisa mais objetivos e menos dialógicos.

O propósito de captar sentidos atribuídos pelas crianças para aspectos da vida social permite acessar a subjetividade das crianças, que “não é algo que se ‘vê’ e da qual se fala, mas que se infere, a partir da dúvida, a partir de múltiplas relações” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 41). Ao desenvolver pesquisa narrativa com crianças, o autor afirma: “Apenas a partir de uma noção de experiência e de uma aproximação narrativa poderíamos dar conta, em parte, de algo que íamos descobrindo em um processo caracterizado pela falta de certezas”.

Como referido anteriormente, a incerteza é um desafio que se mostra pelo próprio processo de busca da subjetividade, o que possibilita múltiplos caminhos para a interpretação dos sentidos dados à experiência, além de oportunizar aprendizagens diversas. Narrar experiências que lhe constituíram e constituem enquanto sujeito social é, igualmente, uma experiência mais ampla que oportuniza aprendizagens para toda a vida, porque são situações que tocam intrinsecamente cada sujeito, de formas e intensidades diferentes, mas capazes de transformá-lo como ser humano.

2.3 Grupo Focal: a fala, a fotografia e o desenho como meios de produção e registro de dados

Definido o método de pesquisa, é fundamental a escolha de um procedimento de produção de dados coerente com os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos que constituem esse método, pois é este procedimento que lhe dá materialidade. Clandinin e Connelly (2015) apontam como única e mais importante característica do trabalho bem-sucedido com narrativas, a possibilidade de sua vinculação a outras formas de pesquisa.

Acrescento a isso a diversidade de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas, sendo importante considerar que “[...] uma questão que une e articula [tal] diversidade é a pergunta sobre como estão sendo vividas, percebidas e interpretadas as experiências nos entornos culturais contemporâneos por aqueles que as vivem, fazem e recriam” (SUÁREZ, 2017, p. 4). É uma perspectiva de envolver os colaboradores da pesquisa como coparticipantes dotados de condições de produzir, junto com o pesquisador, os dados que desvendam o fenômeno em estudo.

Assim, surgiu o grupo focal como uma técnica adequada ao desencadeamento das narrativas das crianças numa situação de interação, na qual elas têm a oportunidade de “elaborar mais espontaneamente suas interpretações sobre os espaços (a escola, a casa, a comunidade, a sala de aula, o parque...), sobre as coisas (brinquedos, computadores, livros...), sobre as ações com o outro e sobre elas mesmas (jogos, brincadeiras, leitura, a amizade, brigas, disputas...)” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115-116).

As seções de grupo focal, pela sua natureza interativa e dialógica, possibilitaram desencadear situações de cumplicidade entre os participantes (pesquisadora e crianças), pois configuraram como um lugar/tempo de partilha de experiências, de afetos, no que se refere às vivências na escola e na comunidade. Portanto, a opção pelo grupo focal como procedimento principal de pesquisa deu-se por considerar os envolvidos como sujeitos e não meros objetos da investigação, considerando o caráter subjetivo do fenômeno, nas suas dimensões afetiva, emocional, ética e estética. Considerando o forte caráter relacional da pesquisa com narrativas, o grupo focal desempenha muito bem o papel de produzir os dados necessários para responder ao problema de pesquisa.

O foco desta pesquisa é o entrelaçamento de narrativas tecidas pelas crianças com base em suas experiências de vida na escola e na comunidade. A autoria é grupal, coletiva, constituída a partir de uma rede de interações entre as crianças interlocutoras e entre crianças e pesquisadora que discutem no grupo aspectos relevantes sobre o objeto de estudo. São os consensos, os dissensos, as contradições, os encontros e os desencontros produzidos pelo conjunto das narrativas que importam. As narrativas produzidas de maneira relacional e coletiva podem ser ricas para a educação e o modo como pensamos a escola e a prática pedagógica com crianças.

Gatti (2005, p. 9 apud MORGAN; KRUEGER, 1993) afirma que “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível

com outros métodos [...]”. Assim sendo, o mais importante foram as interações estabelecidas pelo grupo, através do emaranhado de falas das crianças.

Esta pesquisa sobre crianças, realizada com crianças, não as considera apenas em “seu estatuto como alunos ou como seres humanos em desenvolvimento (devires), [mas] para além da fraqueza, da incompetência ou da negatividade atribuídas às crianças, percebendo-as nas múltiplas relações que estabelecem em suas vidas cotidianas” (NASCIMENTO, 2015a, p. 80). Nesse sentido, consideramos que o grupo focal valoriza o contexto social, as relações entre pares e com adultos; possibilita a construção das culturas infantis, superando procedimentos de pesquisa que focam no sujeito individual. Este procedimento de pesquisa, segundo Powel e Single (1994 apud GATTI, 2005, p. 7), define-se como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Em cada escola foi formado um grupo focal com 10 crianças, na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, selecionadas a partir da adesão voluntária destas. A escolha de tal faixa etária deveu-se ao fato de considerar que, neste período do seu desenvolvimento, as crianças já conseguem expressar melhor suas experiências. Em relação a gênero, na Unidade Escolar Dom Severino houve um equilíbrio entre meninos e meninas, o que não aconteceu na escola do Assentamento, onde prevaleceram meninas.

Todas as crianças interlocutoras da Escola Municipal Santo Antonio do Campo Verde residem no próprio Assentamento, diferente das crianças da Unidade Escolar Dom Severino, em que apenas três crianças moram na Comunidade Cedro, enquanto as outras sete moram em outras comunidades próximas, sendo deslocadas em transporte escolar para estudarem. Em relação à idade e ano de escolarização, nenhuma criança está fora da normatização feita pela escola, considerando idade/série. Vale ressaltar, ainda, que o grupo focal como técnica de produção de dados possibilita não apenas ao adulto ouvir das crianças o que têm a dizer, mas, igualmente importante, oportuniza às crianças ouvirem-se mutuamente (MARTINS FILHO; PRADO, 2011), aspecto fundamental nas pesquisas desenvolvidas com elas.

2.3.1 Fotografias e desenhos potencializando as interações

Ao definirmos o grupo focal como técnica de pesquisa, sabíamos que as crianças precisariam ser mobilizadas para narrarem suas experiências. Novaes (2009, p. 49) retrata sua indignação com o pouco uso das imagens nas ciências sociais, afirmando que “em todos os sentidos, as imagens antecedem a palavra”. Além disso, a ideia de Fernandes (2011, p. 39), ao

desenvolver pesquisa narrativa com crianças, mostra que “a narrativa pode acontecer em diferentes linguagens, recursos e suportes, não se restringindo, apenas, à expressão por meio da escrita ou da oralidade [...]”. Tendo em vista estes posicionamentos, utilizamos a fotografia como ponto de partida para o desencadeamento das conversas nos grupos focais sobre o tema objeto da pesquisa (modos de vida no campo e escola do campo).

Corroboramos o pensamento de Novaes (2009, p. 44) sobre o fato de que a incorporação de imagens no processo de pesquisa contribui “para uma forma de divulgação do conhecimento que seja menos autoritária, mais interativa [...]”. Na presente pesquisa, consideramos que não basta incorporar qualquer fotografia; pensamos que a atitude mais assertiva seria que as próprias crianças produzissem as fotografias, guiadas pelo significado que dão aos espaços escolares e comunitários a serem captados pelas imagens da câmera. MacDougall (2009, p. 63) nos lembra que “o significado é produzido por nossos corpos inteiros, não apenas pelo pensamento consciente. Vemos com nosso corpo, e qualquer imagem produzimos carrega a marca dele, ou seja, de nosso ser, bem como dos significados que pretendemos comunicar”. Dessa forma, as fotografias produzidas pelas crianças já desvelam um pouco de quem são, de suas narrativas, dos sentidos que atribuem aos espaços por onde transitam cotidianamente.

As fotografias retratavam espaços institucionais e comunitários que lhes despertavam afeto. As crianças deveriam escolher, pelo menos, dois espaços na escola e dois na comunidade para serem fotografados. Utilizamos também o desenho, mas como forma de materialização dos sentidos produzidos pelas crianças, entendendo que este se configura como uma das mais importantes formas de expressão simbólica das crianças (SARMENTO, 2011b, p. 28). Importante ressaltar que as fotografias e os desenhos foram utilizados apenas como dispositivos para desencadear as interações, pois foram as falas das crianças que trouxeram os elementos para produção dos dados, a partir das trocas realizadas nos grupos.

Abordando a função da fotografia em processos de pesquisa, Ferreira (2009, p. 203) destaca que esta pode “auxiliar na construção da relação com o grupo estudado, expandindo as possibilidades de comunicação, pois, com base nela, podemos construir diálogos com os informantes”. Mesmo assumindo um caráter mais secundário no contexto da pesquisa, constatamos que não apenas a fotografia, como também o desenho, são ferramentas inspiradoras para a reflexão, a projeção, a imaginação, ajudando a costurar os “retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos quais são afetados” (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 9). Portanto, fotografar e desenhar potencializam as narrativas, sobretudo em pesquisas com crianças, pois estas encontram um suporte no qual ancoram suas

reflexões e emoções ao emitirem seus pontos de vista e falarem de suas experiências. “O olhar e o fazer imagens abrem vários canais de comunicação” (FERREIRA, 2009, p. 203).

Interessante que cada espaço fotografado ou desenhado comporta histórias diversas, que envolvem uma ou mais crianças, tornando-se fios que promovem uma teia de interações entre elas. Fernandes (2011, p. 139) afirma que “as crianças já nascem nesse contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte. Isso permite que vejam de ‘outra forma’ e tenham outros parâmetros para suas narrativas agora mais ancorados em sua visualidade”.

Sentimos que fotografar encanta as crianças, ainda mais quando recebem dicas de fotografia de um profissional, como foi feito na etapa inicial da pesquisa em cada um dos contextos pesquisados. Até mesmo o tipo de câmera faz toda a diferença. Uma câmera profissional aguça um nível de curiosidade nas crianças que um celular não é capaz de fazê-lo. O excerto⁷ abaixo (Trecho 1), do diário de campo, relata um momento em que a profissional em fotografia apresentava diferentes tipos de câmeras para as crianças, explicando o funcionamento de cada uma:

Trecho 1
Crianças interagem entre si dialogando sobre câmeras e fotografias (Comunidade Cedro)

A câmera profissional foi a que mais encantou as crianças. Alguns gritaram: “- Eu quero ela! Eu quero ela!”. As crianças permaneceram muito atentas durante as orientações em relação à atividade de fotografia. Elas interagiram o tempo todo enquanto Aline explicava:

Vívian (8): - Aquela câmera bem ali eu sei tudo dela.

Tadeu(8): - Eu já usei bastante o zoom do meu celular.

Valmir (8): - Eita, mas aquela câmera é boa!

Murilo (9): - Eu quero ficar com aquela grandona! (Referindo-se à câmera profissional).

Valmir (8): - Não, Murilo, é ela quem vai dizer.

Tadeu (8): - Se usar o flash a foto fica mais clara.

Como é possível constatar no excerto, as fotografias foram cruciais para o envolvimento efetivo das crianças na atividade de pesquisa. Além disso, a realização dos desenhos possibilitou que as crianças sintetizassem suas considerações sobre a escola e a comunidade. Fotografia e desenho constituíram-se como grandes aliados nesse processo investigativo.

Desde a escolha dos espaços a serem fotografados, as crianças já iniciavam um processo de reflexão que mobilizava seus afetos. Alguns ficavam em silêncio, pensando;

⁷ Utilizaremos, nos recortes discursivos, após o nome de cada criança, um numeral entre parênteses que representa a sua idade no período da pesquisa.

outros trocavam algumas palavras com algum colega, falando de suas opções a serem fotografadas, como se buscassem aprovação deste; outros ainda, no impulso, falavam para o grupo todo sobre suas escolhas. Para ilustrar essa ideia, transcrevemos um excerto do diário de campo da pesquisadora (Trecho 2) que relata um momento da primeira seção de grupo focal com as crianças da Unidade Escolar Dom Severino (Comunidade Cedro):

Trecho 2

Crianças da comunidade Cedro escolhem espaço a ser fotografado na escola

Enquanto eu explicava que deveriam fazer fotografias da escola, Danilo e Valmir já iam combinando os espaços que fotografariam. Danilo(8) pergunta baixinho:

- O que é que tu mais gosta? Eu sei. O teu é o quê?

- Diz o teu – responde Valmir (8).

- Do campo. Eu gosto mais do campo. ‘Umbora’ tirar do campo?

- ‘Umbora’!”

O campinho de futebol foi escolhido logo de início como lugar que gostam na escola.

Também no grupo focal, com as crianças da Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde, foi possível destacar momentos de reflexão, escolhas, negociação dos espaços que seriam fotografados. Este foi também um momento lúdico, imaginativo, no qual as crianças trocaram ideias, censuraram a escolha dos outros, consideraram distância, a viabilidade ou não de fazer as fotografias de determinados espaços, traçaram estratégias. O recorte discursivo (Trecho 3) da transcrição da primeira seção de grupo focal na referida escola comprova isso.

Trecho 3

Interações entre mediadora e crianças sobre escolha dos espaços da comunidade que seriam fotografados (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde)

Mediadora: - Vocês já vão pensando o que fotografar. Vamos sair pela comunidade hoje.

Algumas crianças: - Oba!

Mediadora: - Vamos dar um passeio e quem vai dizer para onde a gente vai?

Algumas crianças: - Aline? (Profissional em fotografia)

Uma criança: - Nós.

Mediadora: - Isso. Por que é que são vocês?

Jeane (9): - Porque nós é que vamos tirar as fotos.

Ravi (9): - Primeiro vai ser na Igreja e depois no Açude. Tia, eu vou descer lá no açude, banhando.

[Muitos risos das crianças]

Mediadora: - Olhem, ele já escolheu.

[As crianças conversam entre si escolhendo os locais]

Erlon (8): - Nós vamos tirar foto, doido! (Referindo-se a Ravi, que disse que iria banhar no Açude)

Mediadora: - Exatamente! Hoje nós vamos só tirar fotos.

Ravi (9): - Ai eu vou lá no chafariz. No Almir.

Raíssa (9): - É longe! Tu é doido, é?

Ravi (9): - É não, é perto.

Elena (8): - É perto? É perto nada.

Ravi (9): - Eu vou de bicicleta, eu solto as mãos e vou tirando foto. [Muitos risos]

A partir de diversas pesquisas nas quais fez uso de fotografias, Ferreira (2009, p. 212) conclui: “O olhar através da câmera já vai selecionando algo no objeto observado. Ao selecionar, também interpreta, descreve, contextualiza”. Do mesmo modo, MacDougall (2009, p. 64) nos revela aspectos importantes nesse sentido: “Ao enquadrarmos pessoas, objetos e eventos com uma câmera estamos sempre falando ‘sobre’ algo. É um modo de apontar, de descrever, de julgar”. Esses pensamentos dos autores remetem-nos a uma interação no segundo grupo focal com as crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, no qual o mesmo espaço foi fotografado por quatro crianças, mas as perspectivas foram diferentes. As fotografias 1, 2 e 3 são imagens de tal espaço. O trecho da transcrição do áudio da seção (Trecho 4) retrata a diferença.

Figura 1 - Espaço ao lado da escola I



Fonte: Imagem feita por Erlon (2018)

Figura 2 - Espaço ao lado da escola II



Fonte: Imagem feita por Ravi (2018)

Trecho 4

Transcrição de um momento do grupo focal em que o mesmo espaço é fotografado com perspectivas diferentes (U. E. Santo Antonio do Campo Verde)

[Foto: Espaço ao lado direito da escola]

Mediadora: Que espaço é esse? Quem fez as fotografias?

Raíssa (9): Do mato.

Ravi (9): Eu tirei a foto foi do pé de goiaba.

Erlon (8): Eu tirei do mato.

Jeane (8): Eu escolhi esse espaço porque aqui atrás da escola, quando não tem ninguém, é um lugar onde a gente pode ficar sozinho, na calma, só pensando, pensando. Mas aí quando os meninos vêm, a gente lá fica só passando. No ano passado, eu ficava muito lá. Agora está cheio de mato.

Figura 3 - Espaço ao lado da escola III (Santo Antonio do Campo Verde)



Fonte: Imagem feita por Jeane (2018)

Dessa forma, cada espaço escolhido tem um motivo, que, quando era narrado no grupo focal, gerava outros porquês próprios e dos pares, até mesmo o tipo de afeto mudava nos momentos de interação. Por exemplo, um espaço que tinha sido fotografado por despertar na criança afeto negativo, após as trocas de narrativas sobre ele, a criança começava a vê-lo de outra forma, reformulando seus pontos de vista. O recorte discursivo a seguir (Trecho 5), entre pesquisadora e crianças da Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde, na primeira seção de grupo focal, ilustra essa possibilidade de mudança.

Trecho 5

Mediadora e crianças conversam sobre a fotografia do campo de futebol da U. E. Santo Antonio do Campo Verde

Mediadora: - Quem fotografou esse espaço?

Jeane (9): - Eu. Porque eles demoraram muito a capinar, aí está muito sujo e também lá, de vez em quando, aparecem umas coisas nojentas.

Daniel (8): - Tem caracol, lesma.

Elena (8): - E se pisar em cima... ui!

Milane (8): - Eu gosto do campo porque lá a gente brinca e se diverte.

Kelly (8): - Porque a gente joga bola.

Janine (8) e Sônia (8), juntas: - A gente joga vôlei.

Jeane (9): - Eu quero falar mais uma coisa. É que nem a Sônia disse ontem. Na verdade, eu gosto e não gosto. Eu gosto porque eu gosto muito, muito, muito mesmo de jogar vôlei, mas eu não gosto porque a gente pode pisar em lesmas.

O trecho 5 reafirma que, a partir das interações estabelecidas no decorrer das narrativas, as crianças reformulam pontos de vista. Jeane, primeiramente, havia pensado apenas no aspecto negativo do campo de futebol. No entanto, ao reviver lembranças de seus jogos de vôlei, a partir dos relatos das colegas, incrementou sua análise, destacando afetos não apenas negativos, mas também positivos desse espaço.

Se as fotografias feitas e as falas das crianças foram tornando-se narrativas coletivas, o mesmo se pode falar em relação aos desenhos. Algumas crianças combinavam não apenas o que seria desenhado, como também traços, cores. Além disso, algumas reproduziam ideias dos colegas. É o que Sarmiento (2011b) chama de autoria coletiva. O autor destaca que, numa situação institucional de produção do desenho, como foi o caso da pesquisa, o diálogo entre pares permite e tolera o plágio, pelo menos entre um grupo restrito de crianças, que não estende o mesmo privilégio para aqueles que consideram antagonistas. Durante a produção dos desenhos, houve momentos de conflitos, que resultavam na mudança de lugar por determinada criança com o intuito de que outra criança não pudesse ver o seu desenho. Algumas crianças faziam a denúncia à pesquisadora: “- Tia, ele está imitando o meu desenho”.

Ainda em relação aos desenhos, muitas crianças agregaram, em suas produções, elementos da realidade exterior a formas imaginárias, além de incorporarem também imagens projetadas na mídia televisiva, como pode ser constatado na Figura 4 (a, b).

Figura 4 (a, b) - Desenhos da escola U. E. S. Ant. Campo Verde contendo elementos imaginários



Fonte: Milane – 8 anos (2018)



Fonte: Ravi – 9 anos (2018)

No entanto, ao socializarem seus desenhos, elas deixavam claro que sabiam o que representava a realidade e o que, por transgressão ou por vontade de inovar, não traduzia a proposta de produção. Sarmiento (2011b, p. 39) pontua: “Os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, expressam bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior”. A criança é um ser inventivo.

O caminho investigativo trilhado junto com as crianças possibilitou que suas narrativas fossem além de um método de pesquisa, e também se configurassem como reflexão e construção coletiva de conhecimentos sobre a escola e a comunidade, utilizando para tal outras formas de retratar e ver estes espaços/tempos do seu viver. O ato de fotografar e analisar as fotografias, por exemplo, contribuiu para o desenvolvimento das crianças.

Expressar-se de diferentes linguagens é essencial para seu desenvolvimento corporal, ético, estético, emocional. Como nos diz Loris Malaguzzi⁸: “A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) [...]”. Segundo nos alerta Barbosa (2009, p. 74):

As diferentes linguagens mobilizadas para a construção de um sentido para o mundo vivido provocam o surgimento de diversos “estilos cognitivos”. [...] Os diversos estilos cognitivos seriam construídos com base em várias formas de pensar. “Pensamos” diferente, por exemplo, se mobilizamos imagens ou palavras. É impossível construir o mesmo olhar sobre o mundo com ou sem a câmera.

A articulação de narrativas orais e imagéticas (fotográficas e pictóricas) visou contemplar a emergência de diferentes estilos cognitivos, diversos modos de pensar e se comunicar. Por isso, destacamos a importância de que sejam selecionados dispositivos interessantes, na visão das crianças, para o desencadeamento do pensamento, das ideias, das interações, das reflexões, ampliando as possibilidades do método de investigação utilizado.

2.3.2 O desenrolar do processo investigativo nos grupos focais

Como afirma Gouvêa (2011, p. 552): “Definida pela ausência da fala, é na linguagem que a criança se faz sujeito, permitindo que suas experiências sejam subjetivadas, significadas e compartilhadas”. Entendida aqui como expressão da vivência e do pensamento que informa a experiência, a linguagem se produz por diversos meios, seja verbal, pictórico, gestual, etc. Tendo isso por base, organizamos com cuidado as etapas de realização dos grupos focais, de modo que as crianças pudessem expressar livremente suas vivências e pensamentos por meio de múltiplas linguagens.

Cada seção de grupo focal organizou-se em torno de seis momentos: 1) *Abertura*, com uma acolhida inicial, visando criar um ambiente propício para gerar a cultura grupal antes do início dos trabalhos. Assim, valíamos-nos de uma música, dinâmica ou ciranda e combinávamos coletivamente o trabalho a ser feito, etapa por etapa, de modo que ninguém perdesse o foco e que começasse a refletir sobre os espaços que fotografariam; 2) *Registros fotográficos* da escola ou da comunidade a partir dos quais as crianças eram estimuladas a escolherem os espaços que lhes despertavam afetos e a falarem sobre tais espaços; 3) *Conversa*, quando as crianças passavam a interagir, entre elas, e com a pesquisadora, narrando suas experiências escolares e comunitárias a partir das fotos feitas na segunda etapa;

⁸ Poema disponível em: <<https://www.escolaateliercarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Crian%C3%A7a-%C3%A9-Feita-de-Cem>>. Acesso em 20/10/2018.

4) *Produção dos desenhos*, através dos quais as crianças expressavam seus sentidos sobre a organização da escola na qual desejavam estudar ou da comunidade ideal para viver. Para tanto, recebiam cartolina, lápis de cor, caneta hidrocor, lápis, borracha; 5) *Socialização dos desenhos*, momento em que as crianças apresentavam seus desenhos, falando de cada elemento e sua importância para a melhoria da escola ou da comunidade; 6) *Fechamento*, quando a pesquisadora anunciava o fim da seção, perguntando se mais alguém tinha algo a dizer, o que se apresentou como uma ocasião rica para ouvir as crianças que desejavam prolongar a conversação. Era momento também para agradecimentos, respostas a algumas indagações das crianças e fotos coletivas com os desenhos. A Figura 5 sintetiza os momentos que constituíram cada seção de grupo focal.

Figura 5 - Estruturação de cada seção de grupo focal



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Inicialmente, planejamos a realização de duas seções de discussão para cada grupo focal, com duração de duas horas, em média, cada uma, sendo uma para discutir aspectos relacionados aos modos de vida no campo e outra para a discussão sobre a escola do campo. No entanto, não foi possível limitar o tempo de cada seção em duas horas, pois, considerando todas as etapas descritas acima, cada seção de grupo focal durou dois turnos. Entendemos que a pesquisa que envolve crianças deve ter a flexibilidade como princípio, tendo em vista as especificidades desse grupo geracional; portanto, a quantidade e o tempo das seções com cada grupo dependeram da forma como o trabalho transcorreu e da necessidade de se gerar uma cultura grupal, fundamental para as interações, característica essencial da pesquisa com narrativas e do grupo focal como técnica de pesquisa.

Em relação à quantidade e tempo das seções, as crianças se envolveram de forma contundente com as atividades, fazendo com que cada seção fosse dividida em dois encontros; portanto, tivemos quatro encontros em cada escola para finalizar as duas seções, e o tempo de cada uma foi ampliado para, em média, seis horas. O caráter lúdico das seções possibilitou

essa ampliação, pois a alternância entre registros fotográficos, conversas e desenhos não provocou cansaço nas crianças, mesmo que demandando um tempo maior do que o previsto no planejamento. As crianças foram cuidadosas com a produção das fotografias, com a feitura dos desenhos e ativas nos momentos de falas, apresentando muitas ideias no grupo. Em suas colocações, teceram posicionamentos críticos em relação, principalmente, à forma como a escola está organizada. A condução da discussão foi feita a partir da construção de um roteiro preliminar (Apêndice C). Contudo, é necessário assinalar que este foi utilizado de maneira flexível durante o trabalho com o grupo, de modo a deixar claro para os interlocutores o que se buscava compreender, mas sem o aprisionamento e a rigidez do diálogo. No decorrer do trabalho foram feitos ajustes no roteiro em função do processo interativo concretizado, conforme preconiza Gatti (2005).

No encontro inicial com as crianças e suas famílias, mediado por gestores das escolas, houve, inicialmente, um momento de apresentações dos presentes, incluindo a equipe de trabalho da pesquisa: um aluno voluntário em cada comunidade (alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI ao qual a pesquisadora é vinculada como docente), que desempenhou a função de relator; e uma voluntária, profissional em fotografia. Em seguida, o projeto de pesquisa foi apresentado de forma sucinta, com destaque para os objetivos e a metodologia de trabalho. Lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento da Criança e as famílias e crianças puderam proceder às assinaturas. Nas duas escolas, algumas crianças perguntaram quando iniciáramos o trabalho, demonstrando curiosidade e entusiasmo com o início da pesquisa.

Resolvemos marcar outro momento em cada escola, antes das seções sistematizadas de grupo focal, para um contato inicial reservado com os grupos de crianças e a equipe de trabalho para mais esclarecimentos e alguns procedimentos prévios, como a aula sobre fotografia, confecção de crachás, e, principalmente, a construção da cultura grupal, importante para o fortalecimento das interações. Aproveitamos para detalhar as funções de cada um na equipe. Importante destacar que os alunos voluntários, que tiveram a atribuição de fazer registros escritos durante as seções de grupo focal, eram conhecidos das crianças, por serem moradores das comunidades e desenvolverem atividades de extensão nas escolas com as crianças, vinculados a projetos coordenados pela pesquisadora. Ressaltamos que tê-los como parceiros foi fundamental para que as crianças se sentissem mais à vontade, para o estabelecimento de relações de confiança com os pais/mães/responsáveis, para os contatos com as famílias, escola, crianças e para a contextualização espacial da pesquisa.

Durante as seções de grupo focal, o relator permaneceu na sala sem interferir na atividade, fazendo as anotações do que se passava e do que se falava, das falas significativas detectadas no instante, das trocas e, também, dos monólogos, das dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, gestos, etc. Apenas observava e registrava. Já a voluntária, profissional em fotografia, deu dicas às crianças de como fotografar, apresentou diversos tipos de câmeras, das mais antigas a atuais, mostrou um acervo de fotos e acompanhou os momentos de fotografar a escola e a comunidade. Nos momentos em que fez sua explanação sobre fotografia, as crianças das duas comunidades interagiram muito com ela. Algumas atentas, outras querendo falar de suas experiências com fotografias. Foi interessante perceber o fato de as crianças do Assentamento terem muitas informações sobre questões antigas, como máquinas fotográficas que precisavam de filmes para fotografar, a necessidade de revelar as fotos para se ter acesso a elas, a organização de álbuns de fotografia. O mesmo se deu com questões da atualidade, como *selfies*, postagens em redes sociais, etc.

Importante destacar que a maioria das crianças relatou suas experiências com fotografias, porém algumas crianças disseram nunca ter tido oportunidade de manusear uma câmera. Duas crianças da escola da Comunidade Cedro, conversando entre si, dizem: Valmir (8): “- *Eu nunca tirei foto*”. Danilo (8) responde: “- *Eu também não!*”. Na escola do Assentamento, Erlon (8) revela nunca ter tirado foto e diz que prefere usar uma das câmeras antigas. No decorrer da explicação da profissional em fotografia, ele pede ansioso: “- *Eu quero ir logo tirar as fotos!*”. Momentos depois, convida, impaciente: “- *‘Umbora’ logo tirar as fotos!*”. De certa forma, imaginamos que a experiência com fotografia é realidade para todas as pessoas nessa era que denominamos digital. No entanto, há crianças do campo excluídas de práticas corriqueiras na contemporaneidade, como o uso do celular ou de uma câmera fotográfica. Por isso acreditamos que a experiência oferecida pela pesquisa impacta na vida das crianças e contribui para enriquecer o seu repertório cultural.

Na primeira seção de grupo focal na escola da Comunidade Cedro, após a abertura, momento em que dançamos uma ciranda, prendemos os crachás nas roupas, fizemos os combinados, acertamos que iniciariamos os registros fotográficos na escola tendo em vista ser à tarde e o tempo estar muito quente. Demos um tempo para as crianças pensarem sobre os espaços que iriam fotografar, distribuimos os equipamentos (câmeras diversas e celulares), e dividimos as crianças para que cada membro da equipe pudesse acompanhar um grupo. Algumas crianças ficaram inconformadas porque queriam fotografar utilizando a câmera

profissional. Acertamos que, na seção seguinte, todos iriam fotografar nela e saímos a fazer registros imagéticos pela escola.

Após todos fotografarem, foi servido o lanche enquanto a voluntária responsável pelas fotografias salvou todos os registros no computador para que pudéssemos apresentá-los em projetor multimídia e iniciarmos nossos diálogos sobre a escola. Ao iniciarmos a etapa da conversa, relembramos o objetivo do trabalho (dialogar sobre a escola a partir das fotografias), os combinados que havíamos feito, e cada criança recebeu papel e caneta para anotações, caso não pudesse expressar no grupo a sua opinião no momento em que a pensou. Nesta seção, nenhuma criança fez anotações, mas as interações foram muito produtivas. Tendo em vista uma parte das crianças frequentarem a escola por meio de transporte escolar, as etapas de produção e socialização dos desenhos não ocorreram. Tivemos que fazer o fechamento da seção, acertando a finalização deste grupo focal para outra data. Algumas crianças da comunidade permaneceram na sala tecendo alguns questionamentos e fazendo comentários sobre a tarde de trabalho.

Na primeira seção de grupo focal na escola do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, seguimos a mesma rotina, mas houve algumas diferenciações devido às circunstâncias serem outras. Iniciamos pelos registros fotográficos da comunidade, já que era uma manhã. Em conversa prévia com a voluntária responsável pelas fotografias, consideramos conveniente usarmos apenas a câmera profissional, tendo em vista as crianças terem demonstrado mais curiosidade e prazer em manuseá-la. Assim, saímos todos no grande grupo a caminhar pela comunidade, em busca dos espaços previamente escolhidos pelas crianças para serem fotografados (fizemos a lista antes de sairmos). A um desses espaços, fomos em três veículos, pela distância, sendo auxiliados pelo diretor e pelo coordenador da escola. Na etapa da conversa, algumas crianças utilizaram papel e caneta para fazerem anotações do que gostariam de falar no grupo, como disse Ravi (9): “- *Tia, eu estou anotando aqui minhas respostas para quando a senhora me perguntar eu já saber tudo*”. Concluímos esta seção no mesmo dia à tarde, com os desenhos e sua socialização e o fechamento da seção.

Tivemos dificuldades de retornar à Comunidade Cedro para dar continuidade aos trabalhos, devido à antecipação da finalização do período letivo de 2017 e ao atraso no início do período letivo de 2018 no município de Batalha/PI. Então, a segunda seção na escola do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde foi realizada antes, o que ocasionou um período longo entre a primeira e a segunda seções de grupo focal com as crianças da Comunidade Cedro. Porém, ao nos reunirmos novamente com as crianças, retomamos

diversos aspectos que tínhamos trabalhado, e foi possível dar continuidade aos trabalhos sem maiores transtornos.

Na segunda seção de grupo focal na escola do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, nosso foco foi voltado para a escola. Iniciamos com uma música, uma dinâmica e a revisão dos combinados; os crachás puderam ser dispensados, embora algumas crianças tenham insistido em afixá-los na roupa. Após esse momento, houve um tempo para as crianças escolherem os espaços que seriam enquadrados na câmera. Como utilizaríamos apenas a câmera profissional, foi necessário relacionar os espaços para organizar a atividade, como da outra vez. No entanto, no decorrer da captação das imagens, algumas crianças mudaram suas escolhas, alegando que não haviam pensado direito. Na verdade, na etapa de conversa, a imagem de um acaba se tornando imagem de outros, tendo em vista os espaços serem compartilhados por todas as crianças em seus cotidianos. Dessa forma, a narrativa de um se interliga às narrativas dos outros, pois cada um tem uma história a compartilhar a partir da imagem apresentada no projetor multimídia. Novamente a seção de grupo focal ampliou-se para o turno da tarde, com a conclusão das produções dos desenhos e a socialização destes. A etapa da conversa foi extensa, devido aos posicionamentos das crianças em relação à escola e sua organização, às práticas das professoras, com destaque para uma em particular, o que aguçou muito as narrativas das crianças, mobilizando emoções intensas.

Na Comunidade Cedro, no encontro seguinte realizado com as crianças, também no turno da tarde, demos continuidade à primeira seção de grupo focal, situando-as em relação ao trabalho já realizado, como comentado acima. Destacamos algumas conversas da seção anterior (a transcrição já havia sido realizada), e relembramos os espaços fotografados, de modo que as crianças tivessem mais subsídios para produzirem seus desenhos. Esta etapa demorou mais do que o previsto, pois algumas crianças tiveram dificuldades em iniciar os desenhos, apagando-os várias vezes, utilizando-se de grafite primeiramente para depois cobrirem com caneta hidrocor e/ou lápis de cor. Assim, dedicamos a tarde inteira na produção e socialização dos desenhos, ficando algumas crianças dispersas pela demora de outras. No entanto, o relator e a voluntária responsável pelas fotografias distraíam-nas com dinâmicas, conversas.

Decidimos com os gestores da escola que a seção seguinte seria realizada em um só dia, nos turnos matutino e vespertino, e todos almoçaríamos na escola, já que algumas crianças utilizam transporte escolar para o deslocamento casa-escola-casa. As crianças demonstraram muita alegria ao compartilharmos com elas esta ideia. Após a consulta aos pais feita pelos gestores da escola e o relator voluntário da pesquisa, todos concordaram, e

procedemos, então, à realização da segunda seção de grupo focal na escola da Comunidade Cedro.

Nesta seção, fizemos a abertura com uma música, e realizamos os procedimentos rotineiros. Após combinarmos que todos fotografariam na câmera profissional (o que deixou as crianças bastante empolgadas), fizemos a lista dos espaços da comunidade que seriam captados pelas lentes da câmera. Da mesma forma que na outra escola, tivemos que utilizar um veículo para o deslocamento a um dos espaços escolhido. Fomos, então, todos juntos na van que os transporta, juntando-se a nós o coordenador pedagógico da escola.

O trajeto pela comunidade trouxe à pesquisadora muitas lembranças do seu tempo de criança: os riachos, a cachoeira, os canapuns e as melancias da praia (frutos do mato que comíamos na infância), a mata por onde caminhamos por alguns minutos, etc. Acreditamos que o Assentamento não mobilizou tanto a memória da infância da pesquisadora tendo em vista a transformação do espaço natural ser mais intensa.

Ao retornarmos da visita pela comunidade, enquanto as crianças lanchavam, as fotografias foram transpostas para o computador para serem projetadas de modo a desencadarmos as narrativas das crianças, que foram estendidas pelo resto da manhã. Após o almoço coletivo, as crianças ficaram livres para brincarem por um tempo e, em seguida, reiniciamos a seção de grupo focal com a produção dos desenhos sobre a comunidade. Mais uma vez as mesmas crianças apresentaram dificuldades para realizar esta atividade. Uma, inclusive, só iniciou após sair da sala e dirigir-se a um local onde ficou sozinha. Após todas concluírem, os desenhos foram socializados no grande grupo e fechamos a segunda seção do grupo focal. As informações do Quadro 1 sintetizam a realização dos grupos focais com as crianças.

Quadro 1 – Organização dos grupos focais, por localização e seção realizada

	Grupo focal 1 Crianças da Comunidade Cedro	Grupo focal 2 Crianças do Assentamento Sto. Anto. do Campo Verde
Seção I	<u>1º Encontro (tarde)</u> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da escola; 3) Conversas sobre a escola;	<u>1º Encontro (manhã)</u> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da comunidade; 3) Conversas sobre a comunidade;
	<u>2º Encontro (tarde)</u> - Rememoração das fotografias e conversas do 1º Encontro; 4) Produção dos desenhos sobre a escola; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção I do Grupo focal.	<u>2º Encontro (tarde)</u> 4) Produção dos desenhos sobre a comunidade; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção I do Grupo focal.
Seção II	<u>1º Encontro (manhã)</u> 4) Abertura; 5) Registros fotográficos da comunidade; 6) Conversas sobre a comunidade;	<u>1º Encontro (manhã)</u> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da escola; 3) Conversas sobre a escola;

	<u>2º Encontro (tarde)</u> 4) Produção dos desenhos sobre a comunidade; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção II do Grupo focal.	<u>2º Encontro (tarde)</u> 4) Produção dos desenhos sobre a escola; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção II do Grupo focal.
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As longas seções de grupo focal com as crianças só foram possíveis porque diversificamos atividades, espaços e até a forma de organização do ambiente da sala de aula. Por isso, a importância de o espaço onde é realizado o grupo focal ser amplo e possibilitar diversos arranjos com as cadeiras e mesas. Na escola da Comunidade Cedro, as salas, muito pequenas, foram um empecilho, sobretudo para a produção dos desenhos, que demandava mais espaço e para a sua socialização, quando queríamos fazer uma roda somente com as cadeiras para nos sentirmos mais livres nesse momento, como foi feito na escola do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde. Em ambas as escolas, tivemos problemas com a refrigeração do ambiente – apenas um ventilador funcionando – e com a disponibilidade de tomadas para ligar os equipamentos.

Um desafio enfrentado foi conseguir que todas as crianças participassem, pois algumas ainda se sentiam tolhidas pela altivez de outras. Sem, no entanto, silenciar estas ou constranger a criança mais silenciosa, no ritmo da conversa, e em determinados momentos, a moderadora ia chamando pelo nome da criança, perguntando sua opinião. Assim, ela ia ganhando autoconfiança e despertando o desejo de participar. Mas é preciso entender que nem todas as crianças responderão da mesma forma às propostas de atividades que direcionamos a elas, o que não significa que estejam desinteressadas.

Cada seção de grupo focal é única, singular, da mesma forma que as seções realizadas em um contexto diferem em grande medida das que são realizadas em outro espaço/tempo. Além das características específicas de cada contexto espacial e temporal, há a singularidade de cada grupo de participantes, com predisposições diferenciadas para tecer suas narrativas, com vivências múltiplas, com diferentes formas e condições de se colocar, participar, interagir. Desenhar mostrou-se como uma atividade muito prazerosa para as crianças da escola do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde; já para as da escola da Comunidade Cedro a proposta, inicialmente, foi reprovada pela maioria, que dizia não saber desenhar, demonstrando ansiedade e medo diante da iminência de produzir desenhos. O argumento de Sarmiento (2011b, p. 36) nos ajuda a compreender essa diferença de perspectivas diante do ato de desenhar das crianças das duas comunidades:

Os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças. Sem prejuízo do carácter *autoral* que toda a expressão possui, por se realizar a partir da capacidade criativa do sujeito, os desenhos das crianças são *artefactos sociais*, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. [...] Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefactos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto.

Sendo assim, se o ato de produzir desenhos relaciona-se diretamente com as oportunidades que têm as crianças de se utilizar dele no seu processo de comunicação social, é provável que as crianças da Comunidade Cedro estejam sendo limitadas nas suas capacidades de se comunicar por meio do desenho, pois “o incentivo e a motivação para desenhar e reconhecer nos desenhos das crianças actos legítimos de simbolização do mundo são diferenciados conforme as condições existenciais [...]” (SARMENTO, 2011b, p. 41). No entanto, este aspecto não determina de todo o prazer que possuem as crianças em se expressarem através dessa linguagem, pois ao longo da atividade foram se envolvendo.

Da mesma forma, gerar interações entre as crianças da Comunidade Cedro exigiu mais habilidade da moderadora do que na escola do Assentamento, pois as crianças deste contexto pareceram mais hábeis no processo de comunicação e mais atentas às discussões desencadeadas no grupo, demonstrando muita firmeza em suas interlocuções. Durante as seções de grupo focal na U. E. Santo Antonio do Campo Verde, posicionamentos como estes eram corriqueiros: “- *Meu Deus, eu estou doidinha para falar e ninguém deixa*”; “- *Tia, a Jeane quer falar, mas as meninas daí não deixam, só elas querem falar. Levanta a mão, Jeane!*”; “- *Eu, ninguém deixa eu falar, não! Só é aí?*”; “- *Eu também quero falar. Eu não falei nem uma vez ainda. Agora que eu vou começar*”.

Importa ressaltar o papel de moderadora nas discussões em todas as seções dos grupos focais, tendo o cuidado para não direcionar as falas, mas apenas encaminhar a discussão de modo a facilitar as interações entre as crianças e garantir que os objetivos do trabalho fossem atingidos. As recomendações trazidas por Barbour (2009) foram importantes no desempenho desse papel, pois não basta guiar a discussão: é crucial buscar esclarecimentos, manter o foco e captar as pistas dadas pelos participantes nos momentos de suas falas em interação.

A importância de o próprio pesquisador desempenhar esse papel é que há uma interação entre as narrativas das crianças e as do pesquisador. Este não é um mero observador das narrativas, ele insere-se no contexto, vivencia, conta, reconta, revive suas próprias histórias ao mediar o entrelaçamento das narrativas das crianças. Na pesquisa com narrativas,

“o que é central para a criação de textos de campo é [esta] relação entre pesquisador e participantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 136).

O diário de campo representa um importante instrumento tanto nos processos de produção dos dados quanto nos de análise, na medida em que permite o registro de situações, comportamentos, reflexões pessoais, contradições vividas no grupo, que poderão ser lembradas na fase de análise dos dados. Além das anotações de campo feitas pela pesquisadora, houve os registros escritos do relator, e algumas anotações feitas pelas crianças durante as conversas nos grupos focais: resposta a indagações, comentários que gostariam de tecer. Os excertos da transcrição (Trecho 6) e das anotações do relator (Trecho 7) a seguir retratam falas das crianças da escola do Assentamento sobre a importância das anotações durante os grupos focais:

Trecho 6

Leitura pelas crianças de anotações feitas durante a seção de grupo focal na U. E. Santo Antonio do Campo Verde

Mediadora: Então, acho que já esgotamos a análise desse espaço... [Campo de futebol]

Ravi (9): Não, eu ainda não falei não.

Mediadora: Pois fale, Ravi...

Ravi (9): Eu anotei para não esquecer. Eu gosto desse espaço porque a gente joga bola, vôlei e é muito divertido.

Flávia (10): Ah, pois deixa eu ler o meu também. O campo é legal porque a gente pratica coisas novas e faz a gente se sentir bem. Quando eu entro nesse campo eu sinto uma coisa tão legal dentro de mim, eu não sei nem explicar.

Trecho 7

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde conversam entre si sobre importância das anotações

Marina (10) [querendo falar, mas sem sucesso]. Ela diz:

Marina (10): Vou acabar esquecendo...

Sônia (8) diz para Marina (10): Olha, escreve para não esquecer.

Marina (10) diz: Não, não precisa não.

Sônia (8): Olha só, eu escrevi porque senão eu ia esquecer.

As transcrições, as fotografias e os desenhos também são textos de campo importantes para se reconstruir o processo de investigação empreendido, ao se analisar os dados produzidos. Além disso, todas as seções foram gravadas por equipamentos de áudio e depois transcritas. A transcrição é um dos desafios: como as crianças interagem muito entre si, nem sempre são nítidas as interações secundárias, embora as seções tenham sido gravadas em dois equipamentos ao mesmo tempo e o relator estivesse atento. A transcrição requer certa

linearidade que não é possível nas interações. Optamos pela gravação para que a pesquisadora pudesse ficar mais liberada para participar das conversas.

Tanto durante as seções interativas com as crianças quanto nas transcrições dessas seções e relendo o diário de campo, fragmentos de histórias da pesquisadora eram costurados na memória. Ao tentarmos compreender o protagonismo das crianças do campo na escola e na comunidade procurávamos também compreender nossa história nesses espaços, quando ainda éramos criança e quando fomos professora de crianças. O pesquisador é um ser de experiências, por isso as histórias tecidas pelas crianças lhe tocam, lhe despertam emoções, sentimentos, afeições.

2.4 Processo de análise e interpretação dos dados

Análise e interpretação são processos distintos, porém, indissociavelmente imbricados. Sendo este um estudo qualitativo, esses processos não se iniciaram apenas após a coleta e produção dos dados, ao contrário, foram sendo realizados desde o início da pesquisa, à luz da teoria que a fundamenta, de forma que o foco do estudo fosse mantido e que se pudesse “verificar a relevância e significado em relação aos seus propósitos” (TEIXEIRA, 2003, p. 199). Ao distinguir essas duas etapas da pesquisa, Gil (1999, p. 168) esclarece:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Visando a sintetizar esta distinção, recorremos a Teixeira (2003, p. 199), que faz a seguinte observação: “A análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados, enquanto a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas”. Destacamos, portanto, que, além de contínuos, esses processos são complexos, pois carregam em si contradições, certos desequilíbrios entre a empiria e a teoria, interpretações, inferências.

Destacamos anteriormente o caráter de incerteza da pesquisa construída com narrativas, aspecto que se estende para a fase de análise dos dados, pois não há etapas precisas, como asseguram Clandinin e Connelly (2015, p. 177). Ao final da pesquisa, muitos textos de campo haviam sido produzidos, com diversos dados para catalogar, organizar, de modo a prezar pelas interações construídas com as crianças. No processo de análise e

interpretação, Clandinin e Connelly (2015, p. 135-136) alertam que é importante ter em mente que:

Os textos de campo são modelados pelos interesses e desinteresses do pesquisador ou do participante (ou de ambos). O que pode parecer uma gravação objetiva de uma entrevista estruturada já é um texto interpretado e contextualizado; ele é interpretado porque é modelado pelo processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista.

Por isso a importância de contextualizar bem as análises, com riqueza de detalhes, de modo que tal implicação do pesquisador não gere prejuízos para a objetividade de um processo carregado de subjetividade. O pesquisador seleciona os temas e prioriza certas interações tendo em mente o problema e os objetivos de sua investigação sobre o fenômeno social em estudo.

Atendendo ao alerta de Gatti (2005), iniciamos o processo de análise desde a realização da primeira sessão de grupo focal, de modo que foi possível verificar pontos não abordados ou abordados de forma insuficiente, importantes para o estudo. Estes pontos eram trazidos à tona na seção seguinte e mesmo no grupo do outro contexto empírico. A nossa atuação como mediadora dos grupos focais foi aperfeiçoada a partir das primeiras análises. Além disso, até a fase de análise-interpretativo final, muitas leituras e releituras dos textos de campo foram feitas, assim como diversas sínteses dos conjuntos desses textos, numa busca por tematizá-los narrativamente, visando responder “às perguntas de sentido e significância social” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

Algumas recomendações dos autores citados no que se refere ao aspecto analítico-interpretativo auxiliaram na escrita dos textos de pesquisa:

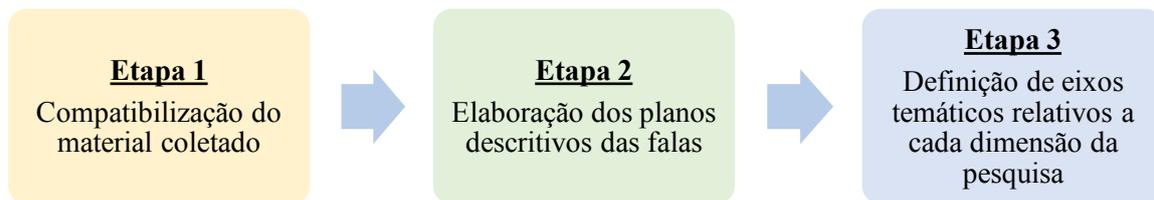
- Posicionar os textos de campo entre o espaço tridimensional de pesquisa;
- Contextualizar o estudo social e teoricamente;
- Posicionar o trabalho em relação a outras pesquisas. “Este posicionamento das nossas pesquisas é necessário se as pesquisas narrativas são para contribuir para questões de relevância social” (*Ibidem*, p. 183), como é o intuito desta investigação em tela.

Na análise dos dados, a partir da tematização das falas dos interlocutores, prezamos pela interação entre as narrativas. Todo o material coletado (transcrições, registros da pesquisadora/mediadora e registros do relator) foi compatibilizado de modo que o conjunto dos relatos fosse o mais completo possível. Assim, após as transcrições, complementamos

lacunas com os registros já escritos, acrescentando cochichos, gestos, silêncios, posturas das crianças, que tinham sido registrados pelos relatores.

Ancorados em Gatti (2005), elaboramos dois planos descritivos das falas, em função dos sentidos produzidos pelas crianças, relacionados a cada uma das dimensões da pesquisa: o campo/comunidade e a escola. Primeiramente, separamos as interações por escola para ter uma ideia do aprofundamento das discussões em cada uma e dos temas abordados, destacando diferenças e semelhanças nas falas. Após uma leitura geral de cada documento, definimos alguns eixos temáticos e classificamos em cores distintas (Figura 6). Em seguida, imprimimos cada documento agrupando as interações que se referiam a determinado eixo, destacando a partir das cores que a representava.

Figura 6 - Etapas do processo de análise e interpretação dos dados



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2018)

A seguir, exemplificamos o procedimento de análise com a Figura 7, que representa os eixos temáticos, com suas respectivas cores, definidas para os sentidos produzidos pelas crianças para cada dimensão da pesquisa: o campo/comunidade e a escola.

Figura 7 - Definição dos eixos temáticos, por sentido produzido, com definição de cores atribuídas para agrupamento



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Cabe ressaltar que, sendo as interações em grupo o foco central da pesquisa, privilegiamos as sequências de falas, procurando “compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios [...]”, pois “os sentidos procurados repousam mais nessa dinâmica interacional que nos recortes que se possam obter como pontos de partida das análises” (GATTI, 2005, p. 47). No entanto, ao definir a que eixo temático pertence determinada sequência de falas, em muitos recortes, eixos se entranham, sendo impossível um desmembramento das falas que não traga prejuízos para um ou outro eixo. Por isso, como representado na Figura 7, apresentamos os eixos temáticos em formato cíclico, interconectado, para a tematização dos sentidos produzidos pelas crianças sobre cada dimensão da pesquisa.

Os eixos temáticos, portanto, emergiram a partir da análise das falas, sendo destacadas não somente as opiniões majoritárias, mas também as que ficaram em minoria. Por exemplo, alguns eixos contêm exclusivamente análises de dados produzidos pelas crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, pois estas expressam apontamentos fundamentais para o que este trabalho de pesquisa se propôs. Ocultar tais dados representaria, a nosso ver, desrespeito em relação aos posicionamentos das crianças e silenciamento de vozes importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, diversos recortes discursivos foram utilizados para ilustrar aspectos da metodologia, de forma a tornar mais visível o caminho trilhado no processo investigativo.

Consideramos as condições contextuais, pois nos estudos da infância é importante integrar aspectos e dimensões dos mundos sociais das crianças (SARMENTO; MARCHI, 2008). Este mundo social, no caso específico deste estudo, o campo, precisa ser considerado pelos pesquisadores, mas também pela escola, assim como deve ser considerado o mundo infantil. A partir das análises realizadas, é notório que as crianças têm muito a contribuir, pois elas percebem aspectos relevantes sobre o espaço escolar e o seu entorno e tecem considerações que podem aprimorar o trabalho escolar, desde a organização do espaço físico até o desenvolvimento das atividades de sala de aula.

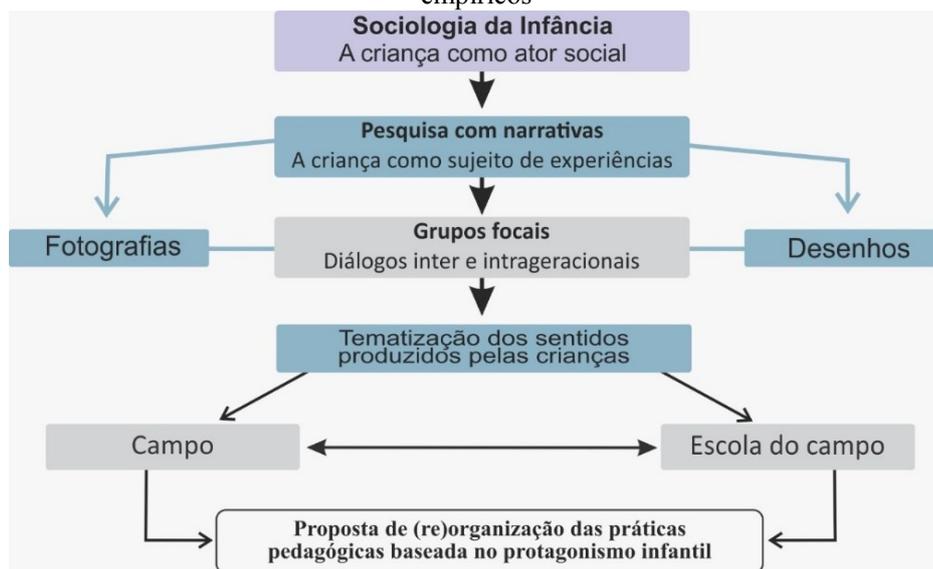
É necessário sensibilidade para desvendar as denúncias, compartilhamentos e mudanças que se desenrolam no emaranhado das narrativas que as crianças tecem sobre a comunidade e a escola. As fotografias e os desenhos foram utilizados como apoio para a contextualização das interações em análise, mas nem sempre os excertos analisados relacionam-se diretamente a alguma fotografia ou desenho, pois muitos diálogos foram se desenvolvendo no decorrer dos grupos focais.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é o fato de termos, nas análises dos dados, destacado menos os desenhos em relação às fotografias. É que estas foram fios condutores das narrativas tecidas nos grupos focais, sendo os desenhos apenas uma forma de síntese das interlocuções desenvolvidas, embora tenha sido destinado momento para que cada criança socializasse sua produção.

As análises incluem não apenas as falas e as histórias que se entrecruzaram, mas também as lacunas, silêncios, tensões, continuidades, descontinuidades, ações e posturas. “Como pegadas simbólicas, experiências e afetos vividos e sentidos [que] criam espaços para interpretar aspectos de itinerários subjetivos e coletivos que, via reflexão sensível (ou sensibilidade reflexiva), podem ser transformados em aprendizagem” (SOUZA; MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 9). Aprendizagem para a pesquisadora, para as crianças e para a escola.

A Figura 8 permite a compreensão do percurso metodológico trilhado, bem como a repercussão dos dados produzidos e analisados, nos contextos empíricos onde se deu a investigação.

Figura 8 - Desenho metodológico da investigação e respectiva repercussão dos dados nos contextos empíricos



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nos dois capítulos seguintes, analisaremos as perspectivas das crianças coparticipantes da pesquisa, sobre o campo e a escola do campo. Em cada um dos capítulos, partimos de uma discussão teórica mais ampla sobre cada temática, contemplando-as como construções históricas, passando pelas realidades dos contextos em estudo que se apresentaram na época da pesquisa e finalizando com a análise dos eixos temáticos nos quais foram agrupados os

dados produzidos com as crianças. O último capítulo contempla uma síntese dessas discussões, culminando com as repercussões desses dados nos contextos empíricos, traduzidas em forma de uma proposta de (re)organização das escolas.

Dessa forma, no capítulo a seguir, inicialmente, caracterizamos o campo brasileiro e piauiense, histórica e socialmente, de modo que o estudo das realidades das comunidades cenários da pesquisa, apresentado na sequência, esteja bem fundamentado. Concluimos o capítulo com os sentidos que as crianças produziram sobre o campo.

O CAMPO COMO LUGAR DE VIDA DAS CRIANÇAS



Artista: Jeane (9 anos) – Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

“Um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho”.

Wanderley (2004)

A escolha da Sociologia da Infância como referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo supõe, necessariamente, situar as condições de existência das crianças com as quais pesquisamos, pois os seus modos de vida interferem diretamente em suas posturas, posicionamentos diante do mundo. A criança do campo, assim como as demais crianças, é um ser relacional, porém sujeito da cultura e participante da cultura camponesa, que precisa ser reconhecida tanto na sua alteridade de infante quanto na de pessoa do campo, seu lugar social.

Acreditamos que a escola tem uma história que está diretamente entrelaçada às histórias da comunidade na qual está inserida. Essas histórias envolvem sujeitos históricos e sociais, que viveram ou vivem suas vidas vinculadas a estes espaços – escola e comunidade, numa perspectiva de futuro, como nos diz Maria de Nazareth Baudel Wanderley na epígrafe que abre este capítulo. Dentre esses sujeitos, destacamos a existência de crianças vivendo suas infâncias de forma muito peculiar pelas especificidades que apresenta o seu mundo social. Delalande (2011, p. 72) reforça nosso posicionamento: “As pesquisas sobre a infância não estão desconectadas do lugar de investigação de onde extraem seu material”.

É nesse intuito que procuramos caracterizar o campo brasileiro, dando destaque à história política e social do seu processo de constituição, que carrega diversas contradições em seu percurso, revelando desigualdades sociais significativas, contrapostas a movimentos de resistência dos camponeses organizados em luta, situações que repercutem diretamente nas condições de vida a que estão submetidas as crianças. A literatura é vasta, e inclui trabalhos nas áreas de Geografia, Sociologia, Economia e, mais especificamente, da Antropologia. Assim, procuramos situar o território que abrigou a pesquisa, reconhecendo-o como espaço diverso no qual a educação que é oferecida deve ser dotada de uma qualidade que envolve aspectos universais, mas também específicos. Os estudos assumem diversas perspectivas do campo, porém abordaremos três pontos.

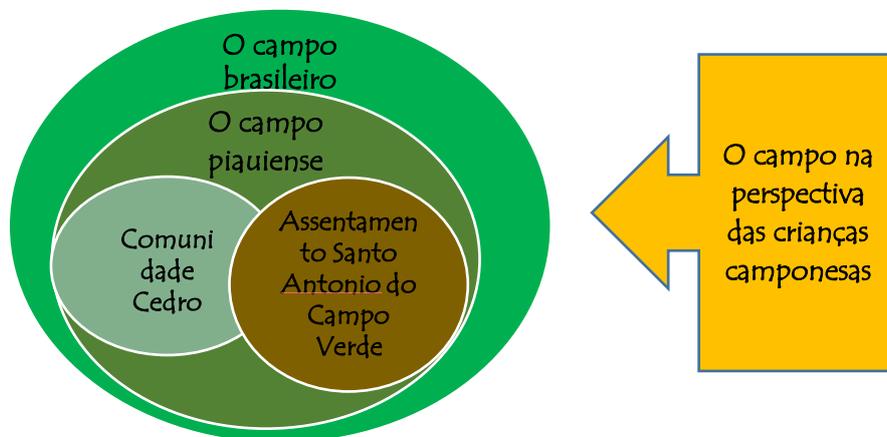
Primeiro, não se pode compreender a constituição do rural brasileiro desvinculada da constituição do urbano, pois há uma histórica complementaridade entre esses dois polos, embora, no imaginário social, essa relação tenha sido esquecida. Segundo, a definição do que seja o campo precisa ser ampliada para abarcar aspectos geográfico-espaciais, políticos, econômicos e sociais, extrapolando-se critérios meramente técnicos. Terceiro, o reconhecimento do contexto campesino como território de vida e de trabalho de sujeitos sócio-históricos e de direitos, questionando as análises meramente econômicas, que o caracterizam simplesmente como espaço de produção agrícola, fortemente marcado pelas demandas econômicas da sociedade.

Porém, compreendemos que o aspecto econômico tem interferido fundamentalmente em outros aspectos, como culturais, sociais e históricos, promovendo rupturas nos modos de vida dos camponeses, embora alguns sujeitos resistam. Isso é compreensível numa sociedade que se respalda pela lógica do capital, que tende a produzir um padrão único de identidade e cultura. Contudo, consideramos relevante avançar em relação a essa lógica e enxergar para além do econômico.

A análise aqui empreendida volta-se para visibilizar transformações profundas neste território ao longo do tempo, impulsionadas, principalmente, pela consolidação do capitalismo no mundo, os avanços da tecnologia e da urbanização; pela emergência dos movimentos sociais organizados, que apontaram as contradições existentes, evidenciando um olhar mais atento para o campo brasileiro e suas populações. Essas questões interferiram e interferem diretamente nos elementos que caracterizam o espaço/tempo camponês.

Neste capítulo, caracterizamos a configuração do campo brasileiro e piauiense, sem pretender, no entanto, homogeneizar esse território de vida e de trabalho que é plural, múltiplo, assim como são múltiplas e plurais as formas de nele viver a infância. Partindo de aspectos mais gerais sobre esse território, abordamos elementos que o definem no contexto piauiense, caracterizando as áreas de estudo: o Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, em Sigefredo Pacheco, e o Povoado Cedro, no município de Batalha, para, finalmente, analisarmos aqueles na perspectiva das crianças, como está retratado na Figura 9.

Figura 9 – Movimento de construção do capítulo sobre o campo



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Apesar de ser considerável a literatura que discute o campo no cenário nacional, em relação ao Estado do Piauí poucos estudos contribuem para a materialização dessa discussão, sendo, portanto, importantes estes apontamentos no sentido de ampliá-la. É preciso aproximar

os estudos que tratam do espaço/tempo camponês com aqueles que se debruçam sobre a Educação do Campo, visando situar o objeto de estudo, considerando suas singularidades contextuais.

Para a feitura deste capítulo, recorreremos a estudos e pesquisas sobre o território campesino, com o intuito de traçar os elementos que caracterizam o campo brasileiro e piauiense, além da realização de inventários das realidades em estudo: Assentamento Santo Antonio do Campo Verde e Povoado Cedro, ambas comunidades rurais de municípios piauienses. Segundo Caldart et al (2016, p. 1), “o inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade”. Na Educação do Campo, esta é uma ferramenta essencial, tendo em vista que a tarefa educativa da escola deve estar diretamente articulada à “vida, suas questões e contradições, seu movimento” (CALDART et al, 2016, p.1). Segundo os autores, “é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória”.

Por isso a importância de se conhecer o campo, com os processos e relações que o caracterizam como espaço/tempo singular em relação ao urbano, mas, ao mesmo tempo, diverso, em relação a si mesmo. Esse entendimento aproximou-nos da proposta do Guia Metodológico proposto por Caldart et al (2016) que, apesar de ser um instrumento construído para uso pedagógico por escolas do campo, possibilita uma produção de dados bastante completa para o que este estudo se propõe.

A coleta, análise e organização dos dados que compõem os inventários das duas realidades foram realizadas por licenciandos em Educação do Campo, voluntários da pesquisa, sob nossa orientação⁹. A partir de tais inventários, utilizamos dados que consideramos relevantes para traçar as características das comunidades rurais onde as escolas estão inseridas. Após essa caracterização, inserimos análises das narrativas das crianças sobre seus contextos de vida, seus modos de neles viver a infância e de ser criança, além de seus pontos de vista sobre questões que envolvem suas comunidades.

Nossa análise está também fundamentada em estudos de Arruda (2000); Brandão (2007); Favareto (2009); Wanderley; Favareto (2013); Wanderley (2004, 2014), dentre outros, que têm se debruçado em estudos e pesquisas que contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o campesinato e ruralidades no Brasil, sobretudo no período que este

⁹ Na Comunidade Cedro, contamos com o apoio do licenciando Raimundo Nonato de Sousa Silva e no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, com o apoio do licenciando Luís Fernando da Silva Bezerra.

estudo abrange. Além disso, buscamos em estudos de Aguiar; Melo (2017); Alves (2003), Marcondes; Falci (2001); Moraes (2000), Sousa (2008), subsídios para caracterizar o campo piauiense. Assim, este capítulo está dividido em quatro seções: a primeira discute o campo brasileiro; a segunda, o campo piauiense; a terceira mostra as características das comunidades rurais Assentamento Santo Antonio do Campo Verde e Comunidade Cedro, que abrigaram este estudo; e a quarta, a perspectiva das crianças em relação ao campo e suas respectivas comunidades.

3.1 O campo brasileiro

Conforme o último Censo Populacional (IBGE, 2010), 15,65% da população brasileira, isto é, 29.852.986 pessoas, tinham o campo como lugar de vida e de trabalho. Considerando, especificamente, o Nordeste, esse percentual aumentava para 26,87% (14.261.242 pessoas). Leal e Ramos (2012) apontam que esta região abriga cerca de 50% da população infantil residente em área rural no Brasil. Esses percentuais são ainda maiores se levarmos em conta que o IBGE se pauta por critérios meramente técnicos, desconsiderando aspectos singulares dos modos próprios de viver do povo camponês, como veremos mais adiante. Mesmo baseados nos dados do IBGE, é possível verificar a amplitude do espaço rural, sendo este um contexto que precisa ser considerado tanto no bojo das políticas públicas como nos estudos acadêmicos. Diante disso, cumpre indagar: o que é o campo brasileiro? Como se configurou ao longo da história? Que características o singularizam, diferenciando-o do contexto urbano?

Em primeiro lugar, é preciso assinalar que o que chamamos de campo brasileiro é uma realidade heterogênea, seja do ponto de vista geográfico, seja em relação a aspectos econômicos, políticos e culturais. É uma realidade que se transforma, de forma mais ou menos intensa, dependendo do contexto histórico e social. Wanderley e Favareto (2013, p. 413) argumentam que o conceito de rural depende do tempo e do lugar, sendo, portanto, uma categoria histórica. No entanto, os autores (*Ibidem*, p. 426) conceituam-no como

Lugar de vida e de trabalho, profundamente marcado por um especial modo de vida, que tem, tradicionalmente como base o trabalho agrícola, da 'roça', que garante o essencial da subsistência familiar e as formas de convivência social, resultantes das necessidades do trabalho, das demandas religiosas e da solidariedade entre os membros da família e da vizinhança.

Este conceito extrapola critérios técnicos, contemplando a singularidade do mundo rural brasileiro que, segundo Brandão (2007, p. 37), “é muito mais diversificado e polissêmico do que se imagina”. A heterogeneidade apresenta-se de diferentes formas, como no modo de propriedade da terra, de organização econômica, política e social, de relação com a natureza, com as cidades, etc. Uma comunidade rural, geralmente, é formada por espaços/tempos distintos, que se complementam no cotidiano dos camponeses: os espaços produtivos, onde exercem seu trabalho, podendo este ser também o local de moradia do camponês; “e um centro, onde estão localizados alguns equipamentos coletivos, especialmente a capela e outras moradias [...]”, como pode ser constatado na caracterização das comunidades cenários da pesquisa nas subseções 2.2.1 e 2.2.2. No entanto, esses espaços/tempos “não encerram todas as dimensões sociais da vida de seus habitantes. É impossível pensar nos espaços rurais sem incorporar as vilas e as pequenas cidades, especialmente, a sede do município”, da qual dependem para acesso a comércios, lojas, instituições bancárias, cartórios, atendimento médico-hospitalar, etc. (WANDERLEY; FAVARETO, 2013, p. 426-427). Wanderley (2004, p. 86) assevera:

A vida desta população rural depende, portanto, direta e intensamente do núcleo urbano que a congrega para o exercício de diversas funções e o atendimento de diversas necessidades econômicas e sociais. O meio rural consiste assim no espaço da precariedade social. Seu habitante deve sempre deslocar-se para a cidade se quiser ter acesso ao posto médico, ao banco, ao Poder Judiciário e até mesmo à Igreja paroquial. Se a pequena aglomeração cresce e multiplica suas atividades, o meio rural não se fortalece em consequência, pois o que resulta desse processo é frequentemente a sua ascensão à condição de cidade [...]. Neste contexto, a única alternativa que existe para a população rural se resume em permanecer periférica ou se tornar urbana, através da expansão do próprio espaço rural, ou através do êxodo para as cidades.

A relação de complementaridade entre espaços desloca-se, nesse sentido, para uma situação de subjugação do campo à cidade, como se o meio rural tivesse que ser eternamente o lugar que não oferece nem mesmo as condições materiais mínimas de sobrevivência, devendo recorrer sempre e cada vez mais, aos núcleos urbanos. A jurisdição vigente no Brasil reforça essa alternativa de mão única para a população rural referida pela autora. Para ilustrar nosso argumento, citamos o Código Tributário Nacional (CTN) - Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (BRASIL, 1966), que, em seu artigo 32, § 1º, ao tratar do Imposto sobre a Propriedade Territorial e Predial Urbana, cuja competência de arrecadação é dos municípios, determina:

Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana a definida em lei municipal; observado o requisito mínimo de existência de melhoramentos indicados em pelo menos 2 (dois) dos incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público: I – meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais; II – abastecimento de água; III – sistemas de esgotos sanitários; IV – rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar; V – escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado.

O rural é definido, portanto, como o lugar da negação, da falta de políticas públicas, pelo menos para as populações mais pobres. Considerando que o mesmo Código institui que os impostos municipais devem ser arrecadados nas áreas urbanas e os impostos federais nas áreas rurais e que cabe às Câmaras Municipais a definição de suas áreas, então é comum os municípios ampliarem a sua área urbana de modo a gerar receita em seu âmbito, com base em critérios meramente técnicos, levando a pesquisa populacional realizada pelo IBGE a considerar esses limites definidos. Por isso dizemos que a população rural do Brasil pode ser bem maior do que a calculada a partir do Censo. Para Favareto (2009, p. 148), “esta maneira de definir o rural e o urbano obscurece situações particulares, como a daqueles agricultores que habitam pequenos povoados, mas cuja vida está atrelada às atividades agrícolas e, apesar disso, terminam sendo enquadrados como urbanos”¹⁰ (tradução nossa).

Nesse sentido, Wanderley (2004, p. 96) alerta para o fato de que as categorias adotadas pelo IBGE sejam repensadas, pois elas não ajudam a compreender o movimento da população rural na direção da pequena cidade, que nem sempre significa o abandono de seus atributos de camponês e, “por outro lado, ao transformar em ‘cidade’, os pequenos espaços que se beneficiam de políticas públicas de ‘urbanização’, elas terminam por acentuar a percepção de esvaziamento e perda de substância do meio rural”. Conforme a epígrafe que abre este capítulo, a existência do mundo rural está condicionada à existência de uma população que o dinamize como lugar de vida e de trabalho.

Portanto, os dispositivos do CTN contribuem para precarizar a vida rural. Assim, como constata Brandão (2007, p. 54), “mesmo no mundo rural tradicional, os horizontes da vida tornam-se cada vez mais voltados para o ‘mundo da cidade’ [...]. Espaços urbanos tendem a ser, a cada dia mais, o lugar de destino dos filhos dos homens e das mulheres da terra, quando não deles próprios”. Dessa forma, permanecer ou não no campo não é escolha subjetiva. Ao contrário, o que a história política econômica e social brasileira vem impondo aos camponeses é a migração, o abandono do seu lugar de vida e de trabalho, na medida em

¹⁰ Texto original: “Esta manera de definir lo rural y lo urbano oscurece situaciones particulares, como la de aquellos agricultores que habitan en pequeños pueblos pero cuya vida está atada a las actividades agrícolas, a pesar de local terminan encuadrados como urbanos” (FAVARETO, 2009, p.148).

que se dissemina socialmente uma imagem do campo como atraso, precariedade, esvaziamento, a partir da escassez de investimentos destinados às pessoas que nele vivem e trabalham.

A Sociologia da Infância, ao discutir o conceito de alteridade, ajuda-nos a compreender a forma como as diferenças culturais, geracionais, étnicas, passaram a ser analisadas, na produção histórica da modernidade, como expressão de inferioridade, como nos aponta Gouvêa (2011). Da mesma forma que as crianças, os pobres, os povos do campo, não se coadunavam com as ideias de progresso. A autora destaca que esses “sujeitos opostos das relações sociais [...] foram reduzidos a representantes de um estágio inferior da evolução humana, a serem submetidos à lógica e à cultura superiores, de maneira a superar sua menoridade constitutiva” (*Ibidem*, p. 549).

Medeiros, Quintans e Zimmermann (2014, p. 127-128) afirmam que a própria Constituição Federal de 1988, apesar dos avanços que trouxe em seu bojo, reitera, em seu texto, a permanência de uma concepção de rural como espaço de produção, secundarizando os direitos dos que trabalham na terra e na preservação ambiental. “Além disso, mantém-se a tensão no interior do município: responsável pelo desenvolvimento de sua parte urbana, tem poucos poderes sobre a parte rural, na medida em que a dinâmica do desenvolvimento rural é estabelecida na esfera federal”. Para essas autoras (*Ibidem*, p. 128),

Em que pesem esses aspectos, há alguns traços inéditos da Constituição, tais como a introdução da função social da propriedade entre os direitos fundamentais, a proteção à pequena propriedade, que reverbera fortemente as demandas dos então chamados pequenos agricultores, e a equiparação dos direitos trabalhistas dos trabalhadores urbanos e rurais. Esses aspectos marcam pontos importantes para uma incipiente revalorização do rural.

Vê-se, diante do exposto, que mesmo a promulgação de uma Constituição gestada no seio de uma sociedade em processo de redemocratização, que procurou assegurar princípios de igualdade e justiça social, não foi capaz de atender satisfatoriamente às necessidades fundamentais dos povos do campo, continuando estes silenciados e marginalizados, representantes do Brasil arcaico. Por isso, continua sendo recorrente memórias saudosistas em relação ao campo, como se essa fosse uma realidade do passado, sem presente e sem futuro. Essa é uma definição típica de uma sociedade que, em nome do progresso, da modernização, esqueceu as grandes contribuições econômicas, políticas e sociais que o meio rural trouxe para a constituição das cidades brasileiras que, inclusive, em suas origens, se subordinavam aos espaços rurais, onde, por muito tempo, se produziu as riquezas do país e onde se concentrou a maior parte da sua população.

Wanderley e Favareto (2013, p. 418), analisando estudos de Desfontaines (1944) sobre o povoamento do território brasileiro, constatam que esse processo foi do litoral para o interior, mas o que se consolidou foram as grandes propriedades rurais, isoladas umas das outras, que abrigavam um contingente de empregados rurais. Progressivamente, vão se formando pequenas aglomerações, que darão origem às vilas e às cidades, firmando-se como locais estratégicos de passagem e hospedagem para os viajantes e de moradia, mesmo que temporária, de representantes da coroa portuguesa e de religiosos católicos. “Para o geógrafo francês, esses pequenos núcleos são a consequência da própria dispersão da população”, cuja solidão a incita a organizar espaços/tempos de reunião a fim de romperem o isolamento do sertão. Mesmo que, com o tempo, a vila dominasse o espaço rural no que se refere à cobrança de impostos e à distribuição de serviços públicos, esta dependia do dinamismo de sua área rural.

Importante destacar, portanto, que o mundo rural não se resumia às grandes propriedades rurais pertencentes às elites agrárias e local de trabalho de empregados rurais e escravos. É fato que, mesmo após o fim do período colonial, foi mantida a estrutura da grande propriedade monocultora, servindo-se de trabalho escravo. No entanto, outros tipos de posse da terra, por camponeses, constituíram-se, como a ocupação dos interstícios internos e externos dos latifúndios por pequenos agricultores, que se utilizavam produtivamente desses espaços que escapavam, de direito ou de fato, da ocupação pelos senhores de terra, conforme nos informa Wanderley (2014).

Ainda segundo a autora (*Ibidem*, s/p), “as grandes propriedades, localizadas, desde o início da colonização, em áreas próximas ao litoral, deixavam, nas regiões mais distantes, grandes espaços, não apropriados juridicamente, que também podiam ser ocupados por camponeses em busca da posse de terras. Além dessa forma da ocupação dos interstícios externos às grandes propriedades, também havia a cessão, pelos fazendeiros, de uma pequena área interna das fazendas a famílias de trabalhadores, que cultivavam produtos alimentares em volta da casa de moradia. No entanto, esta cessão podia não ter continuidade, pois estava condicionada ao vínculo de trabalho com o patrão (WANDERLEY, 2014). Além dessas, outras formas de ocupação do meio rural brasileiro foram constituindo-se ao longo da história contemporânea, como a venda de lotes por grandes proprietários falidos e a formação de assentamentos da reforma agrária.

Assim, vão se formando comunidades rurais, povoadas por camponeses que têm a sua vida ligada à terra, seja esta de sua propriedade ou não; que estabelecem entre si relações de

solidariedade e cuja sobrevivência está atrelada à produção agrícola e pastoril realizada por membros da família, muitas vezes com a cooperação de vizinhos.

Importante destacar que nossa tentativa de caracterizar o camponês não desconsidera uma característica fundamental do mundo rural, já referida anteriormente: a heterogeneidade de formas de ocupação da terra, de organização política e social, de sujeitos sociais, que o constituem ao longo da história do Brasil. Almeida (2007, p. 165) alerta-nos para o fato de vários estudos sociológicos adotarem uma tendência universalizante dos sujeitos do campo, privilegiando apenas “os posseiros e colonos, de um lado; os fazendeiros e especuladores de terra, de outro”, ficando marginais diversas microcategorias, como seringueiros, ribeirinhos, pescadores artesanais, caçadores, coletores das matas, coletores do mangue, agricultores de pés-de-serra, veredas e chapadas, garimpeiros, caboclos, caipiras, caiçaras, sertanejos independentes, quilombolas, microminorias indígenas. Em vez de separarmos essas microcategorias, as uniremos em torno do conceito de “camponês”, sem, no entanto, apagar as diversas identidades expressas em diferentes modos de viver, de trabalhar, de reproduzir a vida, de se relacionar com a natureza, com os vizinhos, com os núcleos urbanos. Usando ideia de Favareto (2009, p. 147), visamos “desvendar a unidade que se oculta por detrás da diversidade”¹¹ (tradução nossa).

Essa diversidade também abriga formas diversas de viver a infância, como apontam estudos que vêm sendo realizados sobre/com crianças indígenas, ribeirinhas, assentadas, quilombolas, etc., fazendo emergir na teia social as especificidades étnicas dos povos que habitam o campo. Por exemplo, ao estudar as crianças Munduruku, habitantes da Terra Indígena Apiaká/Kayabi no município de Juara-MT, Nascimento (2015b) constata a vivência de uma infância livre e coletiva, na qual a convivência e a formação confundem-se, isto é, o espaço familiar, a rede de parentescos e a comunidade são responsáveis pela educação das crianças, cuja interação se dá pela oralidade. O enraizamento territorial dessas crianças diferencia-se da experiência de estar em constante movimento das crianças “Sem Terrinha”, atreladas à luta do movimento social dos Sem Terra, conforme nos mostra Arenhart (2005). De acordo com a autora, tanto as crianças Mundukuru quanto as crianças do MST vivem no campo, tendo suas vidas vinculadas à terra e são provenientes da classe trabalhadora, mas há diferenças que as singularizam.

A diversidade de sujeitos que habitam o campo brasileiro precisa ser destacada para uma detida reflexão sobre a situação de marginalidade e silenciamento desses sujeitos ao

¹¹ Texto original: “Desentrañar la unidad que se oculta detrás de la diversidad” (FAVARETO, 2009, p. 147).

longo da história brasileira, imposta pelos governos, pelos estudos acadêmicos, e mesmo por uma boa parcela da população, para os quais a existência do rural era incompatível com uma sociedade civilizada, o que resultou numa visão periférica, depreciativa, dos territórios rurais e de seus povos.

A partir da década de 1960, profundas transformações marcaram o meio rural brasileiro, oriundas de um imaginário social que começou a ser disseminado desde a instalação da República, em 1889: a ideia do progresso, do desenvolvimento, que estava atrelada a um processo de urbanização da sociedade brasileira. No entanto, é “a partir dos anos 1930 que os processos de urbanização e industrialização tenderam, progressivamente, a se tornarem predominantes” (WANDERLEY; FAVARETO, 2013, p. 431), optando o governo por dar mais atenção aos grandes centros urbanos, em relação às áreas rurais. O período de 1970 a 1980 foi marcante em termos de migração rural-urbana, com o êxodo rural chegando a um percentual de 30%. A saída da população rural para as periferias das cidades é um fator complexo que está ligado à modernização da agricultura, à concentração fundiária e à industrialização brasileira, que acabou por gerar um grande número de empregos nas cidades e atraiu a população rural em busca de melhores condições de vida.

Essa migração em massa comprova que tais processos não consideraram de igual forma o conjunto da sociedade. Excluiu imensas parcelas da população, sobretudo a que residia no meio rural, preservando-se, assim, a desigualdade social, a negação de políticas públicas e de direitos sociais fundamentais, a situação de pobreza e abandono imposta historicamente aos povos do campo. Por outro lado, a população pobre residente nas cidades, de origem rural, continuou sofrendo com a desigualdade social, com a precariedade de renda, de moradia, de saneamento e de serviços básicos para assegurar a qualidade de vida. A violência urbana foi um fator que se agravou e que atualmente atinge patamares alarmantes.

Sarmento, com base em Relatório da UNICEF de 2005, afirma que as crianças são as principais vítimas da pobreza, pois “pode dizer-se que uma em cada duas crianças no mundo é pobre e que um em cada dois pobres é uma criança” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 18). Para os autores, “a ameaça sobre a infância está profundamente articulada com as desigualdades sociais” (*Ibidem*). A Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2017) revela que a região Nordeste continua sendo o mais nítido retrato da pobreza no Brasil, onde 43,5% da população se enquadra nessa situação. Os dados mostram que 80% da pobreza se concentra em áreas rurais e que 42% das crianças na faixa etária de 0 a 14 anos se enquadram nestas condições e sobrevivem com apenas US\$ 5,5 por dia. Esses dados reafirmam, portanto, que as crianças do campo constituem as maiores vítimas da pobreza do Brasil.

Dessa forma, a exclusão das populações rurais está associada à negação de condições de vida digna a milhares de crianças que residem nesse território de vida, o que traz severas ameaças à sua existência. Os problemas sociais urbanos que atingem as crianças também são comprometedores do desenvolvimento humano e precisam ser combatidos com políticas públicas e com o envolvimento de toda a sociedade.

Acelerados durante o autoritarismo dos governos militares, esses processos de urbanização e industrialização materializaram-se no meio rural por meio da modernização da agricultura, conservando o mesmo modelo agrário vigente, isto é, privilegiando as grandes propriedades rurais, que procederam à expulsão dos posseiros e colonos, já que as máquinas e equipamentos substituíram muitas etapas do trabalho agrícola. “Esse processo de expulsão será tanto mais intenso, quanto os patrões temiam as consequências da promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei n. 4.214, de 02 de março de 1963) – primeiro texto legal que reconheceu os trabalhadores como sujeitos de direitos trabalhistas” (WANDERLEY, 2014, s/p). Importante destacar que as relações de trabalho nas cidades foram regulamentadas ainda na década de 1930, mas a forte pressão dos proprietários de terra barrou a extensão dos direitos aos trabalhadores rurais.

A promulgação de tal Estatuto demonstra que os camponeses não assistiram passivamente a essa situação de contradição imposta em nome do “progresso”; pelo contrário, houve a intensificação do movimento de trabalhadores rurais. As Ligas Camponesas, originadas em Pernambuco, em 1950, na década de 1960 já estavam presentes em treze estados brasileiros, entre eles o Piauí, acirrando o debate sobre a reforma agrária e consequente superação do latifúndio. Também o movimento sindical, criado e impulsionado por lideranças religiosas, com raízes sobretudo no sertão, se intensificou.

Grandes empresas agrícolas também se instalaram no campo, através do modelo do agronegócio, que adota, como bem denomina Milton Santos (2003), uma agricultura científica globalizada, dependente da ciência, da técnica e da informação, cujo foco é o mercado e as *commodities*. Em busca de uma alta produtividade com o mínimo de prejuízo na produção, as tecnologias do setor do agronegócio envolvem sementes geneticamente modificadas em laboratório, inseticidas, fertilizantes, corretivos, máquinas agrícolas e, claro, uma dependência de assistência técnica, com a racionalização das práticas agrícolas, que tendem à homogeneização. É um modelo de agricultura no qual prevalece a colonização dos saberes, das práticas, das relações. Segundo Brandão (2007, p. 47):

[...] a suposta ou real “modernização do campo brasileiro” foi bastante conservadora. Ela se realiza bem mais no plano agrícola do que no agrário. Ela “moderniza”

formas de apropriação e de concentração da propriedade fundiária e não na direção verdadeiramente moderna. Isto é, a de uma efetiva democratização social e econômica do acesso à terra e às efetivas condições sociais e tecnológicas do trabalho com a terra. Modernizamos tecnológica e capitalisticamente a agricultura, criamos às pressas um modelo importado de agronegócio sem havermos antes procedido a uma modernização estrutural do campo.

Cumprido destacar, portanto, que essa modernização imposta pelo capital, com foco na racionalidade, na ciência, na informação e na tecnologia, “altera – às vezes depressa demais – espaços, terras, territórios, cenários, tempos e paisagens” (*Ibidem*, p. 38), sem, no entanto, alterar a precariedade das vidas dos povos que vivem no campo. Houve o aprofundamento da precariedade, na medida em que expropria o camponês de sua terra, explora a sua força de trabalho, empobrece os solos, produz insegurança alimentar e hídrica, extermina culturas de povos tradicionais e a biodiversidade das regiões, dentre outros aspectos. A situação dos cerrados no Piauí, descrita na seção sobre o campo piauiense, ilustra bem a acentuação da precariedade de povos camponeses a partir do processo de subordinação da agricultura aos interesses dos capitais urbano-industriais, por meio do agronegócio.

Porém, com o advento da redemocratização do país, sobretudo na década de 1990, foram intensas as mobilizações no campo e muitos desses povos, organizados em luta, “mostraram-se como atores que recusavam os efeitos perversos do processo de modernização da agricultura sobre seus modos de vida e trouxeram demandas que, em seu conjunto e em suas especificidades, abriram possibilidades de afirmação de outra concepção de rural” (MEDEIROS; QUINTANS; ZIMMERMANN, 2014, p. 118), mesmo que tais demandas ainda continuem presentes em suas pautas de luta.

Contrapondo-se a esse modelo de desenvolvimento pautado pelo capitalismo, os movimentos organizados por trabalhadores rurais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), protagonizam uma luta social que tem resultado em diversas conquistas traduzidas em políticas públicas para o campo, como crédito bancário, educação, habitação, saúde, energia elétrica, embora ainda insuficientes. Além disso, essa luta tem incluído pressões pelo reconhecimento das diversidades dos povos, pela valorização e respeito às suas singularidades, pela manutenção de seus laços com a terra. As duas comunidades rurais que abrigaram este estudo são fruto dessa luta social, com perspectivas diferentes, mas com o acesso à terra garantido a partir das pressões de camponeses organizados, conforme pode ser constatado na seção a seguir.

Assim sendo, esses movimentos trazem para a cena política o debate sobre outro projeto de sociedade, no qual o desenvolvimento se assenta no ser humano e não em aspectos

meramente econômicos. Um projeto de sociedade que requer outro projeto de educação, e que vem se delineando como Educação do Campo, fundamentada em princípios da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Um modelo de educação emancipatório, que leve em conta as especificidades dos povos do campo, por eles gestado e conduzido com princípios definidos.

Diante do exposto, é possível constatar que, conforme afirma Favareto (2009, p. 147), “o espaço rural brasileiro não é o mesmo do passado, já que a consolidação da urbanização e a industrialização encerrou um largo ciclo: hoje o rural se integra definitivamente ao urbano, embora de maneira contraditória e conflituosa”¹² (tradução nossa). Por exemplo, se nas décadas de 40 e 50 era praticamente inexistente a matrícula de alunos da zona rural em escolas urbanas, desde o início do século XXI o transporte escolar é uma realidade bastante presente. No entanto, esta não tem sido uma política traçada visando beneficiar as crianças e jovens do campo, mas como contenção de gastos, apesar de integrar definitivamente campo e cidade. Acentua-se a precariedade das políticas destinadas aos povos do campo, à medida que muitas vezes os transportes são de péssima qualidade, as crianças e jovens têm que se deslocar por longos percursos, há muitas ausências de alunos nas escolas, as aulas são abreviadas, etc.

Esse tipo de política, portanto, não dinamiza a vida rural local, não valoriza o meio rural, ao contrário, enfraquece a identidade camponesa, furta aos familiares a possibilidade de estar cotidianamente na escola, de participar da educação escolar de seus filhos no próprio contexto de aprendizagem. Por isso, há fortes conflitos no processo de fechamento e consequente nucleação das escolas, que leva à adoção do transporte escolar.

Os inúmeros desafios impostos às crianças do campo revelam a negação histórica de direitos sociais aos povos camponeses, percebidos com visibilidade na contemporaneidade, não apenas em relação ao acesso à escolarização, ao esporte, ao lazer, aos bens culturais da humanidade, mas, sobretudo, no tocante às difíceis condições de sobrevivência, sendo a pobreza e a fome realidades que persistem, embora se tenha reduzido a pobreza extrema através de programas de transferência de renda do Governo Federal, como as aposentadorias rurais e o Bolsa Família. O êxodo rural é, portanto, uma face dessa dura realidade, embora o último censo populacional do IBGE (2010) tenha apontado para uma redução.

O campo brasileiro é, portanto, movimento contínuo. Neste contexto, a pluratividade emerge, fortalecendo-se atividades não agrícolas; os movimentos sociais do campo fazem

¹² Texto original: “El ámbito rural brasileño no es el mismo que el del pasado, ya que la consolidación de la urbanización y la industrialización cerró un largo ciclo: hoy lo rural se integra definitivamente a lo urbano, aunque de manera contradictoria y conflictiva” (FAVARETO, 2009, p. 147).

emergir e fortalecer a discussão sobre a preservação do meio ambiente, inserindo práticas agroecológicas na agricultura familiar; a inserção de políticas públicas no campo, sendo a agricultura familiar objeto de investimento governamental; o fortalecimento e a emergência de outros movimentos sociais; discussão de questões como a importância da história e da memória, da identidade, do enraizamento, da manutenção de tradições da população camponesa. O rural configura-se como um campo fértil de vida que germina incessantemente. “Em síntese, perde sentido tratar o rural exclusivamente como o oposto do urbano, proclamar seu desaparecimento ou resumi-lo a apenas uma de suas dimensões atuais: o agrário”¹³ (tradução nossa) (FAVARETO, 2009, p. 157).

Portanto, não é fugindo desse processo de “modernização” que os camponeses lutam para garantir e reinventar a vida no campo, mas se adequando às novas formas de vida sociais ligadas ao processo de globalização, ao mesmo tempo em que resistem a tal imposição, conservando alguns traços tradicionais de seus modos de vida. Nesse sentido, é possível notar que o imaginário social que impunha uma sociedade camponesa em extinção começa a reconhecer o campo como espaço de vida humana, que possui saberes próprios, possibilidades amplas tanto de se reinventar quanto de resistir. Notadamente, de diversas formas e intensidades, as comunidades camponesas são afetadas, sendo que nenhuma está imune aos efeitos do capitalismo como um sistema econômico que se transforma de forma contínua. Sobre isso, Brandão (2007, p. 42) escreve que, apesar desses efeitos, “as formas de vida comunitárias e tradicionais, de ocupação e produção em espaços partilhados de vida, labor e trabalho, não apenas resistem e sobrevivem, mas, em alguns cenários, elas proliferam, adaptam-se e transformam-se”.

Este autor traduz essa situação paradoxal que vive o camponês brasileiro em relação à resistência que se mantém dentro do quadro de transformações que inevitavelmente se processa no campo: “uma cultura derivada de uma socialização da natureza completa e complexa [...] ainda olha para o sol, mas já observa o relógio para sentir o passar do tempo. E tanto pensa em paisagens naturais quanto no valor de mercado do alqueire de terra, para pensar os espaços da vida e do trabalho” (BRANDÃO, 2007, p. 56). E completa:

Costumes antigos e ritos religiosos ainda estão presentes no preparo do terreno, nas festas de colheita, em muito maior escala do que as nossas medidas acadêmicas alcançam. E o passar do tempo ainda subordina o relógio ao sol e o calendário oficial ao das festas populares e às marcações naturais das estações do ano.

¹³ Texto original: “En síntesis, pierde sentido tratar lo rural exclusivamente como lo opuesto a lo urbano, proclamar su desaparición o resumirlo a solo una de sus dimensiones actuales: o agrario” (FAVARETO, 2009, p. 157)

Diante do exposto, é possível ver que há uma singularidade na multiplicidade do contexto de vida das famílias camponesas que, apesar de fortemente marcado pelas rápidas transformações sociais que caracterizam a contemporaneidade, ainda resistem parcialmente a elas, preservando modos de vida e de produção. A Educação do Campo, por exemplo, como proposta delineada, além de resgatar uma visão positiva do campo e de seus sujeitos, valoriza o fortalecimento da identidade de camponês ao tempo em que reivindica o acesso aos conhecimentos científicos e avanços tecnológicos para que os sujeitos do campo possam ter a possibilidade de escolher entre migrar ou permanecer no seu lugar de vida e de trabalho. Que tal escolha não lhe seja imposta, mas proveniente de desejos, aspirações e motivações pessoais.

3.2 O campo piauiense

Como parte do campo brasileiro, o espaço camponês piauiense, lugar de vida das crianças participantes deste estudo, é uma realidade heterogênea, seja do ponto de vista geográfico, seja em relação a aspectos econômicos, políticos e culturais. Localizado na região Nordeste do Brasil, o Piauí, segundo dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010), possuía uma população rural de 1.067.699 habitantes, cerca de 34,23% da população total do Estado, que era de mais de três milhões de habitantes. Os estudos sobre o campo piauiense ainda são insipientes, e não abarcam a sua totalidade. Uma análise desses estudos permite constatar que estes têm se centrado mais nos cerrados piauienses. Acreditamos que seja porque é uma região em que a produção agrícola foi ampliada a partir da década de 1970, com o início do processo de subordinação da agricultura aos interesses dos capitais urbano-industriais (HESPANHOL, 2013).

Em seus estudos, Moraes (2000) assinala que nessa região, desde os anos 1970, o Governo Estadual tem incentivado o agronegócio, com propostas de isenção de impostos, financiamentos a juros baixos, investimento em marketing e estudos que mostram a viabilidade das terras para a agricultura, grandes glebas de terras públicas vendidas a preços baixos, visando atrair grandes empresas do ramo agrícola para explorar a região sem, no entanto, considerar os impactos negativos dessa política na vida da população residente no campo, que têm sido desenraizados de seus lugares para as cidades.

A heterogeneidade do campo piauiense se apresenta de diferentes formas, como no modo de organizar a propriedade, na vivência da infância, na organização econômica, política e social, na relação com a natureza, com as cidades, etc. Esse processo guarda relação direta com a forma como o Estado piauiense foi povoado no período colonial, que resultou numa

concentração fundiária não para o cultivo da terra, mas para a expansão do território de domínio dos colonizadores e do poder de fazendeiros. “Desta forma, criou-se no Piauí um sistema de apropriação e produção da qual derivam as relações econômicas e sociais que marcou o sistema dos grandes proprietários de terra e coronéis da política” (SOUSA, 2008, p. 4).

Diferente do processo de invasão que povoou o Brasil, de forma geral, do litoral para o interior, o Piauí foi penetrado a partir do interior, na segunda metade do século XVII, tendo como principais motivações a captura de indígenas e a expansão da pecuária. No Brasil, a chegada dos colonizadores nunca teve por objetivo desenvolver o território, numa relação de respeito com os nativos. Ao contrário, o intuito era apossar-se das terras, explorar os recursos naturais e tornar escravos os indígenas. “Devemos a ocupação das terras do Piauí a entradistas [...] acompanhados de negros, mamelucos e índios catequizados. Nas pegadas dos precursores vinham, muitas vezes lhes antecedendo, os elementos religiosos” (MARCONDES; FALCI, 2001, p. 3).

Esses “entradistas” eram financiados pela Casa Torre, instituição fundada e administrada pela família Ávila, da Bahia. Após desbravar os sertões, chegando a novas terras, estas eram requeridas pelos Ávila, através de sesmarias, que eram o único meio de obtenção do título de propriedades durante o período colonial. Essa prática consistia em doações, pela Coroa Portuguesa, de extensas faixas de terra, sendo estas, no Piauí, de 10 a 12 léguas em quadro. Sem possibilidade de ocupar todas elas, a família Ávila as arrendava a terceiros. “Um dos rendeiros da família Ávila era o bandeirante português Domingos Afonso Mafrense ou Sertão, que liderou uma das frentes de penetração nos Sertões do Piauí, tornando-se um dos primeiros colonizadores daquelas terras” (ALVES, 2003, p. 59). Mafrense obteve o título de diversas sesmarias no Piauí, onde instalou fazendas de gado, sendo estas entregues à administração de vaqueiros. Ainda segundo Alves (2003, p. 60), “o grupo dos Mafrense e o dos Ávila [...], se somadas as suas extensões, correspondiam à quase totalidade daquele território”. Eram grupos autoritários e violentos, que acabaram por dizimar a população indígena, assassinando, expulsando, induzindo à fuga.

Por muito tempo, a tese defendida era de que não mais existia indígenas em terras piauienses. No entanto, recentemente, o movimento indígena no Piauí emergiu, buscando resgatar traços de suas ascendências. No entanto, tem encontrado dificuldades para reafirmar suas identidades, devido ao medo, à vergonha ou mesmo o desconhecimento por parte de muitos descendentes. Albuquerque Júnior (1994 apud MORAES, 2000, p. 195) observa que

“certos grupos cujos territórios tradicionais passaram por processos de destruição tendem a lutar por suas identidades tradicionais, principalmente afirmando sua *naturalidade* e, assim, seu *caráter permanente*”. É o caso desses indígenas e de várias comunidades quilombolas do Piauí que lutam pelo reconhecimento de seus territórios, a partir da rememoração de suas histórias.

Longe da “civilização”, era a lei dos sesmeiros que prevalecia, mesmo que estes fossem totalmente ausentes de suas propriedades no Piauí. “Poucos eram os donos de terras que participavam efetivamente do povoamento do território piauiense. O próprio Mafrense que era, na Bahia, arrendatário da família Ávila, mas chega ao Piauí na condição de sesmeiro, não permaneceu ali por muito tempo” (ALVES, 2003, p. 61). Era, portanto, nos centros urbanos que as rendas provenientes da atividade criatória eram usadas, isto é, estas não serviam para desenvolver o território em povoamento.

Em vista disso, nas fazendas, abrigadas em grandes extensões de terra, o que predominava eram as péssimas condições de vida e o isolamento dos vaqueiros, ocasionado pelas grandes distâncias entre as fazendas e os constantes ataques dos índios, considerados valentes e guerreiros. De acordo com Alves (2003, p. 62): “Frequentemente o contato com o mundo fora das fazendas somente ocorria quando passavam por ali os transportadores de boiadas; eram eles que levavam e traziam notícias de outras áreas”.

Esse isolamento contribuiu para o surgimento tardio de núcleos urbanos no Piauí. A freguesia de Nossa Senhora da Vitória, primeiro povoamento, surgiu no final do século XVII, sendo elevada à categoria de vila na segunda metade do século XVIII, denominada vila da Mocha. Esta “localizava-se em terras de uma das fazendas de Mafrense, às margens do rio Piauí. É ela que (mais tarde, quando o Piauí torna-se uma capitania autônoma) vai transformar-se na sede do governo, recebendo o nome de Oeiras” (ALVES, 2003, p. 63). O autor ainda cita relatos de vários viajantes que passaram pelo Piauí já no século XIX, retratando como marca do seu povoamento esse caráter dispersivo da população, ausente dos núcleos urbanos.

Por muito tempo, o Piauí constituiu-se como um território rural, com população dispersa, residente e trabalhadora em terras que não lhe pertencia, cuidando cotidianamente do gado, atividade econômica predominante da região. Os núcleos urbanos eram visitados apenas em períodos de festa. Não é à toa que o vaqueiro representa um forte símbolo da cultura piauiense, sendo a vaquejada, as corridas de cavalo e a pega do boi na mata atividades de lazer muito apreciadas até os dias de hoje, como veremos na contextualização das

comunidades campo da pesquisa. A criação de gado, mesmo sendo atualmente menos promissora que a criação de caprinos, em diversas regiões do Piauí, ainda se configura como uma “teima” dos camponeses.

Sobre o vaqueiro como símbolo cultural, Moraes (2000, p. 190) argumenta que pouco se reflete, hoje, sobre as péssimas condições de vida dessa figura na época colonial, subserviente ao patrão, fiel “à ordem social da fazenda, tendo como recompensa o direito à sua plantação e mesmo à sua criação”. A autora destaca a observação da antropóloga Júnia Antonaccio de que “há, na figura do vaqueiro idealizado, uma apologia do macho, homem que doma a natureza, o gado e a mulher” (*Ibidem*, p. 194).

É a narrativa mestra que o coloca como herói quando, na verdade, sua situação sempre foi de servidão, utilizando a sua força de trabalho para suprir a quase ausência de investimentos na atividade criatória e nas suas condições de vida e de trabalho. Não é à toa que os processos rudimentares adotados nas fazendas contribuíram para a decadência da pecuária no Piauí. Além disso, a dependência de mercados externos, as secas prolongadas e a localização geográfica mais satisfatória de outros centros que, posteriormente, passaram a investir na pecuária, foram determinantes para tal decadência. Para Alves (2003, p. 75), esses fatores “contribuíram para que o Estado do Piauí se tornasse atualmente numa das mais pobres unidades da federação”. Com a decadência da atividade criatória,

o Piauí entra no mercado internacional no século XIX concorrendo com o algodão, o fumo, o arroz, o açúcar e a borracha da maniçoba. Durante todo esse século, com a estagnação da pecuária, a produção de algodão deu novo alento à economia da Província, exportando-se significativamente por ocasião da Guerra de Secessão nos Estados Unidos (1861-1865) e concorrendo para a melhoria das finanças públicas. Produzia-se tanto o algodão arbóreo como o herbáceo e exportava-se tanto o algodão em caroço quanto em pluma.

Foi esse alento na produção e o fato de necessitar de mão-de-obra escrava que justifica a manutenção de uma expressiva presença escrava na Província (entre 1850 e 1879) e principalmente nos principais municípios produtores: Teresina, União e Amarante. (MARCONDES; FALCI, 2001, p. 7)

Moraes (2000), em sua tese de doutorado, questiona a narrativa dominante que se dedica a analisar a vida da população do Piauí durante seu processo de povoamento apenas pelo viés da pecuária, esquecendo-se de que a agricultura de subsistência e o extrativismo também eram atividades presentes, apesar de secundárias. Secundárias por imposição, já que enormes glebas de terras eram destinadas à pecuária extensiva, tornando quase inexistentes os espaços para a prática da agricultura. Da mesma forma, a autora destaca a simples menção nos estudos, sem aprofundamento, da presença de populações como índios, escravos, sitiantes, posseiros, agregados, cujas narrativas foram silenciadas. Pouco se conhece a história do Piauí

pelo ponto de vista desses sujeitos, o que “encobre uma multiplicidade de vidas, histórias, práticas e costumes” (MORAES, 2000, p. 195).

Importante destacar que os posseiros que primeiramente ocuparam as terras do Piauí não assistiram passivamente à apropriação de suas terras por sesmeiros. Durante o período colonial, houve vários conflitos armados entre pequenos e grandes proprietários de terras. Estes senhores de terras, gado, escravos, capatazes armados, “viviam sempre em rivalidade e procuravam demonstrar força, poder e riqueza. Os pequenos lavradores e posseiros viviam em precária condição, pois a vizinhança dos grandes e poderosos latifundiários lhes movia uma guerra sem trégua” (SOUSA, 2008, p. 5).

Os estudos de Marcondes e Falci (2001) dão visibilidade aos escravos existentes no Piauí nas décadas de 1600 a 1800. Destacam, que no ano de 1697, da população existente nas 129 fazendas do Piauí, 48% era de escravos negros, 35% era de brancos e 17% era de índios e mestiços. Um século depois, em 1762, havia 536 fazendas, alcançando a população um número superior a dez mil habitantes, sendo quase 40% desses escravos negros. Os autores concluem, assim, que o nível de reprodução da população escrava era similar ao da população livre. Outro dado importante que estes estudiosos nos trazem diz respeito à presença feminina escrava, em torno de 47% no ano de 1826, similar ao número de mulheres livres. Em relação à faixa etária da população, Marcondes e Falci (2001, p. 5) afirmam:

Ao analisarmos a distribuição do conjunto da população por faixas etárias em 1826, percebe-se ser uma população muito jovem, concentrada principalmente na faixa de 0 a 20 anos. Este segmento representava 37% do total da população. Observamos que, dos 25.012 escravos, 40% tinham idades de 0 a 20 anos enquanto para o conjunto da população livre a participação deste segmento alcançava 35%.

Sousa (2008, p. 8) defende uma posição de que a escravidão no Piauí tinha uma conotação única em relação ao restante do país, pois, no sistema de criação piauiense, os escravos ocupavam-se “de todas as tarefas, desde vaqueiro e fabrica (ajudante do vaqueiro) conciliando tudo isso, eventualmente, com o trabalho agrícola. O relacionamento entre senhor e escravo era direto, não existindo, via de regra, a figura do feitor ou capataz”. No entanto, não se pode negar a situação de subjugação, alienação e vulnerabilidade a que estes sujeitos eram submetidos pelos seus senhores.

Em estudo recente sobre comunidades rurais do Piauí, Aguiar e Melo (2017) traçaram um perfil de 17 comunidades, no qual constataram que ainda há uma forte concentração fundiária no Estado, com diversos trabalhadores e trabalhadoras rurais morando como agregados(as) de grandes proprietários de terras. No entanto, a política de Assentamentos

contribuiu para que muitas famílias residentes no campo tivessem o título de suas propriedades. Além disso, encontraram famílias agricultoras que têm a posse da terra desde o período colonial, quando os antepassados aproveitaram os interstícios que ficaram entre as grandes fazendas e ali se instalaram. E há, ainda, aqueles que receberam a terra como herança de parentes, ou mesmo por compra de lotes ou doação de patrão. Importante destacar que, na região sudoeste do Piauí, a concentração fundiária intensificou-se com o processo de modernização tecnológica da agricultura e ampliação das relações desta com a indústria (HESPANHOL, 2013).

As histórias das duas comunidades abordadas em nossa pesquisa comprovam a forte concentração fundiária no território piauiense e o retorno da luta histórica de camponeses e camponesas desprovidos(as) de terra para morar e trabalhar no campo que, organizados coletivamente, conseguiram a desapropriação e distribuição de grandes extensões de terra, embora ainda não tenham sido atendidos integralmente em suas reivindicações por políticas públicas específicas que lhes garantam não apenas o acesso à terra, mas as condições necessárias para permanecerem no campo de forma qualitativa.

3.2.1 Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

O Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, localizado no centro-norte piauiense, a 178 km da capital Teresina e a 9 km da sede do município de Sigefredo Pacheco, é resultado da luta pela reforma agrária protagonizada por diversos atores sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) dos municípios Sigefredo Pacheco e Campo Maior.

O Assentamento localiza-se na faixa de transição entre a caatinga e o cerrado, área de elevado significado vegetacional devido à formação mista de espécies. Por sua grande extensão territorial, tem uma rica diversidade de solos, como: areno-argilosos, com bastante potencial produtivo pela grande fertilidade; argilo-arenosos, muito secos e duros, que, por sua baixa fertilidade, não são muito utilizados na agricultura, porém apresentam boas condições para o pastoril; pedregosos, de baixa fertilidade natural, declividade muito forte, localizados próximos às áreas de baixões, em morros de mata alta, onde podem ser encontrados alguns recursos minerais, como pedra de jacaré e piçarra. A ilustração abaixo mostra a localização do Assentamento e sua malha geográfica.

Figura 10 - Localização do Assentamento no Estado do Piauí e sua malha geográfica



Fonte: Google Earth Pro 7.1.72600. Acesso em 20/07/2017

A imagem revela uma organização espacial da comunidade com casas construídas de forma alinhada, formando ruas retilíneas. A estrutura de Assentamento, portanto, nega uma característica bastante peculiar na zona rural: a dispersão da população, pois há sempre um núcleo onde se concentram as moradias. Na imagem, estão destacados três espaços comunitários importantes: a escola, a sede da associação de moradores e o açude, este bastante lembrado pelas crianças em suas narrativas. É possível verificar, ainda, que, apesar da grande área desmatada para a construção das casas e da infraestrutura necessária à instalação do Assentamento, ainda há uma ampla extensão de área verde, com árvores de grande porte, o que favorece o contato com a natureza pelos habitantes.

A fauna é diversa, mas é um dos componentes que mais tem sofrido com a ação humana, devido à caça e pesca predatórias e às queimadas, que ocasionam um desequilíbrio ecológico, com a ameaça de extinção de várias espécies de animais silvestres. Outro aspecto que contribuiu para a redução desses animais foi o cercamento do perímetro por limite, que impede o livre trânsito dos animais dentro do seu habitat.

No início, os recursos hídricos do Assentamento eram poucos, pois contava somente com um poço tubular¹⁴ e um açude, e com alguns poços cacimbões¹⁵ construídos pelos próprios moradores. Somente em 2006 foi conseguido o primeiro projeto para abastecimento de água, levando-a até as casas, realizado pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF), órgão federal. No período da pesquisa na comunidade, havia

¹⁴ “Poço Tubular: Também conhecido como poço artesiano, é aquele onde a perfuração é feita por meio de máquinas perfuratrizes à percussão, rotativas e rotopneumáticas. Possui alguns centímetros de abertura (no máximo 50 cm), revestido com canos de ferro ou de plástico” (MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA, 1998, p. 4).

¹⁵ O poço cacimbão é um tipo de poço escavado com diâmetro superior a 1m e inferior a 5m, que possui um revestimento parcial ou total em sua parede. É considerada uma “obra de captação” de água subterrânea, realizada para exploração do aquífero aluvial (VASCONCELOS, 2014).

31 poços cacimbões, mas 40% deles secam na época da estiagem; 13 poços tubulares, sendo cinco particulares, apenas dois usados para o abastecimento público de água e seis desativados, sendo três no campo agrícola, que nunca foram equipados e outros três sofreram o rompimento de seus revestimentos.

O Assentamento ainda conta com um açude, que existe desde a época da Fazenda, cuja capacidade é de 1.8000.000 m³, mas este, na época da pesquisa, estava com apenas 10% de sua capacidade. Esse baixo nível de água deve-se aos consecutivos anos de seca, ao assoreamento de suas margens, à ausência de limpeza, aprofundamento ou qualquer outro tipo de serviço. Os assentados também contam com algumas lagoas que permanecem cheias somente no período chuvoso.

Nas terras onde está instalado o Assentamento existia uma empresa-fazenda, nomeada de Fazenda Santo Antonio, de propriedade do senhor Januário Alves Feitosa, deputado cearense. Herança de um processo de povoamento do Estado que regularizou enormes glebas de terras em nome de quem não precisava delas para moradia nem para o cultivo, mas apenas para posse, ampliação de riqueza e poder. Fazendeiros de Pernambuco, Maranhão, Ceará e principalmente da Bahia apropriaram-se de terras antes pertencentes e cultivadas por vaqueiros e posseiros. Como diz Sousa (2008, p. 4): “No devassamento e ocupação do Piauí o regime das grandes propriedades em forma de sesmarias foi o que marcou de fato a história da colonização da região, diferenciando-se das outras regiões do território brasileiro”.

A história dos Assentamentos no Piauí lembra fortemente a alta concentração de terras por famílias as quais muitas nunca residiram no Estado, mas também recorda a forte resistência de camponeses, aqueles que residiam e moravam nas terras, que travaram diversos conflitos com os grandes proprietários ao longo do período colonial, e já na década de 1960 foi um dos primeiros Estados a aderir às Ligas Camponesas na luta pela reforma agrária. Dessa forma, como dito anteriormente, o Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, como os outros existentes no Piauí, é resultado dessas lutas.

Em 1993, o MST, em união com os STTR de Campo Maior e Sigefredo Pacheco, verificara as terras da Fazenda Santo Antonio, que possuía 10.044 ha, avaliando-as como improdutivas, e enviaram um projeto de assentamento para o Grito da Terra Brasil no ano de 1994. Em 1996, foi decretada a desapropriação da terra, através do Decreto-Lei nº 105-A, de 31 de maio de 1996, publicado no Diário Oficial da União, em 1º de junho de 1996. O termo de emissão de posse foi expedido no dia 19 de fevereiro de 1997, tendo como autor o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Superintendência Regional do Piauí,

que efetuou o pagamento pela desapropriação, para que, posteriormente, em 28 de fevereiro de 1997, fosse criado o Projeto de Assentamento (PA).

Na Fazenda Santo Antonio já moravam algumas famílias arrendatárias que, conforme pode ser constatado ao longo da história do Piauí, moravam agregadas, trabalhando para pagar renda ao proprietário, conforme nos informa Sousa (2008, p. 6-7): “[...] os potentados absenteeístas do litoral recebiam rendas daqueles que de fato conquistaram e desbravaram os sertões piauienses e fincaram neles os primeiros currais, ou seja, os posseiros e vaqueiros”. Citando Holanda (1977), o autor destaca que “a terra concentrava-se nas mãos dos que residiam geralmente nas cidades e consumiam a produção dos elementos rurais, sem lhes dar nenhum retorno do que recebiam”.

Dessa forma, a instituição da política de Assentamentos, pressionada pelos movimentos sociais do campo, representa uma conquista dos primeiros habitantes do território piauiense, centenas dos quais morreram em conflitos violentos pelo acesso à terra para viver e trabalhar. No caso do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, em 1997, foi feito o cadastramento das famílias, sendo estas provenientes de vários municípios, como Sigefredo Pacheco, Campo Maior, Castelo do Piauí, Juazeiro do Piauí, Pedro II, Teresina, Altos e dos estados do Ceará e Maranhão.

Em 19 de julho do mesmo ano, foi criada a Associação de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, que surgiu em torno da necessidade de se ter uma entidade formal que organizasse a convivência entre as famílias no que diz respeito às questões sociais, ambientais, produtivas, etc, além da capacitação e gestão dos recursos destinados à ampliação dos créditos e infraestruturas básicas. Na comunidade, há outras organizações, tais como: Pastoral da Criança, Grupo Familiar de Produção da Cajuína, Grupo Vivendo Melhor. Através destas organizações, foram ministrados cursos de artesanato, apicultura, caprinocultura, fabricação de sabão caseiro, cajucultura, queimada controlada, que auxiliaram no processo de capacitação e atualização de pessoas da comunidade.

Em 1998, houve a liberação de crédito para a construção das moradias, através da Associação. Com esses recursos federais, em seis meses, as casas foram construídas, ruas foram abertas, um poço tubular foi equipado com motor e gerador de energia, pois ainda não havia energia elétrica. No entanto, até hoje a qualidade da água é um grande problema enfrentado pela população do Assentamento, pois estudos mostraram que é imprópria para o consumo humano e que, por isso, é necessária a perfuração de novos poços, a troca das tubulações e um sistema de tratamento que a torne adequada para o consumo da população.

Mas, apesar das diversas solicitações da Associação aos governos municipal, estadual e federal, esse problema não havia sido resolvido até o momento em que a realidade da comunidade foi inventariada para esta pesquisa.

Construídas as casas, estas foram divididas em dois núcleos: 52 casas ficaram na Fazenda da Serra, município de Juazeiro do Piauí, e outras 268 casas em Santo Antonio do Campo Verde, totalizando 320 casas, e tornando este o segundo maior Assentamento do Estado do Piauí implantado pelo INCRA. Em nenhum momento, todas as casas foram ocupadas. Inicialmente, 146 famílias fixaram residência nos dois núcleos. A população cresceu e, atualmente, somente no núcleo Santo Antonio do Campo Verde moram 201 famílias, que totalizam 598 habitantes. Nesse núcleo, existem, ainda hoje, 67 casas desocupadas, mesmo com a exigência do INCRA de que todos os associados ocupassem as suas respectivas casas. Esse dado leva-nos a afirmar a reivindicação dos movimentos sociais do campo de que não basta distribuir terras, é preciso dar condições para que os assentados possam nelas trabalhar para produzirem o seu sustento e de suas famílias.

A Associação foi perdendo força ao longo do tempo, mas, mesmo assim, conseguiu algumas conquistas, como a reforma das casas no ano de 2009, melhoria no abastecimento de água, construção de uma praça. Essas obras foram obtidas através de parcerias entre a Associação e os governos municipal, estadual e federal.

No processo de tomada de decisões coletivas, percebe-se que os homens ainda têm a maior participação, mas algumas mulheres já se engajaram no movimento, inclusive foi uma mulher a primeira presidente da Associação de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, assentada e sindicalista. 98% das famílias assentadas fazem parte da Associação e são associadas ao STTR do município. As crianças estão afastadas dessas instâncias de decisão.

No ano 2000, foi construída a Igreja Católica da comunidade, que comemora no mês de junho o festejo de Santo Antonio. Analisando a história do Piauí, deparamo-nos com um forte enraizamento da Igreja Católica nas comunidades rurais. Como já referido neste texto, muitos religiosos católicos antecederam, inclusive, os aventureiros e vaqueiros no processo de povoamento do território piauiense. Como observam Marcondes e Falci (2001, p. 4): “Uns passavam e descreviam a terra, outros ficavam com suas capelas e índios ao redor”.

O estudo de Aguiar e Melo (2017) sobre comunidades rurais do Piauí constatou que, além desse enraizamento de religiosos católicos na época colonial, no Brasil República também houve uma interiorização muito grande de missões realizadas por padres, visando à recatolicização da população brasileira, que foi decisiva para essa forte inserção do

catolicismo entre os camponeses. Analisando o diagnóstico de 17 comunidades piauienses, os autores concluíram que essa religião ainda predomina, sendo as festividades dos santos padroeiros o evento de maior repercussão comunitária. “Nessa festa, além de novenas, são realizados leilões, corridas de cavalo, procissões. É a capela, portanto, um ponto de convergência dentro da comunidade campesina e, até mesmo, de reunião com comunidades circunvizinhas” (AGUIAR; MELO, 2017, p. 95).

A predominância do catolicismo no território rural piauiense foi impulsionada por injunção e persuasão, mas disso a maioria não tem consciência, enxergando os santos católicos como figuras que conduzem a salvação dos pecados e a promessa de vida eterna. O que pode ser experienciado pelos camponeses como escolha neutra, carrega uma forte dimensão política e cultural. A tradição cultural foi instituída por um jogo de poder que mantém riquezas e privilégios, mas que também, contraditoriamente, é impulsionadora de mudanças e lutas políticas. A Igreja Católica exerceu grande influência no processo de colonização do Brasil e, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, outras ordens religiosas permaneceram em território brasileiro, na conversão dos povos nativos, na instrução dos colonos e na formação educacional da elite que aqui se instalou. Em todos os segmentos, dogmas religiosos foram sendo repassados e serviram de substrato para a composição das crenças, dos atos de fé e das tradições culturais da população.

No entanto, não podemos deixar de reconhecer o importante papel que desempenharam setores da Igreja Católica na luta de trabalhadores rurais pelo direito à terra e melhores condições de vida no campo. Por exemplo, a partir do final da década de 1960, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) “constituíram-se como espaços sociais em que os trabalhadores produziram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e ameaças e pelos seus direitos” (BAUER, 2008, p. 80). Por outro lado, o autor destaca que “a hierarquia da Igreja estimulava um processo consciente de aceleração da sindicalização rural, como forma de impedir o avanço das Ligas Camponesas, em suas relações políticas com o povo” (*Ibidem*, p. 82). Assim, a ação da Igreja Católica sempre foi controversa, paradoxal, com viés nitidamente político. Atualmente, há também duas igrejas evangélicas no Assentamento.

Outra tradição cultural da comunidade são as festas juninas, realizadas no mês de junho em praça pública. No mês de outubro, é realizada a festa da cajuína¹⁶, organizada por

¹⁶ “Cajuína é o suco de caju obtido por prensagem de pedúnculos maduros, são e recém-colhidos. Tratado por processo tecnológico adequado, torna-se límpido e, posteriormente, passando por um tratamento rigoroso térmico, adquire a coloração característica e a estabilidade microbiológica para ser assim consumido como um produto sem conservantes e de sabor agradável”. Texto disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-solucoes-tecnologicas/-/produto-servico/491/processo-de-producao-de-cajuina-com-qualidade>>. Acesso em: 14/07/2019.

um grupo de agricultores que produz a bebida e outros derivados do caju. As principais formas de lazer do Assentamento são jogos de futebol, corridas de cavalo e danças do Grupo Vivendo Melhor, que agrega homens e mulheres. A quase ausência de espaços para atividades desportivas e culturais é um problema enfrentado pela comunidade, aparecendo como um dos motivos apontados por algumas famílias como causa direta do aumento do consumo de drogas lícitas e ilícitas pelos jovens.

Não é possível deixar de considerar que a inserção dessas drogas nas comunidades gera uma situação de insegurança social para as crianças, à medida que os sujeitos que delas se utilizam como forma de geração de renda, precisam ampliar, cada vez mais, seu grupo de consumidores/usuários/clientes. Por isso, a importância de que sejam implementadas políticas públicas que deem aos adolescentes e jovens condições de perspectivar um futuro com melhores condições de vida.

A questão da infraestrutura de lazer foi uma das problemáticas recorrentes no estudo de comunidades rurais realizado por Aguiar e Melo (2017, p. 96), pois das 17 comunidades pesquisadas, apenas sete possuíam campo ou quadra de futebol e apenas duas possuíam praça pública, sendo que muitos dos espaços esportivos não são oriundos de investimentos estatais, mas de iniciativa das próprias populações. Os autores concluem: “Vê-se, portanto, que o poder público não tem investido na construção de espaços de encontro nas comunidades rurais, mas, mesmo assim, essas populações criam e reinventam formas de compartilhamentos sociais”. Como exemplo, podemos citar nas comunidades pesquisadas a festa da cajuína e as danças do Grupo Viver Melhor realizadas no Assentamento.

A falta de lazer na comunidade também leva crianças e jovens a adotarem atividades como assistir à televisão e/ou jogar videogame uma boa parte do dia. Durante a nossa presença na comunidade para a realização da pesquisa, observamos que os jovens, pelo menos uma vez por semana, deslocavam-se para algum lugar onde podiam ter acesso às redes sociais (sede do município, outros povoados próximos, em áreas mais elevadas do Assentamento, como morros). Alguns, com acesso à internet em casa, passavam boa parte do dia em atividades que envolvem o celular.

Somente em 2001 chegou a energia elétrica ao Assentamento, mais uma reivindicação da Associação, através de um projeto federal do INCRA e, neste mesmo ano, foi conquistada a tão sonhada escola da comunidade, construída com recursos do governo estadual, conforme apresentado no Capítulo seguinte.

Segundo levantamento realizado por estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI, 95% das casas têm energia elétrica, fossas, móveis e

eletrodomésticos básicos como: TV, som, geladeira, telefone, cama, cadeiras e etc. Na época da pesquisa, havia um ponto de internet na escola e uma antena com fornecimento particular de internet, ainda com poucas adesões dos moradores. Em relação aos meios de transportes utilizados pela população, 87% das famílias possuem motocicletas e 7% possui carro. Em quase todas as casas há bicicleta, porém usada quase exclusivamente pelas crianças (que a citaram em diversos momentos em suas narrativas) e por algumas mulheres. As estradas que davam acesso ao Assentamento, na época da pesquisa, eram todas de terra¹⁷, algumas em boas condições e outras não.

Em 2005, 81 famílias assentadas tiveram acesso ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF A). Através deste Programa, foi comprado um trator equipado, uma forrageira e equipou-se uma casa de farinha. No entanto, essas famílias tiveram bastante dificuldade para pagamento do financiamento, devido a três anos de muita seca e falta de assistência técnica de qualidade. Vê-se que a política de assentamentos promovida pelo governo federal, devido ao jogo de interesses políticos que privilegia os grandes empresários e proprietários rurais, não contempla em sua integralidade as reivindicações dos movimentos sociais, que buscam uma Reforma Agrária Popular¹⁸ que combina a distribuição de terras com amplas políticas de apoio aos camponeses (STEDILE, 2012).

A renda das famílias do Assentamento, em média de R\$ 600,00, provém de programas de transferência de renda do Governo Federal e de atividades agrícola e pecuária. Cerca de 20% são aposentados, outros 20% são funcionários públicos municipais, como professores, auxiliares de serviços gerais ou comerciantes. Há, ainda, 10% da população que tem uma renda mais elevada oriunda de atividades agrícolas ou trabalhos fora do Assentamento. Os dados revelam que a pluriatividade é uma realidade muito presente no local pesquisado.

¹⁷ Os acessos ao Assentamento eram, na época da pesquisa, obras em piçarra, um tipo de solo ou cascalho laterítico, naturalmente estabilizado, oriundo de jazidas, utilizado para compor a superfície de rolamento. Fattori (2007, p. 25) assinala que tais rodovias são construídas de modo a minimizar os custos, apresentando, “quando de sua implantação, traçados que buscam evitar a construção de obras de arte especiais, envolvendo reduzido movimento de terra. Assim, frequentemente, os traçados são bastante sinuosos, geralmente aproveitando a disposição das curvas de nível do terreno e os divisores de água. A manutenção de estradas rurais construídas dessa forma é de alto custo e de difícil execução, onerando sobremaneira os agentes públicos responsáveis”.

¹⁸ No início do século XXI, o MST passou a defender, em contraposição à Reforma Agrária clássica, uma Reforma Agrária Popular, que extrapola a simples distribuição de terra, propondo a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. O programa inclui a organização de agroindústrias cooperativas, a mudança da matriz tecnológica de produção para a agroecologia, a mecanização agrícola baseada em pequenas máquinas e ferramentas, a valorização das manifestações culturais do meio rural, a erradicação do analfabetismo no campo e a democratização do acesso à educação em todos os níveis, sendo prioridade a produção de alimentos saudáveis (STEDILE, 2012).

Além disso, algumas famílias continuam acessando financiamentos bancários, como PRONAF A Custeios e Programas como o Garantia Safra. No Assentamento, até o período da pesquisa de campo, nenhum morador fornecia produtos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e nem para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), devido à insipiente organização das suas produções, segundo o presidente da Associação. E há muitas famílias endividadas por não conseguirem pagar empréstimos oriundos do PRONAF A. Wanderley (2014) destaca que estudos e avaliações sobre o PRONAF mostram que houve melhoras no investimento na agricultura familiar, fruto das pressões dos movimentos sociais, mas se mantém a estrutura fundiária no campo. Nem todos os camponeses têm acesso a esse Programa, pois há grupos privilegiados, concentrados, sobretudo, nos Estados da região Sul do Brasil, mais aptos a oferecer as garantias exigidas pelo sistema bancário. Mesmo após reformulações que almejavam atingir as diferentes categorias de camponeses, de acordo com suas especificidades, o PRONAF continua não alcançando os resultados propostos em sua concepção.

Em relação à distribuição das terras, cada assentado recebeu 32 hectares (ha), sendo 27 ha para a moradia e para a produção agrícola e 5 ha para a área de reserva obrigatória. Os lotes de moradia são de 25x50 metros. Na produção agrícola, os produtos mais cultivados são a manga, o milho, o feijão, a mandioca e as hortaliças (principalmente, coentro e cebolinha). A maioria, 99% dos produtores, planta em consórcio de milho e feijão, sendo o plantio em roça de toco¹⁹ e em campo de produção para aração, realizado pelo trator da Associação, que também é usado para debulhar milho dos produtores.

Cabe frisar que a roça de toco, acrescida da produção de carvão, é uma atividade que tem contribuído para o desmatamento da vegetação nativa no Assentamento, causando desequilíbrio ecológico tanto na flora quanto na fauna. Contudo, as Secretarias de Meio Ambiente do Município e do Estado e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), como órgãos responsáveis pela proteção do meio ambiente no Brasil, não fiscalizam essas práticas tão danosas à natureza e, conseqüentemente, à vida humana. As crianças coparticipantes da pesquisa teceram, em suas narrativas, severas críticas à falta de preservação do meio ambiente no Assentamento.

¹⁹ A roça de toco é “um modelo de agricultura no qual a vegetação baixa é cortada (ou roçada), as árvores maiores são derrubadas e, após a queima, a madeira é aproveitada. A lenha e o carvão também costumam ser utilizados, sendo o carvão produto do resto das árvores e arbustos *enleirados* para a conclusão da queima. Nesse sistema, planta-se por um período em torno de três a quatro anos numa mesma área, que então deve ser deixada em descanso, partindo-se para o cultivo de outra” (MORAES, 2000, p. 252).

A agricultura é de subsistência e não há assistência técnica para os agricultores familiares. Há produtores que fazem uso de agrotóxicos, sobretudo herbicidas, mas a maioria opta pelo uso de produtos orgânicos de acordo com os princípios da agroecologia, principalmente a utilização de adubos, como esterco de caprino, de galinha e de bovino. O beneficiamento da mandioca, conhecido como farinha, ainda é realizado anualmente. Esta é uma forma de organização coletiva mais ativa na comunidade, apesar de já apresentar sinais de decadência. Há um grupo familiar que realiza o processamento do caju para a produção de cajuína e outros produtos. A atividade extrativista e o artesanato praticamente inexistem na comunidade.

Na pecuária, o Assentamento tem um grande potencial por conta de sua variedade de pastos nativos para a criação de caprinos, bovinos, ovinos, suínos e aves. Os animais mais comuns são as galinhas caipiras e os caprinos. Estes, criados em sistema semi-intensivo, isto é, são soltos durante o dia e presos à noite em apriscos ou currais de chão batido ou suspensos. Há, ainda, a criação de suínos e de gado de corte e de leite. Por sua vasta extensão territorial que abriga uma grande diversidade de vegetação nativa, com florações em diferentes épocas do ano, o Assentamento tem um amplo potencial para a apicultura (criação de abelhas), porém, pouco explorado. Tendo em vista suas vastas áreas de baixões²⁰, hoje é um dos maiores produtores de castanha de caju do município de Sigefredo Pacheco, com cerca de 40 ha de produção de caju.

Apesar das muitas potencialidades que possui o Assentamento, a renda das famílias ainda é baixa, faltando mais incentivo do poder público para a criação de cooperativas, para práticas de produção mais sustentáveis. Como afirmam Aguiar e Melo (2017), a atuação do poder público é quase invisível nas comunidades em relação à garantia de direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988. Apesar da intensificação das políticas públicas reivindicadas pelos movimentos sociais e organizações sindicais, a partir de grandes mobilizações no campo nas décadas de 1980 e 1990, estas muitas vezes não traduzem as necessidades e os desafios dos povos do campo. Sobre as condições de sobrevivência dos agricultores, Wanderley (2014, s/p) assevera:

Pode-se concluir desse quadro geral que esses agricultores vivenciam situações de extrema precariedade e que têm, efetivamente, uma enorme dificuldade para gerar renda monetária de sua atividade produtiva. No entanto, não é possível desconhecer o fato, por todos afirmado, de que, apesar dos obstáculos, eles não são outra coisa

²⁰ Os baixões são áreas mais rebaixadas, úmidas, onde, em geral, “os camponeses constroem as moradias compostas de residência, roça, quintal, pasto, casa de farinha, ao lado das chapadas, onde exercem o extrativismo de madeira, frutos e fârmacos” (MEDEIROS, 2010).

senão agricultores: suas estratégias revelam os esforços empreendidos para assegurar a subsistência através dos reduzidos meios que dispõem.

O Assentamento não possui posto de saúde. O médico do Programa Saúde da Família (PSF) atende quinzenalmente à comunidade, utilizando o espaço da Igreja, e faz visitas domiciliares aos idosos. A comunidade é assistida por uma agente comunitária de saúde, que também faz visitas domiciliares regulares. Em caso de doenças mais corriqueiras, a medicina caseira, com o uso de plantas medicinais, é utilizada, porém, quando as doenças são mais graves, as pessoas têm que se deslocarem para o posto de saúde de Sigefredo Pacheco ou mesmo para a cidade de Campo Maior ou a capital, Teresina. Na época da pesquisa, as doenças que mais acometiam a população eram as transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, popularmente conhecido como o mosquito da dengue.

A proliferação do mosquito está relacionada a um problema sério existente na comunidade: o acúmulo de lixo. A coleta quinzenal feita pela Prefeitura Municipal não é suficiente para a quantidade de lixo produzido; assim, muitas famílias queimam ou jogam lixo em áreas verdes, o que ocasiona uma série de efeitos nocivos ao meio ambiente e aos próprios moradores. Além da dengue, outras doenças podem ser causadas, como a leptospirose; o lixo tem levado também ao assoreamento do açude, morte de animais por esteofagia (doença causada quando ingerem produtos como plástico, latas e panos de roupas velhas), dentre outros problemas. O descarte inapropriado do lixo foi tema de uma campanha sobre educação ambiental, protagonizada pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, em parceria com a escola e a comunidade. A partir da campanha, foi criado o Grupo Ecológico Campo Verde Limpo, com o intuito de sensibilizar a população para o problema.

No tocante à escolarização da população do Assentamento, há pessoas na faixa etária de 38 a 65 anos de idade semianalfabetas, que sabem apenas assinar o próprio nome. Há, também, algumas pessoas cursando o ensino superior na capital Teresina ou em cidades vizinhas e outras que já o concluíram. Na escola da comunidade, são oferecidos educação infantil e ensino fundamental completo regular e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA); porém, para cursarem o Ensino Médio, os alunos têm que se deslocar para a sede do município, em transporte precário (pau-de-arara). Um aspecto preocupante em relação à educação é o índice de evasão escolar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo²¹ tem reivindicado “uma política de educação do

²¹ Organização social composta por MST, UnB, UNICEF, CNBB, UNESCO, surgida a partir da realização da I Conferência por uma Educação do Campo, realizada em 1998, em Luziânia – GO. Esta Organização é destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do “Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008).

campo capaz de valorizar as dimensões culturais e de vida das áreas rurais” (MEDEIROS; QUINTANS; ZIMMERMANN, 2014, p. 129). Acreditamos que uma política de educação que assegure as especificidades dos camponeses dê conta de amenizar parte dos problemas os quais enfrentam as comunidades campesinas.

É evidente que a ação dos movimentos sociais do campo ao longo do tempo, sobretudo a partir dos anos 1990, pressionou pela “definição de uma série de políticas públicas que vêm colocando em destaque o lugar do rural e redesenhando seu significado: políticas de crédito, educação, habitação, saúde [...]”. (MEDEIROS; QUINTANS; ZIMMERMANN, 2014, p. 128). Também é notório que a execução de muitas dessas políticas tem ficado comprometida em virtude de não se coadunarem com as demandas da população ou não se articularem em torno das diversas dimensões da vida dos camponeses, ainda mais quando se trata de assentamentos, tendo em vista a necessidade de desenraizamento e reterritorialização das famílias. Sobre isso, pontua Brandão (2007, p. 47):

Os sucessivos “programas de reforma agrária” seguem destinando aos homens da terra porções residuais de “lotes” em assentamentos precariamente assistidos, enquanto se empenham, uns após os outros, em apoiar os latifúndios de agropecuária de mercado e incentivar a expansão do agronegócio, à custa de um crescente deterioro das condições de vida de famílias e de comunidades rurais e de uma degradação, em vários espaços, irreversível do meio ambiente [...]

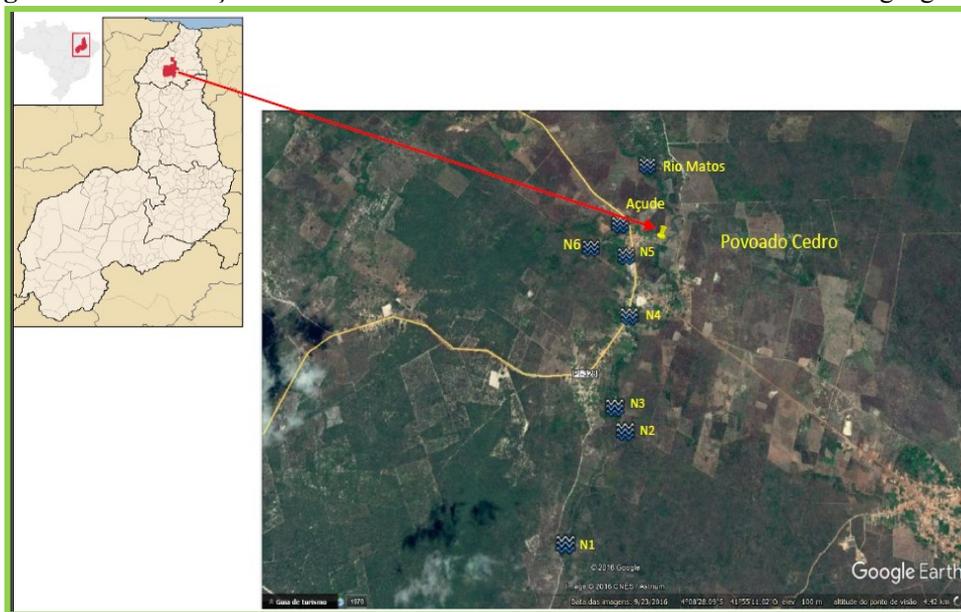
A contextualização aqui apresentada demonstra que a distribuição de terras não pode se desvincular de garantias de condições de trabalho, vida, moradia. O Assentamento Santo Antonio do Campo Verde é a materialização da conquista do direito à terra, num território com diversas potencialidades, mas com problemáticas que poderiam ser resolvidas com a ação governamental mais eficaz; afinal, estamos falando de pessoas e suas condições de sobrevivência. E essa ação não pode ficar preterida ao mercado, ao financiamento de um modelo de produção que deteriora vidas humanas e o meio ambiente, como tem acontecido no sudoeste do Piauí, conforme apresentamos anteriormente.

3.2.2 Comunidade Cedro

A comunidade Cedro está localizada a 25 km da sua cidade sede Batalha, que se encontra na região norte do Piauí a uma distância média de 180 km da capital Teresina. O percurso entre a comunidade Cedro e a cidade de Batalha se dá por 15 km de asfalto na PI-110, no sentido do município de Piracuruca, e mais 10 km de estrada vicinal de piçarra. Esta comunidade localiza-se numa região estratégica, pois, em sua circunferência, estão quatro

municípios, além da sede Batalha, sendo eles: Boa Hora, Brasileira, Piracuruca e Piripiri. Assim, torna-se mais fácil o acesso das famílias cedrenses aos centros urbanos. Na ilustração apresentada a seguir (Figura 11), é possível visualizar a localização do município de Batalha no território do estado do Piauí, bem como a localização da comunidade Cedro.

Figura 11 - Localização da Comunidade Cedro no Estado do Piauí e sua malha geográfica



Fonte: Google Earth Pro 7.1.72600. Acesso em 20/06/2017.

Analisando a imagem, é possível constatar a distinção entre a organização espacial do Assentamento e a da comunidade Cedro, proveniente da forma de ocupação dos territórios por suas respectivas populações. Enquanto o Assentamento deriva de um planejamento sistemático de sua infraestrutura, o Cedro é fruto de uma ocupação contingente, como pode ser constatado em sua história relatada a seguir.

A comunidade Cedro tem em suas raízes uma longa história até receber este nome. No final do século XIX, as terras deste local e de toda a região vizinha, chamadas na época de Data Macambira, pertenciam a dois irmãos que moravam na cidade de Piracuruca, conhecidos como irmãos Dantas. Estes irmãos, em caminhada pelas suas grandes porções de terras, perderam-se na localização de retorno para suas casas e, ali, ambos fizeram votos de que se conseguissem retornar para suas casas com vida, doariam aquelas terras para a Padroeira de Piracuruca, Nossa Senhora do Carmo. Depois de saírem ilesos daquela situação, os irmãos cumpriram a promessa, passando as terras a receber o nome de terras de Nossa Senhora do Carmo.

Nessa época, as terras, por pertencer à santa, eram gerenciadas por representantes da Paróquia, que se autointitulavam procuradores da Santa. Estes ditavam as regras as quais os camponeses deveriam cumprir para permanecerem morando e cultivando aquelas terras, que era o pagamento de renda de 10/1 para a santa de tudo que era produzido. Desde o período colonial, algumas congregações da Igreja Católica aparecem como grandes proprietárias de terras piauienses, sobretudo os jesuítas, que “acrescentaram à missão sacerdotal a atividade de pastoreio, pois herdaram trinta fazendas de gado, por testamento, de Domingos Afonso Sertão e ali desenvolveram a criação de gado até serem expulsos por Pombal” (MARCONDES e FALCI, 2001, p. 4). Como esse, vários registros históricos dão conta de muitos hectares de terras em nome de santos e de congregações da Igreja Católica.

Com o tempo, devido à sua grande extensão territorial, os locais onde residiam grupos de moradores no interior da grande propriedade foram sendo nomeados, sendo que cada um deles recebia sua denominação pelo potencial existente em suas áreas. A comunidade Cedro, nesse contexto, recebeu tal nome por ter em suas matas a forte predominância da árvore cedro²².

Em meados do século XX, as comunidades foram crescendo em número de habitantes, e estes explorando cada vez mais as riquezas que as terras ofereciam. As famílias começaram a sentir a necessidade de acessarem créditos rurais, mas logo se depararam com as burocracias do sistema bancário, pois, por não serem proprietárias, eram impedidas de realizar este tipo de operação. Diante dessa situação, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Batalha, em consonância com as Associações de Moradores dessas comunidades, que começaram a surgir em meados da década de 1970, somaram esforços na busca por emancipar as famílias camponesas que viviam e trabalhavam nas terras da Data Macambira por décadas.

Após várias conversas entre a Igreja e Governo do Estado, em 1979, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Piauí (FETAG-PI) articulou uma conversa definitiva entre a Igreja, representantes dos moradores das comunidades e da Comissão Pastoral da Terra – CPT, ficando acordado que a Data Macambira deixava de pertencer a Nossa Senhora do Carmo e passava a ter um processo de regularização fundiária coordenado

²² De nome científico *Cedrela fissilis*, o cedro pertence à família das Meliaceae. Ele é encontrado em florestas abertas ou em campos de clima quente e úmido e solo bem drenado. Sua madeira é utilizada em construções, marcenaria, entalhe, móveis, etc. Sua grande procura não se deve apenas a sua madeira uniforme, lisa e lustrosa, a casca de cedro tem uso medicinal, no tratamento de úlceras e feridas. A árvore de cedro mede de 20 a 30 metros de altura; tem casca grossa rugosa em forma de fenda. Possui folhas compostas de folíolos opostos oblongo-lanceolado, agudos, arredondados nas bases, sendo que a face superior é lisa e a inferior é aveludada. (Texto, com adaptações, retirado do site: < <http://www.petropolis.rj.gov.br/sma/index.php/mata-atlantica/flora/367-cedro.html>>. Acesso em 09/07/2018).

pelo Instituto de Terras do Piauí²³ (INTERPI), no âmbito do Programa de Desenvolvimento Florestal do Vale do Parnaíba²⁴. Dessa forma, entre os anos de 1979 e 1982, todas as terras da Data Macambira foram divididas, resultando em 749 lotes regularizados em nome das famílias camponesas que ali residiam e trabalhavam. Na comunidade Cedro, todos os moradores receberam documentos que os formalizaram como proprietários, somando um total de 47 lotes de terras.

O aspecto religioso foi marcado pela construção da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, em 1982, sendo ela a maior igreja da Data Macambira, medindo, aproximadamente, 400 m². É um templo de referência religiosa para toda a região, onde é realizada a maioria dos eventos católicos: crisma, seminários da Igreja, encontros de jovens, entre outros. Como discutido anteriormente, na caracterização do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, a capela congrega a comunidade e, no caso da comunidade Cedro, auxiliou, inclusive, na organização do espaço comunitário, pois em torno dela centraliza-se um núcleo de habitações e de outros aparatos sociais, como a escola.

No mês de julho, acontece o tradicional festejo de Nossa Senhora do Carmo, que reúne pessoas de diversas comunidades e mesmo de outros municípios. Além das novenas, leilões, há vaquejada com procissão de vaqueiros e festas dançantes. Tradicionalmente, na abertura do festejo, a escola, em parceria com a comunidade, promove uma festa junina com apresentação de quadrilha pelas crianças. Há cinco anos que esta festa não acontecia, mas foi retomada no ano de 2018. O festejo da padroeira, dentro do qual diversas festividades são realizadas, é um traço singular dos modos de vida dos povos do campo. No Piauí, o vaqueiro é uma figura homenageada em vários movimentos culturais e religiosos. Como destaca Queiroz (1973, p. 73), “a dispersão habitual e cotidiana alterna com momentos de aproximação, proporcionados ora pela necessidade de certos trabalhos em comum, ora pelas festas, tanto em sua função religiosa, quanto em sua função recreativa”.

De acordo com uma moradora antiga do Cedro que ajudou na elaboração do inventário da comunidade, *“a construção da Igreja de Nossa Senhora do Carmo teve como mentor o padre Lotário Weber, que além de ser um homem de muita fé, também tinha o dom de organizar e mobilizar a comunidade de forma que todos se empenharam nos trabalhos de*

²³ Autarquia estadual competente para a gestão e administração da política fundiária do Estado do Piauí, nos termos da Lei Estadual nº 3.783, de 16 de dezembro de 1980. Texto extraído do site: <<http://www.interpi.pi.gov.br/noticia.php?id=361>>. Acesso em 09/07/2018.

²⁴ O Programa é uma iniciativa do Governo Federal, através da Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), executada pelo Governo do Estado do Piauí, representado pelo INTERPI, em conjunto com a CODEVASF. (Texto, com adaptações, extraído do site: <<http://www.interpi.pi.gov.br/noticia.php?id=84>>. Acesso em 09/07/2018).

mutirões para construção do templo”. No processo de reafirmação do catolicismo da sociedade brasileira fazendo frente à reforma protestante, padres carismáticos inseriram-se em diversas comunidades, disseminando os valores religiosos do catolicismo.

Dados de levantamento realizado em 2016 por estudantes em Educação do Campo apontam que na comunidade Cedro havia 92 famílias e 323 habitantes, sendo 178 homens e 145 mulheres. A prevalência de faixa etária das populações femininas e masculinas é de 31 a 45 anos de idade.

Há certo equilíbrio entre a população masculina e a feminina em todas as faixas etárias, embora o número de homens ultrapasse em 33 o número de mulheres. É possível destacar, também, o envelhecimento da população, pois os adultos (a partir de 21 anos a maior que 60 anos de idade) ultrapassam em 131 pessoas a população infantil e jovem (considerando as de 0 a 20 anos de idade). Esse é um dado importante quando se pensa em sucessão rural no campo, pois se imagina que a população jovem tende a assumir a propriedade no futuro.

Além desse aspecto da faixa etária, outro ponto que pode ser ressaltado em relação à sucessão rural é a quantidade de jovens que ainda migra para grandes centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência para si e para a família. Muitos não concluem nem o ensino fundamental antes de migrarem. A população mais suscetível à migração está na faixa etária de 18 e 25 anos, com destaque para a masculina. Alves, Souza e Marra (2011, p. 81) destacam o grande número de migrantes potenciais no Nordeste que, em circunstâncias desfavoráveis de vida no meio rural, tomam a decisão de migrar “porque acham que vão melhorar de vida no novo destino escolhido”.

A comunidade Cedro, segundo dados extraídos em levantamento de campo para inventariar a realidade, apresenta um complexo florístico e fisionômico com espécies representativas de uma área de transição Cerrado/Caatinga. Em relação à fauna, há uma grande diversidade de aves, répteis e mamíferos. O perfil do solo é areno-argiloso, que proporciona a intensidade da agricultura de subsistência. A média de temperatura da região fica na casa dos 39 graus e as chuvas concentram-se em um curto período do ano, nos meses de janeiro a abril.

A comunidade Cedro possui fontes de recursos naturais, com vários olhos d’água, riacho perene, riacho temporário, açudes, grandes vazantes (área de baixadas), solos férteis e matas nativas preservadas. Essa abundância de recursos hídricos foi bastante lembrada pelas crianças em suas narrativas. Prado Júnior (1985, p. 67) observa a condensação da vida

humana, sobretudo na margem dos rios perenes, com as “cacimbas” (poços d’água) congregando quase todo o resto do povoamento. O autor assinala:

[...] assim, onde o lençol de águas subterrâneas é mais permanente e resiste mais às secas prolongadas, bem como mais acessível aos processos rudimentares de que dispõe a primitiva e miserável população local, o povoamento se adensa. “Olho d’água” é uma designação que aparece frequentemente na toponímia do interior nordestino: a atração do líquido é evidente.

No processo de povoamento do Piauí, os invasores do território seguiam os cursos d’água tanto para instalarem as fazendas de gado quanto para formarem os núcleos urbanos que se originaram posteriormente. Essa atração pela água é compreensível numa região com longos períodos de seca durante o ano, mas com diversas potencialidades naturais, como as terras que abrigam a comunidade Cedro, cujas famílias sempre tiveram a prática da agricultura familiar como o principal meio de sobrevivência, cultivando arroz, feijão, milho, mandioca, além da criação de pequenos animais.

No entanto, nos últimos anos, a baixa intensidade e má distribuição das chuvas tem reduzido as fontes hídricas, ou seja, o riacho que era perene já não é mais, os olhos d’água e as barragens estão secando, o que tem dificultado os modos de sobrevivência das famílias e tem se constituído como um fator de indução dos jovens ao êxodo rural, conforme já destacamos anteriormente. Estes jovens, por não terem acesso a outras formas de emprego e geração de renda, pois muitos não se identificam com a prática da agricultura que tem se tornado cada vez mais árdua, acabam por não enxergarem outra escolha. Assim, os Programas de transferência direta de renda, como Bolsa Família e as aposentadorias, têm se constituído como meios fundamentais para a sobrevivência de muitas famílias.

Wanderley (2014) afirma que os estudos revelam que não apenas do ponto de vista monetário, mas também de privação de ordem cultural e social, a pobreza do meio rural brasileiro é evidente e se sobressai no conjunto da sociedade, mesmo a partir da instituição de programas de transferência de renda adotado pelos últimos governos. E a população infantil é a que mais sofre os reflexos dessa pobreza extrema.

A agricultura de subsistência é a base da economia da comunidade, mas não dá mais conta de suprir as necessidades da população, mesmo com o acesso de muitas famílias ao PRONAF. Como sugere Wanderley (2014, s/p):

O acesso ao crédito deve estar inserido numa política mais ampla e completa, que considere o indivíduo ou a família que o recebe, não apenas como pobre, mas como um agricultor que, apoiado convenientemente, tem potencialidades para assegurar,

em melhores condições, a sobrevivência de sua família e participar da produção da riqueza de sua comunidade local.

Por muito tempo, o cultivo da terra deu-se de modo rústico, sem uso de equipamentos e recursos tecnológicos, o que contribuiu para a conservação dos recursos naturais. Com o passar do tempo, e com o avanço tecnológico do agronegócio nos grandes centros, os agricultores familiares começaram a adotar, embora em pequena escala, práticas conjugadas (conhecimento tradicional associado ao conhecimento da indústria agrícola), utilizando agrotóxico para controle de ervas daninhas, de pragas e de doenças, e para conservação de produtos cultivados; adubação química; uso de sementes melhoradas geneticamente, entre outras práticas.

Nos primórdios da comunidade, o sistema produtivo empregava mão de obra familiar e, quando necessário, trocavam-se dias de serviço com os vizinhos. As orientações de todo o processo produtivo seguiam os ciclos da natureza, como, por exemplo: época de brocar, derrubar, plantar, colher e estocar; os instrumentos que lhes orientavam eram: lua, alguns tipos de pássaros, experiência da primavera, gestos de animais, entre outros. Como se percebe, todo o processo produtivo era natural e, embora o processo fosse mais lento e apresentasse menos produtividade em termos quantitativos, os ganhos eram enormes, pois a qualidade na produção era total, ou seja, produtos livres de venenos, além da conservação dos recursos naturais do ecossistema local e preservação da saúde humana.

Brandão (2007, p. 38) alerta para essa nova racionalidade respaldada no agronegócio que “domina todo o cenário da cidade, do campo e das relações entre um e outro”, alternando “estruturas sociais de poder, de apropriação de espaços de vida, trabalho e produção”. Porém, citando Milton Santos (2002), o autor destaca “a incapacidade de subordinação completa às racionalidades dominantes [pelos camponeses], já que não dispõem dos meios para ter acesso à modernidade material contemporânea. Essa experiência da escassez é a base de uma adaptação criadora à realidade existente” (BRANDÃO, 2007, p. 44).

Além disso, o modo de trabalho na atividade agropecuária, nos dias atuais, é individual, ou seja, os agricultores praticamente não compartilham de troca de diárias como faziam há algumas décadas. Desse modo, a organização coletiva está fragilizada, e nos trabalhos é empregada apenas a mão de obra do agricultor (chefe da família) e raramente dispõe de ajuda dos jovens da família, pois estes quase sempre não se interessam pela atividade agropecuária. É preciso que sejam instituídas políticas públicas através das quais os jovens possam enxergar retorno na atividade agropecuária. Como pontua Wanderley (2014, s/p), as políticas devem responder às necessidades concretas do seu público-alvo e não o

contrário – esse adaptar-se aos condicionantes operacionais das políticas. Se assim for, a pobreza continuará a ser reproduzida nas comunidades rurais.

A comunidade dispõe de poucos espaços sociais. Além da Igreja Católica, há a escola e uma igreja evangélica. Há uma pizzaria que serve de lazer para as famílias cedrenses e das comunidades vizinhas. O acesso ao lazer e a atividades culturais é um dos aspectos mais comprometedores da vida no campo, pois os espaços de convivência são bastante escassos, como discutido anteriormente. Assim, a escola e o posto médico configuram-se como os únicos aparatos estatais dentro da comunidade, nos quais há oportunidades de encontro comunitário. E as Igrejas, tanto católica quanto evangélica, também representam espaços fundamentais para a congregação da vida em comunidade. Ao falarem sobre os espaços existentes na comunidade, todas as crianças coparticipantes da pesquisa apontaram a pizzaria como o mais apreciado.

Em relação à saúde, há um posto médico onde funciona o Programa Saúde da Família (PSF), com atendimento médico e odontológico duas vezes por semana. Além de atender à população da comunidade Cedro, são atendidos também os moradores das comunidades Tabatinga, Cachoeira, Currais, Terra Ativa e Jacaré, que correspondem a três áreas de atuação dos três Agentes Comunitários de Saúde da região. Há um cronograma de atendimento médico que inclui as consultas no posto de saúde e as visitas domiciliares aos idosos. Aguiar e Melo (2017, p. 97), no estudo de comunidades rurais que empreenderam, destacam a melhoria da saúde nessas comunidades a partir da implantação do PSF e do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), na década de 1990, visando à redução da mortalidade infantil e materna nas áreas mais pobres do Brasil, mas alertam que “a luta por um atendimento mais humanizado, imediato e qualitativo ainda é necessária”.

Atualmente, não há na comunidade Cedro uma organização social da população através da qual se lute por direitos e por melhores condições de vida. As famílias sempre tiveram dificuldades nesse quesito. Fato que comprova isso é que houve, num certo momento da história da comunidade, a atuação simultânea de três associações, nas quais os moradores eram subdivididos em três pequenos setores, o que enfraquecia as lutas, pois as demandas e as reivindicações eram separadas. Nesta condição, nenhuma das associações prevaleceu e, atualmente, estão todas desativadas. Como apontam Alcântara e Gomes (2007, p. 19): “A resistência, o companheirismo e os desentendimentos das muitas perspectivas construídas nas lutas têm lugar no dia a dia das comunidades”.

Como destacado anteriormente, o avanço da tecnologia interferiu nos modos de produção agrícola, e cumpre ressaltar que essa interferência se deu em outras esferas da vida

cotidiana na comunidade Cedro. As crianças, que antes organizavam o tempo fora da escola em brincadeiras e acompanhando seus pais nos afazeres domésticos, atualmente dividem o tempo em atividades como assistir televisão, usar o celular, jogar videogame. E os jovens, que costumavam auxiliar os pais nos serviços da roça, passaram a utilizar este tempo para navegar nas redes sociais e participar de rodas de conversa nas mesas de bares, isto é, ajudar os pais na labuta do campo passou a ser uma exceção. Como constata Brandão (2007), tanto na cidade quanto no campo, todas as esferas das vidas de todas as categorias de pessoas, grupos humanos e comunidades sociais devem enquadrar-se à neocultura do capital. É preciso resistir a partir da afirmação das identidades camponesas, num processo de resgate de visões e vivências tradicionais.

Contextualizadas, portanto, as comunidades rurais que abrigaram este estudo, em sua história, localização geográfica, recursos naturais existentes, organização social, cultura, acesso a políticas públicas, etc., as narrativas mostram que há vida pulsante no campo brasileiro e piauiense, as quais precisam ser visibilizadas e reconhecidas em suas potencialidades e necessidades. Apesar dos avanços constatados, ainda há muitas lutas a serem travadas pelos camponeses organizados em coletivos. Conforme Alcântara e Gomes (2007, p. 19), ao se referirem à luta contínua dos povos do campo, mesmo após a obtenção do lote de terra, “os entraves para se produzir no pedaço de chão conquistado dão duras lições, mostram o quanto o processo de reforma agrária é complexo e difícil, e dão a medida dos gigantescos e seculares obstáculos, solidamente plantados na estrutura social brasileira [...]”.

A educação das crianças camponesas é uma das bandeiras que precisa estar presente nas reivindicações, sendo estas crianças protagonistas nesta luta, pois são sujeitos de direitos, aptos à participação social. A seção a seguir mostra a capacidade de ação social das crianças, ao pensarem sobre os contextos onde vivem.

3.3 O campo na perspectiva das crianças camponesas

Como vimos, o processo de transformação da sociedade, a partir dos anos finais do século XX, repercute diretamente nas formas de vida no campo. O camponês resiste, mas também se transforma e transforma o lugar onde vive. Da mesma forma, tais mudanças também interferem nas formas de viver a infância, tanto nos centros urbanos quanto no meio rural.

Sobre isso, Gouvêa (2011, p. 551), fundamentada em Qvortrup (1994), defende que os determinantes biológicos informam uma universalidade da infância, contudo “cada sociedade,

historicamente, produziu conhecimentos diferenciados sobre a infância, que levaram à construção de espaços sociais distintos, destinados à criança”. O autor, citado por Gouvêa (*Ibidem*), “destaca que a infância, como estrutura, irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência”. No entanto, “a criança não constitui um depositário passivo dessa estrutura. Ela exerce uma atuação (*agency*) na vida social” (GOUVÊA, 2011, p. 551).

Dessa forma, compreendemos que o Assentamento Santo Antonio do Campo Verde construiu e (re)constrói espaços sociais destinados às suas crianças distintos daqueles produzidos na Comunidade Cedro. Nesse sentido, as experiências infantis são distintas. No entanto, nesta seção, relacionamos as narrativas sobre o campo tecidas pelas 20 crianças desses dois contextos rurais, visando elaborar um quadro geral dos sentidos produzidos por estes sujeitos sobre seus lugares de vida, que, apesar da heterogeneidade que os caracteriza, conforme destacamos anteriormente, possuem aspectos que os singularizam como território campesino. Fundamentados, portanto, nas seções anteriores que integram este capítulo, depreendemos as perspectivas infantis sobre o campo, organizando-as em cinco eixos temáticos:

- Identidade camponesa;
- Problemáticas que assolam o campo;
- Relação intrínseca ser humano-natureza no contexto camponês;
- Ser criança no campo;
- Espaços comunitários de partilha e encontros.

Um aspecto que permeou praticamente todas as interações das crianças sobre o campo foi a ludicidade, principalmente na escolha dos espaços a serem fotografados. Estes parecem ter sido escolhidos a partir do que proporcionam em termos de potencialidade para o brincar, para o encontro com os amigos, para a construção das culturas infantis. A seguir, analisamos cada um dos eixos temáticos.

3.3.1 Identidade camponesa

A identidade camponesa é entendida como a identificação do sujeito com os modos de ser e viver no campo; o compartilhamento dos significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um. Assim, o tipo de relação do sujeito com o meio social

em que vive o afasta ou o aproxima deste meio, isto é, leva-o a se identificar ou a refutar a história, a cultura, os valores, as tradições, enfim, as singularidades desse contexto de vida. Nesse sentido, Correia, Batista e Brito (2011, p. 2-3), fundamentadas no materialismo histórico-dialético, alertam: “A identidade não emerge isoladamente, ela se configura em meio a um conjunto de relações, nas quais vai assimilando uns elementos e esmaecendo outros a partir das contradições, que se estabelecem num constante movimento dialético”.

As autoras ainda chamam atenção para essas contradições no processo de formação da identidade do sujeito no contexto da globalização, pois, “de um lado há uma tendência a um processo de homogeneização da cultura hegemônica pelo movimento do capital e de outro, uma busca de afirmação das culturas locais, como resistência ao movimento homogeneizador” (*Ibidem*, p. 3). Os movimentos sociais do campo, por exemplo, têm denunciado e resistido a essa tentativa de homogeneização, dando destaque, em suas lutas, ao fortalecimento do modo de vida camponês, contudo, numa perspectiva bem diferenciada do que sugere o modo de produção capitalista, que atrela os modos de ser e viver no campo a um paradigma mercadológico, como bem observam Correia, Batista e Brito (2011, p. 3), ao destacarem o duplo movimento do capital: busca “forjar uma cultura única, com status de cultura universal [...], ao passo que tenta realçar as culturas locais como pitorescas, folclóricas, exóticas, como identidades residuais, [alimentando] o circuito da indústria cultural global como mercadoria da indústria do turismo”.

Portanto, não bastando a visão depreciativa que, historicamente, o processo de modernização da sociedade brasileira difundiu no imaginário das pessoas, como vimos na primeira seção deste capítulo, contemporaneamente, o fato de o campo como lugar de vida humana não ter sido extinto como muitos pesquisadores, capitalistas, apostaram nos finais do século XX, o capital estende seus tentáculos para fazer do campo mercadoria com a qual se lucra, tomando-o para além da produção agrícola e pecuária. Todavia, mantém-se, para o capital, a concepção de campo como lugar da precariedade e de seus povos como atrasados, mas os movimentos sociais camponeses organizados em luta visibilizam socialmente uma imagem de campo como um bom lugar para se viver, preche de possibilidades, como reconhecido pelas crianças quando conversávamos sobre morar na zona rural (Trecho 8).

Trecho 8

Crianças da comunidade Cedro conversam sobre morar na zona rural

Mediadora: E o que diferencia a zona rural da zona urbana?

[Um instante de silêncio.]

Fabiane (10): A zona rural é interior?

Tadeu (8): Tem poucas casas.
Murilo (9): E urbana é cidade, ...
Tadeu (8): Prédios, essas coisas.
Vivian (8): E lá tem pista...
Fabírcia (10): Algumas pessoas gostam mais de lá porque lá é melhor para comprar as coisas. Só que aqui a gente cultiva, não precisa comprar.
Tadeu (8): Aqui a gente só compra as sementes para plantar.
Vivian (8): Também é muito perigoso na pista, tem muito risco de acidente.
Danilo (8): É perigoso o trânsito.
Mediadora: Vocês acham que tem mais vantagens morar na zona urbana ou na zona rural?
Crianças: Na zona rural.

É possível, portanto, perceber que as crianças reconhecem essa identidade camponesa que tem como aspecto fundamental o vínculo com a terra, com o trabalho agrícola, como apontam, principalmente, Fabírcia (10 anos): “*Algumas pessoas gostam mais de lá porque lá é melhor para comprar as coisas. Só que aqui a gente cultiva, não precisa comprar*”; e Tadeu (8 anos): “*Aqui a gente só compra as sementes para plantar*”. Da mesma forma, ao serem indagadas sobre as formas de sobrevivência de suas famílias, as crianças das duas comunidades pesquisadas responderam sem titubear: “*Da roça*”, conforme pode ser constatado no excerto a seguir:

Trecho 9

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre seus modos de sobrevivência

Mediadora: Vocês ainda nem falaram sobre o que pais de vocês fazem para sobreviver.
Algumas crianças: Trabalham.
Ravi (9): Trabalha para colocar o pão de cada dia na nossa mesa.
Mediadora: Mas trabalham onde, com o quê?
Muitas crianças: Na roça.
Sônia (8): Minha mãe é agente de saúde.
Milane (8): Só meu pai que manda dinheiro. Ele mora em Olhos D'Água.
Daniel (8): O meu mora em Sigefredo.
Ravi (9): Professora, sabe o que meu pai faz? Ele trabalha, ele vende gás, vende frango, vende porco, ele compra tudo, aí ele mata e bota na nossa mesa para nós comer.
 [...]
 Milane (8): Meu pai compra e vende peru.
Daniel (8): Meu pai trabalha de roça.
Kelly (8): O meu outro pai trabalha em São Paulo. Eu não conheço meu pai verdadeiro.
Jeane (9): Meu pai não trabalha, nem minha mãe. Minha avó tira o aposento. Meu pai ganha trezentos reais...
Janine (8): Meu pai trabalha de roça e também nas palhas.
Raíssa (9): Meu pai trabalha no Atoleiro cuidando de animais.
Mediadora: E o que é o Atoleiro?
Raíssa (9): É uma fazenda.
Elena (8): Meu pai não mora aqui. Minha mãe trabalha só em casa.
Raíssa (9): A tua mãe tira bolsa família, não tira não?
Elena (8): Tira, mas ela disse que o dinheiro só dá para comprar as coisas para mim.
Ravi (9): Tia, já passou da hora do meu pai me colocar na roça.

Conforme confirmam Wanderley e Favareto (2013), o trabalho agrícola é a base do modo de vida camponês. No entanto, apesar de este trabalho ser ainda preponderante, as próprias narrativas das crianças evidenciam uma tendência à crescente pluriatividade no meio rural, resultado das mudanças econômicas, políticas e culturais pelas quais passa a sociedade como um todo, isto é, atividades não agrícolas emergem e são fortalecidas continuamente, como o comércio, funções de atendimento público, e outras desempenhadas fora do domínio do Assentamento.

No final da interlocução, pode-se conjecturar dois aspectos da fala de Ravi (9 anos) (“*Tia, já passou da hora do meu pai me colocar na roça.*”): ou a criança já reconhece o trabalho agrícola como característica crucial da vida no campo e se reconhece como camponês, ou pode ouvir corriqueiramente na própria família esse tipo de posicionamento, por esta acreditar na eficácia do trabalho infantil.

Retomando a questão da pluriatividade, diferentemente de alguns autores que acreditam que esta tende ao abandono das atividades agrícolas, para Wanderley (2003, p. 52), esta seria uma “estratégia da família, com a finalidade de – diversificando suas atividades, fora do estabelecimento, assegurar a reprodução desse e sua permanência como ponto de referência central e de convergência para todos os membros da família”.

Acreditamos que outras perspectivas de formação, que perpassam pelo contexto da escolarização, para o desenvolvimento de uma profissão no futuro, têm afastado crianças e jovens da atividade agrícola, o que aponta problemas em relação à sucessão rural. Além disso, conforme destacado anteriormente, outros fatores têm contribuído para tal, como a falta de políticas públicas que efetivamente garanta a produção: assistência técnica que associe conhecimentos científicos e populares, numa relação harmônica com a natureza, com destaque para a agroecologia; mecanização agrícola, visando ao aumento da produtividade e diminuindo o esforço físico humano; instalação de agroindústrias cooperativas; oportunidades de formação dos sujeitos do campo em profissões relacionadas à agricultura e pecuária (STEDILE, 2012). O último item apontado remete-nos a uma fala de Murilo (9 anos - Comunidade Cedro): “- *Meu sonho é estudar para ser veterinário*”. Para Wanderley (2003, p. 52), “apesar da crescente influência da escolarização, os agricultores nunca renunciaram à socialização dos filhos pela própria família”.

Porém, apesar de ser a pluriatividade uma realidade que se desenha no campo cada vez com mais força, e os interesses de muitos jovens, e mesmo de algumas famílias, voltarem-se para outras perspectivas diferentes da atividade agrícola, a roça ainda é uma atividade que não pode deixar de ser desenvolvida. Ela é, portanto, “mais do que uma simples forma de

produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura” (WANDERLEY, 2014, s/p). É uma dimensão identitária, conforme pode ser analisado no excerto a seguir:

Figura 12 – Local destinado ao cultivo de roça às margens de um riacho (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 10

Crianças da Comunidade Cedro conversam sobre a fotografia da roça

Mediadora: Essa foto foi tirada de que espaço?

Vívian (8): É da roça. [No leito do riacho que corre com a água do Olho D'Água]

Tadeu (8): Da roça do meu tio que tiraram. Lá tem as plantações e tem até um tanque de peixe.

Mediadora: E ele planta o quê?

Murilo (9): Capim para as vacas.

Tadeu (8): E para as cabritas também. Ele cria cabra, e de vez em quando ele deixa as cabras soltas.

Mediadora: E por falar em roça, tem algum pai que planta roça?

[Todas as crianças levantam a mão]

Tadeu (8): Meu pai tem duas.

Murilo (9): Todo ano minha mãe planta roça. Só quem cuida de lá sou eu, minha mãe, o Fernando e o Lucas. Três crianças e uma mulher [Demonstrando muito orgulho da família]

Mediadora: É mesmo? Tem alguém que vive só da roça?

Murilo (9): Eu e minha mãe.

Vívian (8): Eu.

Tadeu (8): Eu nem sou da roça, mas meu pai tem duas roças.

Mediadora: E o que ele planta?

Tadeu (8): Ele planta feijão, quiabo, abóbora e milho. Melancia também.

Mediadora: Além do Mateus, mais alguém trabalha de roça?

Danilo (8): Eu.

Tadeu (8): Eu também ajudo meu pai. Tem dia que eu vou com a minha mãe para ver se tem milho bom, quiabo, abóbora, no ponto de tirar.

Fabiane (10): Eu vou para a roça, mas só para pegar milho para levar para casa para cozinhar.

Tadeu (8): Ou então assar.

Importante destacar o papel que muitas mulheres camponesas desempenham como chefes de família, o que pode ser constatado tanto pelas interlocuções das crianças do Assentamento quanto pelas falas de Murilo (9), da Comunidade Cedro (Trecho 10). No

Trecho 9, as narrativas de Milane (8), Kelly (8) e Elena (8) retratam uma realidade bastante presente no campo brasileiro: o êxodo rural. Pais de família que se deslocam para centros urbanos em busca de melhores condições de vida, ficando as mães responsáveis por manter, sozinhas, o cotidiano da família: cuidar dos filhos, da casa, da lavoura, etc. Apesar de sobre a mãe de Murilo (9) também recair essa sobrecarga de responsabilidade familiar, sua situação é consequência não de uma circunstância momentânea de separação do marido, mas de abandono. Contudo, pelos relatos de Murilo (9), ela conta com o apoio irrestrito dos filhos nos processos de sobrevivência da família, conseguindo ser referência para eles.

No tocante à atividade agrícola, embora todos os pais/mães plantem roças, as crianças coparticipantes, de modo geral, nas duas comunidades cenários da pesquisa, não participam diretamente de tal atividade. Como constata Felipe (2013), ao estudar crianças de assentamento, há um enfraquecimento do vínculo direto delas com a terra, ganhando a roça o significado de tempo livre, onde se vai apenas para “*ver se tem milho bom, para cozinhar ou assar*”, como falaram as crianças da comunidade Cedro e Elena (8), do Assentamento: “- *Eu amo quando tem frutas lá no meu chiqueiro! Eu como com gosto!* (O chiqueiro é o local onde plantam). Porém, há exceções, como Murilo (9) e Danilo (8), ambos da comunidade Cedro. Murilo (9), por exemplo, tem uma participação bastante ativa na geração de renda para sua família, pois, além de trabalhar na roça com os irmãos e a mãe (o pai abandonou a família), tece a seguinte narrativa (Trecho 11):

Trecho 11

Crianças da Comunidade Cedro conversam sobre as suas formas de sobrevivência

Murilo (9): A mãe faz umas coxinhas que todo mundo que compra diz que é melhor do que as de Batalha.

Mediadora: É mesmo?

Fabiane (10): Eles nunca vão lá em casa.

Murilo (9): Vamos não, que vocês não compram.

Fabiane (10): É porque vocês só passam quando eu não estou.

Mediadora: E é você quem vende, Mateus?

Murilo (9): É. Eu, minha mãe e o Fernando²⁵. Mas tem vez que só sou eu e o Fernando.

Mediadora: Quem é o Fernando?

Murilo (9): Meu irmão, o mais velho dos três que moram dentro de casa. Sou eu, o Lucas, que é gêmeo comigo, e o Fernando.

Ao pesquisarem sobre as formas de participação de crianças moradoras de assentamento rural, na família e na escola, Carvalho e Silva (2013, p. 103) depararam-se com narrativas de vida semelhantes à de Murilo (9), e destacam: “Para além das discussões

²⁵ Por questões éticas, da mesma forma que preservamos o anonimato das crianças interlocutoras da pesquisa, também empregamos nomes fictícios em todos os excertos que compõem esta Tese.

complexas sobre o trabalho infantil, aqui o foco é na forma como a criança se expressa no seio da sua família, inclusive significando-se ou não como responsável ou ajudante na questão financeira”. Percebemos, nas expressões de Murilo (9), orgulho pelo lugar que ocupa na organização e estrutura familiar, assumindo-se como coconstrutor “da rotina e cotidiano, tomando posições e realizando ações cruciais para o ambiente doméstico” (*Ibidem*, p. 101).

Outras formas de participação das crianças nas atividades domésticas apareceram nas interações, como as respostas dadas à Mediadora quando questionou às crianças da comunidade Cedro: “- *Tem mais alguém que ajuda a família, assim como o Murilo?*”, ao que apenas Fabrícia (10) e Danilo (8) responderam. Fabrícia (10): “- *Eu ajudo a varrer a casa, encher as garrafas, lavar louça;* e Danilo (8): “- *Eu varro a casa, encho as garrafas...*”. Porém, este não foi um aspecto enfatizado pelas crianças, apesar de em outro momento do grupo focal, Vívian (8) também destacar sua participação nas tarefas domésticas: “- *Eu fico ajudando minha mãe, ajudando em casa, nas tarefas de casa, tipo lavar louça, varrer casa ...*”. Ao que parece, nas duas comunidades, as crianças, de um modo geral, dividem seu cotidiano entre a escola e o brincar, aparecendo também a inserção em algumas atividades domésticas, o que não significa a incompatibilidade com o tempo do brincar, estudar, passear. As narrativas das crianças, no conjunto, mostram que o trabalho familiar é partilhado e que isso é um dado importante na organização social das crianças e dos adultos das comunidades participantes da pesquisa.

Outra dimensão da identidade camponesa, explorada pelas crianças nos grupos focais, diz respeito à relação intrínseca entre campo e cidade. Voltamos à interação transcrita no Trecho 08, para analisarmos, agora, essa dimensão, destacando que as crianças da comunidade Cedro definem a zona rural a partir da localização geográfica, como responde, meio insegura, Fernanda (10): “*A zona rural é interior?* ”. Ou enfatizando a dispersão da população, como Tadeu (8): “*Tem poucas casas*”. No entanto, ao buscarem definir a zona urbana, os elementos destacados são mais numerosos e suas respostas mais contundentes: Murilo (9): “*E urbana é cidade...*”, ao que Tadeu (8) complementa: “*... Prédios, essas coisas*”, seguido por Vívian (8): “*E lá tem pista...*”. Fabrícia (10) enumera um aspecto positivo, alegando-o a outras pessoas: “*Algumas pessoas gostam mais de lá porque lá é melhor de comprar as coisas*”. Mas logo exalta uma característica do campo que se opõe a esta da cidade, como algo melhor: “*Só que aqui a gente cultiva, não precisa comprar*”. E Vívian (8) volta ao aspecto que já havia comentado: “*Também é muito perigoso na pista, tem muito risco de acidente*”. Danilo (8) arremata: “*É perigoso o trânsito*”. A Mediadora ainda

questiona: “Então, vocês acham que tem mais vantagens morar na zona urbana ou na zona rural?” E as crianças, sem titubear, respondem gritando: “Na zona rural”.

As crianças demonstram, em suas interlocuções, que se identificam com os modos de ser e viver no campo, compartilham significados desse contexto social e atribuem sentido a eles. No entanto, a construção da identidade é um constante movimento dialético. Como destacam Correia, Batista e Brito (2011), é importante que, durante todo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças estabeleçam relações, nos diversos espaços sociais dos quais participam, que lhes façam fortalecer esse sentimento de pertencimento, que assimilem os elementos da cultura camponesa, em vez de os esmaecer.

Ressaltamos, outrossim, que as crianças, em suas falas, deixam transparecer uma visão de campo como oposição à cidade, e não em situação de complementaridade em relação a esta. Essa visão hegemônica, fortalecida pela mídia, é também reforçada pela escola, por isso, fazemos a mesma inferência em relação às crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde que, ao conversarmos sobre o que significa para elas morar na zona rural, foram desencadeadas as seguintes interações (Trecho 12):

Trecho 12

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversando sobre morar na zona rural

Mediadora: O que significa para vocês morar na zona rural?

Crianças: É muito bom! (Bem alto)

Mediadora: Por quê?

Jeane (9): Porque na cidade grande tem muita zuada.

Kelly (8): E também é mais fechado o espaço lá.

Sônia (8): Não pode ficar andando no meio da rua.

Ravi (9): Só pode brincar se for dentro de casa.

Jeane (9): Porque é pequeno o espaço na casa da gente.

Kelly (8): Lá tem algumas coisas que é proibido também.

Ravi (9): Não tem nem quintal.

Mediadora: O que é proibido?

Kelly (8): Se jogar lixo no meio da rua vão pagar multa.

Sônia (8): E aqui pode jogar o lixo no meio da rua?

Crianças: Não.

Ravi (9): Professora, é que aqui pode ir para onde quiser.

Kelly (8): Pode brincar em qualquer lugar.

Milane (8): A gente brinca mais à vontade com os amigos.

Ravi (9): As crianças do campo são mais livres. Qualquer hora eu posso ir ao açude e me jogar lá.

Mediadora: Você vai sozinho para o açude?

Ravi (9): Não, eu vou com meu pai.

Kelly (8): Lá é perigoso, tem sempre que ir acompanhado de um adulto.

Interessante o fato de as crianças exaltarem características positivas do campo, reconhecendo-o como um bom lugar para se viver, principalmente pela liberdade que

experimentam. Há, portanto, algumas ambiguidades na representação que elas fazem da cidade, como as respostas de Kelly (8): “*E também é mais fechado o espaço lá*”; Jeane (9): “*Porque é pequeno o espaço na casa da gente*”. E Ravi (9): “*Não tem nem quintal*”. Se tomarmos por base, por exemplo, a cidade sede do município onde moram, Sigefredo Pacheco, esses posicionamentos não procedem, pois é uma área urbana de pequeno porte, com um modo de vida que muito se aproxima do contexto camponês, claro que com diversas características que também o diferem, e que se referem ao contexto urbano, como um maior trânsito de veículos automotivos, por exemplo. Wanderley e Favareto (2013, p. 429) destacam: “Essas cidades, mesmo em condições precárias, organizam administrativamente os espaços rurais, servem como ponto comercial de referência cultural, concentrando bens e serviços a serem usufruídos por todos os munícipes”.

No entanto, acreditamos que as crianças tomaram como parâmetro para suas falas os grandes centros urbanos vistos na televisão, em outros canais midiáticos ou mesmo em conversas de adultos nos seus contextos de vida: família, comunidade, escola. Além disso, algumas crianças disseram ter residido em São Paulo, e ter visitado Teresina, capital do Estado do Piauí. Talvez essa desconsideração da sede do município em suas colocações deva-se ao fato de estabelecerem uma relação muito estreita com a cidade, para onde se dirigem quase cotidianamente em busca de serviços, lazer, comércio, pela própria proximidade entre esses dois espaços: assentamento e cidade-sede. “Com efeito, a sociedade rural não se esgota no pequeno espaço propriamente rural, mas se espalha pelas pequenas cidades que não só lhe servem de apoio político-institucional, como também constituem um quadro complementar de vida” (WANDERLEY, 2004, p. 94).

Vale destacar, portanto, o necessário reconhecimento da relação de reciprocidade que deve existir entre campo e cidade, espaços que não se opõem, mas se complementam. Cada um possui singularidades que o diferencia do outro, e que precisam ser consideradas, valorizadas e respeitadas em todos os aspectos da vida social, seja no trato com os sujeitos citadinos ou camponeses, seja na instituição de políticas públicas que os faça oferecer condições de vida digna a esses sujeitos, que possuem, assim, identidades próprias.

O contexto cultural de vida das crianças influencia sobremaneira no que elas destacam em suas narrativas. As crianças do Assentamento são provenientes de processos de desterritorialização e reterritorialização, pois saíram de suas comunidades de origem para construir, junto com suas famílias e outros assentados, uma cultura em um novo lugar de vida e trabalho. Muitas dessas famílias, inclusive, habitavam em meios urbanos. Há, portanto, um processo dialético de reconstrução identitária a partir de dois sistemas culturais: o próprio

e o do Assentamento para o qual migrou. Diferentemente das crianças da comunidade Cedro, que descendem de famílias com raízes fincadas há décadas no mesmo local. Vale lembrar, também, que o Assentamento Santo Antonio do Campo Verde está numa distância relativamente próxima da sede do município (9 km), enquanto o Cedro dista a 25 km de Batalha. Assim, a análise das interações permitiu-nos constatar que as crianças da comunidade Cedro expõem mais elementos das tradições camponesas, como o culto ao vaqueiro, por exemplo, aspecto que caracteriza o rural nordestino, como vimos na análise do campo piauiense. Sobretudo Murilo (9) destacou as festas de vaquejada, corridas de cavalos, como mostra a interlocução abaixo:

Trecho 13

Crianças da comunidade Cedro conversando sobre as tradicionais festas de vaqueiro

Amália (9): Lá nos Currais tem um espaço, todo ano tem um movimento lá, que dá muita gente.

Mediadora: Onde é?

Amália (9): Nos Currais, onde eu moro. Lá tem o clube que é o clube do meu avô, onde todo ano ele faz vaquejada.

Murilo (9): Quando tem vaquejada é o único clube aqui dessa região, o que dá a melhor festa.

Amália (9): No ano passado deu 108 cavaleiros.

Murilo (9): Teve um ano que deu 200, não foi?

Mediadora: E vocês gostam de vaquejada?

Muitas crianças: Eu gosto.

Fabiane (10): Eu acho bonito.

Tadeu (8): Eu não.

Murilo (9): É bonito a derrubada do boi, tem muito cavalo.

Mediadora: Tem muita vaquejada aqui na região?

Tadeu (8): Aqui no Cedro, não.

Murilo (9): Na região, tem.

Mediadora: E vocês participam da vaquejada e da festa à noite?

Algumas crianças: Da festa, não.

Murilo (9): Da festa é mais difícil.

Amália (9): O pai sempre vai. Ele vai cedo e nos leva também. Depois volta para casa e vai de noite para a festa.

Murilo (9): O pai dela [referindo-se à Amália] vai de moto na frente e deixa eu e o Diogo irmos de cavalo.

Mediadora: Por que você não gosta de vaquejada, Tadeu?

Tadeu (8): Eu nunca fui numa.

Vívian (8): Eu já fui.

Mediadora: E você gostou, Vívian?

Vívian (8): Boa.

Murilo (9): É mais divertido porque dá para ver os cavalos. No dia 29 de abril eu fui a uma corrida de cavalos.

Mediadora: Além de vaquejada, tem corrida de cavalos também, né?

Murilo (9): Tem, sim.

Mediadora: Então vocês gostam é de diversão, hein?

Crianças, rindo: Gostamos.

Vitória: Ora, é muito bom!

É possível inferir, das falas das crianças, que elas participam do dia-a-dia da comunidade, sendo algumas participações mais ativas, outras mais indiretas, porém não se

pode negar as contribuições que elas dão para a configuração da cultura local. As experiências que vivem nos contextos nos quais partilham relações possibilitam-lhes reconhecer as peculiaridades da vida no campo, que o diferencia do urbano, contudo não o diminui em relação àquele; ao contrário, exaltam suas particularidades, mesmo conscientes das necessidades que possui, impostas, na maioria das vezes, pelas limitações com que é atendido em termos de políticas públicas, como destacamos nas análises das comunidades que abrigaram este estudo e na análise dos eixos temáticos a seguir.

3.3.2 Problemáticas que assolam o campo

Embora exaltando positivamente características do contexto rural e demonstrando identificação com os modos de vida que nele se desenvolvem, as crianças apontam diversas contradições existentes, reconhecendo problemas que afetam diretamente o bem-estar da população camponesa, como relatado abaixo (Trecho 14).

Trecho 14

Crianças da comunidade Cedro conversam sobre problemas na zona rural

Mediadora: Mas está tudo perfeito na zona rural?

Marília (10): Não todas as coisas. As estradas não estão boas...

Vívian (8): Têm muitos buracos...

Tadeu (8): Deveria ter mais plantações. Plantem mais árvores, não apenas para comer e deixar mais bonito, mas também para ajudar a natureza...

Mediadora: Mais alguma coisa?

Da interação em análise, é possível enfatizar problemas relacionados à deficiência de políticas públicas que possibilitem a melhoria de vida no campo, como a manutenção das estradas, no entanto, a questão ambiental prevaleceu. Assim como o Tadeu (8), da comunidade Cedro, ressalta a preservação do meio ambiente, no Assentamento, o lixão foi um dos espaços comunitários escolhidos por elas para ser fotografado (Figura 13) e, a partir das imagens feitas, muitas interações foram desenvolvidas.

Figura 13 - Lixão no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 15

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversando sobre a fotografia do lixão

Janine (8): Só é ruim morar aqui por causa do lixo.

Ravi(9): Do desmatamento das matas, das florestas. Também tem a poluição da natureza.

Kelly (8): O gado faz cocô no meio da rua.

Sônia (8): A poluição. Você percebeu que no caminho para cá é cheio de lixo?

Mediadora: Percebi.

Sônia (8): O pior é que a gente faz projeto para limpar o lixo, coloca placa, mas quebram.

Milane (8): É, tudo arrancam.

Mediadora: Será que o problema do lixo é um problema apenas da zona rural?

Crianças: Não.

Milane (8): A zona rural tem vários problemas e várias coisas boas também.

Ravi (9): Tem venda de animais silvestres.

Raíssa (9): Fogo.

Kelly (8): Matam animais também. Animais silvestres têm que ficar é na natureza.

Mediadora: Que tipo de animais silvestres tem aqui e que as pessoas trazem para casa?

Ravi (9): Bem-te-vi, periquito...

Crianças: Arara, curica, papagaio...

[Muita confusão! Todos querendo falar ao mesmo tempo, contando histórias sobre pessoas que criam animais silvestres].

Raíssa (9): Mas também tem gente que cria macaco.

Kelly (8): Minha vizinha cria um macaco.

Raíssa (9): Eu já criei um, deixa eu ver, três.

Ravi (9): Professora, o animal mais perigoso que come galinha é o gavião.

Erlon (8), Raíssa (9): Verdade.

Ravi (9): Um dia desses tinha uma galinha perto de casa com um monte de pintinhos, aí veio o gavião e nhão... pegou o pintinho e levou. Aí deram um grito. E eu: - O que foi? O que foi? Aí: - O gavião levou o pintinho!

[Risos]

Dentre os problemas que preocupam as crianças, a venda e domesticação de animais silvestres foi bastante enfatizado, mas o lixo ganhou maior destaque. As crianças reconhecem que também a população gera o problema crônico do lixo na zona rural, pois como se queixam Sônia (8) e Milane (8), os projetos de mobilização comunitária para amenização do problema não ganharam a adesão de todos, inclusive alguns inviabilizam as propostas,

quebrando as placas de sensibilização ambiental. Em outro momento do grupo focal, Daniel (8) refere-se à ação governamental insuficiente no recolhimento e tratamento do lixo: “- *Tem é que comprar um carro do lixo!*”. Além de denunciarem as problemáticas ambientais, as crianças apontam soluções para os problemas que podem ser acolhidas pela própria comunidade (Trecho 16):

Trecho 16

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre possibilidades para amenizar a problemática do lixo

[Mais animação em relação às fotos do lixo]

Jeane (9): Lá tinha tanto mosquito, tanto mosquito, e estavam me rodeando.

Mediadora: Muito lixo, né?

Raíssa (9): Muito lixo e muito fedorento.

Daniel (8): E lá perto de casa tem outro lixo que tem mais, o Lixão do Tuíca.

[Muitas conversas simultâneas]

Milane (8): As pessoas podiam pegar coisas do lixo, como papelão, garrafas, para poder fazer coisas, como brinquedos.

Mediadora: Pessoal, vamos ouvir. A Milane disse algo muito importante.

Milane (8): Eu disse que podiam pegar coisas do lixo, como papelão, garrafas, para reciclar.

Mediadora: Tem umas empresas que reciclam e a gente pode também confeccionar muitas coisas.

Milane (8): O lixo também cria muitos mosquitos.

Ravi (9) [dirigindo-se à Milane]: Dona Certinha...

Sônia (8): Na televisão passa, que tem aqueles baldes de lixo das cores, aí a gente coloca garrafas em um, papel em outro, vidro em outro, comidas em outro.

Mediadora: Matéria orgânica, né? Tá certo esse espaço na comunidade?

Crianças: Não.

Mediadora: E como é que faz com o lixo, então?

Algumas crianças: Recicla.

Milane (8): Fazer brinquedos...

Daniel (8): Tem é que comprar um carro do lixo!

Sônia (8): O meu primo... jogaram madeira no lixo perto de onde ele mora, em Teresina. Ele pegou e fez um carrinho. Dava para colocar um som dentro. Aí ele pegou um carrinho de boneca da minha prima e fez um negocinho para puxar. Ele pegou umas tampas de garrafa e fez as rodas.

Ravi (9): Ele fez um reboque.

Sônia (8): Foi, ele fez um reboque.

Ravi (9): Professora, o meu pai comprou um carro deste tamanho aqui, de madeira.

[As crianças, eufóricas, com as fotos do lixo. Muitas conversas.]

Daniel (8): Olha, essa aí foi eu que tirei.

Mediadora: Além da reciclagem, que outra coisa podíamos fazer com o lixo?

Milane (8): Poderia guardar para fazer brinquedos, jarros para as plantas.

Kelly (8): Tia, a minha mãe pega os pneus, aí enche de estrume e bota um pé de planta. Quando ela tem tinta, ela pinta os pneus. Fica bonito.

Sônia (8): A gente podia pegar o lixo e começar a guardar nos lugares certos, colocar em sacolas adequadas.

Ravi (9): Eu tenho uma ideia para o lixo...

Jeane (9): Um monte de lata ali, dava para colocar estrume e plantar algumas plantas.

Sônia (8): Essas enferrujadas dão para a gente pintar e fazer jarros.

Ravi (9): Se a gente não quiser reciclar e nem jogar fora, cava uma cova e enterra o lixo.

Mediadora: Agora só tem que ser no mesmo lugar, senão vamos encher o subsolo de lixo.

Sônia (8): A água vai ficar contaminada.

Ravi (9): É. Também é errado. Vai poluir o subsolo.

Jeane (9): As plantas vão morrer. Por causa da poluição.

Ravi (9): E os seres humanos vão morrer de fome.

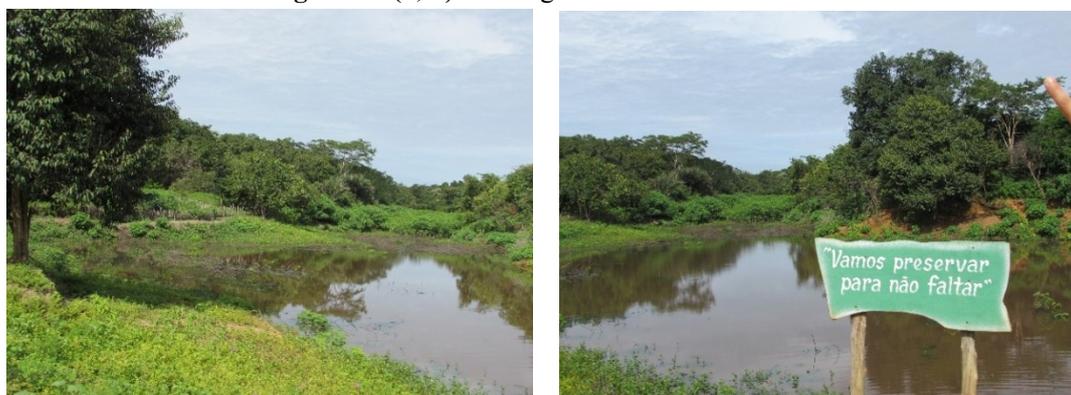
Algumas crianças: E de sede.

Notadamente, se não há uma coleta sistemática do lixo com destinação correta feita pelo poder público, a tendência é agravar a problemática. Várias possibilidades são elencadas pelas crianças, mas elas percebem que as soluções podem não resolver totalmente o problema, por isso sempre voltam a destacar o que pode acontecer no futuro, como: “- *A água vai ficar contaminada*”; “- *As plantas vão morrer. Por causa da poluição*”; “- *E os seres humanos vão morrer de fome*”. Percebe-se, ao longo dos tempos, a manutenção de uma lógica de não valorizar os serviços básicos nas áreas rurais, como a coleta do lixo. No Assentamento, pelo menos, quinzenalmente, a Prefeitura disponibiliza um caminhão para o recolhimento. Embora não suficiente, essa ação governamental revela “um processo lento, mas significativo, de ressignificação do rural, que pouco a pouco começou a deixar de ser visto como residual e trouxe para a pauta política demandas de melhoria das condições de quem lá permanecia”, conforme chamam a atenção Medeiros, Quintans e Zimmermann (2014, p. 119).

Importante ressaltar que esse tipo de ação, embora ainda pontual, resulta das mobilizações dos trabalhadores do campo, ganhando “centralidade o debate sobre as condições de vida da população rural” (*Ibidem*, p. 123). Portanto, a organização coletiva das populações rurais é fundamental para o alcance de políticas públicas que se coadunem com seus modos de vida.

Da mesma forma que as crianças do Assentamento, as da comunidade Cedro também destacaram problemas ambientais (Trecho 17), sobretudo relacionados a uma das Barragens existentes na comunidade (Figura 14), muito próxima à escola, localizada na principal via de acesso ao Cedro.

Figura 14 (a, b) - Barragem I da Comunidade Cedro



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2018)

Trecho 17***Crianças da comunidade Cedro conversam sobre uma das barragens da comunidade tecendo diversas problemáticas***

Mediadora: Então vamos passar para outro espaço. Tem muitas fotos desse espaço! [A voluntária foi passando as fotos e as crianças dizendo quem havia feito cada uma].

Mediadora: Por que escolheram esse espaço?

Tadeu (8): Porque não gostamos dele.

Murilo (9): Tem muito garrancho dentro dela, nas beiradas tem muito mato, e o barranco é muito perigoso.

Tadeu (8): Tem também muita poluição.

Valmir (8): A água é muito suja, não presta para tomar banho...

Fabiane (10): Não presta mesmo não.

Fabírcia (10): É muito enlameada.

Vívian (8): Tem até jacaré.

[Desentendimentos em relação a ter ou não jacaré. Algumas diziam que sim, e outras diziam que não. Mas Marília finaliza a discussão...]

Marília (10): O pai da Fabiane que falou que tem [ele é o coordenador da escola].

Mediadora: Mais alguém quer falar dessa barragem? Se tirar o mato das margens, a ribanceira vai ficar mais perigosa, não?

Murilo (9): Sim.

Mediadora: E a gente tira essa barragem da comunidade?

Crianças: Não.

Fabiane (10): Só tem que melhorar.

Mediadora: Fazer o quê?

Fabiane (10): Plantar muitas árvores ao redor.

Tadeu (8): Coloca umas barricadas para os carros não caírem dentro.

Murilo (9): Passar o trator de novo para colocar peixes. Melhorar a estrada, porque é muito fechada e dá muito medo de passar...

Mediadora: A parede?

Murilo (9): É. Ela é muito estreita para dois carros passarem.

Fabírcia (10): Quando vem dois carros, não dá para um passar.

As crianças reconhecem a importância da barragem para a comunidade, no entanto apontam as problemáticas que existem em torno dela e dão sugestões para seu melhor aproveitamento. Mesmo sem citarem o poder público, a expectativa é de que a manutenção correta da obra seja feita, bem como adequações na estrutura, como destaca Murilo (9): “- *Passar o trator de novo para colocar peixes. Melhorar a estrada, porque é muito fechada e dá muito medo de passar...*”. A placa mostrada na fotografia acima é uma das muitas que foram fixadas às margens da barragem quando da implementação de um projeto de intervenção comunitária protagonizado por estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI²⁶ em conjunto com a U. E. Dom Severino. Apesar do engajamento de toda a comunidade na execução do projeto, infelizmente há ações que dependem do poder público. Como afirma Wanderley (2004, p. 94): “A população rural ainda é a principal vítima da pobreza, do isolamento e da submissão política”, isto é, mesmo com potencialidades a

²⁶ Projeto elaborado pelo estudante Raimundo Nonato de Sousa Silva, também relator/voluntário desta pesquisa nos grupos focais.

serem soerguidas por ações governamentais, suas demandas não estão na frente na fila das prioridades.

Mesmo apontando as contrariedades da vida no campo, as narrativas apontam para o fato de que as crianças reconhecem o campo como um lugar bom para se viver. Elas não querem morar na cidade, mas querem aparatos urbanos que qualifiquem a vida no meio rural. Os desenhos da comunidade (Figura 15) e o recorte discursivo do Trecho 18, ambos das crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, deixam evidente essa perspectiva de que as crianças almejam pela incorporação dos bens e serviços da cidade, sem que o modo de vida do campo seja destruído.

Figura 15 (a, b, c) - Desenhos do Assentamento S. Antonio do Campo Verde



Fonte: Elena – 8 anos (2018)



Fonte: Erlon – 8 anos (2018)



Fonte: Raíssa – 9 anos (2018)

Trecho 18

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre bens e serviços ausentes na comunidade

Mediadora: Há alguma coisa que falta aqui na nossa comunidade?

Sônia (8): Uma padaria.

Daniel (8): Pizzaria.

[Muitos dizendo que querem uma pizzaria]

Mediadora: O que falta na comunidade?

Kelly (8): Pizzaria.

Raíssa (9): Uma sorveteria.

Janine (8): Já tem sorveteria, tia!

Ravi (9): Falta hospital, delegacia.

Daniel (8): Lojas.

Jeane (9): Mas aqui tem loja.

Raíssa (9): Sim, mas não tem loja de roupa.

Ravi (9): Falta também um banco.

Elena (8): Um supermercado.

Kelly (8): Já tem. Tem quatro supermercados aqui.

Janine (8): Falta um salão de beleza.

Daniel (8): Mas tinha que ser o Carvalho aqui [uma grande rede de supermercados do Piauí].

Ravi (9): Uma loja da Havan, as Casas Bahia.

Janine (8): A loja da Cacau Show.

Mediadora: Como vocês conhecem essas lojas?

Raíssa (9): Lá na cidade.

Algumas crianças: Em Teresina, Campo Maior.

Erlon (8): São Paulo

Sônia (8): Eu vi a Cacau Show porque eu fui ao Shopping. Eu queria que tivesse um cinema aqui porque quando lançasse algum filme já podia assistir.

Ravi (9): Ô tia, se nós ficássemos pelo menos onde nós estávamos, aí a gente ia para o cinema.

Mediadora: E onde era que nós estávamos?

Ravi (9): Nós estávamos num sítio lá perto do Juazeiro. Ai a mulher disse assim: - Se vocês ficarem, aí nós levamos vocês para o cinema. Era para nós irmos dia 15, mas aí nós voltamos para cá dia 14. Faltando um dia para o cinema. Nós perdemos um cineminha. Eu sei o que falta aqui: um museu, um zoológico.

Mediadora: Mas tem muitos animais por aí, né?

Ravi (9): Aqui é um zoológico natural.

Kelly (8): Tem muita gente que tem racismo. Não respeita os outros, só porque não é da mesma cor deles, ficam brigando, ficam falando, ficam se estranhando com ele.

Mediadora: E você conhece alguém na comunidade que é assim, Karen?

Kelly (8): Várias.

Daniel (8): Aqui tem muitos bêbados.

Rai (9): Embebedados, cachaceiros.

Jeane (9): Aqui tem demais.

Concordamos com Wanderley e Favareto (2013) quando alertam para o fato de que a presença de equipamentos de infraestrutura e de serviços, como os indicados pelas crianças, não podem ser vistos como a negação da condição rural, como a perda de substância da ruralidade. Segundo as autoras, “quando essa presença ocorre, estamos diante, não necessariamente, de um espaço que se tornou urbano, mas de um rural, cuja função residencial é reforçada, com significativos ganhos na qualidade de vida para a população que nele habita” (*Ibidem*, p. 440).

As crianças reivindicam a redefinição do lugar do rural, mencionando-o de maneira mais afirmativa, o que nos faz ratificar a visão que a Sociologia da Infância tem delas. Nas palavras de Sarmiento (2013, p. 32), “como seres humanos densos e plenos, que não estão em fase de integração e inclusão, [...] [mas] plenamente integrados à sociedade. Eles são capazes de refletir e expressar as contradições sociais pelo seu modo de ver o mundo”.

Finalizamos a análise deste eixo temático mostrando o desejo expresso por Ravi (9): “- *O Santo Antonio do Campo Verde que eu quero é sem poluição nas plantas, e também na natureza e na água, sem desmatamento e sem queimar o lixo*”. Ao que Jeane (9) complementa: “- *Sem intoxicação*”. Podemos ver nessa e em muitas outras falas das crianças no meio rural a reafirmada preocupação com a preservação do meio ambiente, e destacamos, no eixo temático a seguir, a relação direta homem-natureza, mais uma característica que singulariza a vida nas comunidades rurais.

3.3.3 Relação intrínseca ser humano-natureza no contexto camponês

Em seus posicionamentos durante os grupos focais, as crianças demonstraram uma sensibilidade ambiental bastante aguçada, apontando problemáticas sérias em relação à

preservação da natureza e apresentando sugestões de como resolvê-las ou, pelo menos, amenizá-las. Nas duas escolas cenários da pesquisa, as crianças já participaram de projetos de educação ambiental, inclusive em ações de extensão em agroecologia, o que pode tê-las despertado ainda mais para o interesse em discutir a questão. Inclusive, no meio do lixão, espaço comunitário repugnante para elas, Ravi (9) captura a imagem de uma planta (Figura 16), sobre a qual fala com muita emoção (Trecho 19).

Figura 16 - Planta em meio ao lixão (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde)



Fonte: Ravi – 9 anos (2018)

Trecho 19

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde analisam um detalhe bonito no lixão

Ravi (9): Só o que eu gostei do lixão foi uma planta que tem aí.

Mediadora: Do pé de abóbora?

Ravi (9): Não. Olha, essa planta bem aí. Eu gostei dessa planta. [Muito eufórico]

Mediadora: Então, dentro do lixão tem uma coisa que você gostou? Essa planta, por quê?

Raíssa (9): Porque é muito bonita.

Ravi (9): Porque ela demonstra um ciclo muito grande com a natureza.

[Ravi sempre demonstra uma sensibilidade grande em relação à natureza]

Apesar da ação depredatória do homem, a natureza resiste. Ravi (9) diz que “*a planta demonstra um ciclo muito grande com a natureza*” e nós acrescentamos que ela representa a resistência da natureza. Mesmo em um terreno degradado pela força do lixo que o consome, ela finca raízes e se multiplica, assim como outras vegetações que circundam o lixão da comunidade. É com esse olhar sensível, afetuoso, detalhista, curioso, que as crianças enxergam o mundo, dando a ele novo sentido e significado, e ampliando suas experiências. Esse é um aspecto fundamental da alteridade da infância, tão enfatizada pela Sociologia da

Infância. Como afirma Sarmiento (2003, p. 12), as crianças “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

As fontes de água existentes nas comunidades foram cenários capturados pelas lentes da câmera, por detrás das quais havia crianças que objetivavam apresentar seu local de vida. A escolha desses espaços para os registros fotográficos já denota uma relação íntima das crianças com essas fontes locais, inclusive que lhes trazem muitas lembranças boas de brincadeiras e diversão. No Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, Ravi (9) sempre falava de se jogar no açude (Figura 17), palco de muitas histórias por ele contadas: “- *Qualquer hora eu posso ir ao açude e me jogar lá*”. E na comunidade Cedro, foram narrados passeios de bicicleta em volta da barragem (Figura 20): “- *Geralmente, eu dou uma volta passando pela barragem, voltando, dando uma volta pelas estradas...*” (Tadeu – 8 anos) e banhos no Olho D’Água (Figura 17): “- *As pedras também são boas para a gente pular lá de cima*” (Murilo – 9 anos).

No Trecho 20, as crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde narram histórias vividas no açude, em situações de interação com outros, mas também não perdem a oportunidade de apontar potencialidades e contradições, de tecer críticas e preocupação quanto à forma como a população cuida de um espaço tão importante para a vida comunitária.

Figura 17 (a, b) - Açude do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2018)

Trecho 20

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde analisam a fotografia do Açude da comunidade

[Muitas crianças dizendo que tirou foto do açude]

Mediadora: Vamos falar sobre esse espaço da comunidade que muitos fotografaram?

Ravi (9): Eu faço é me jogar lá dentro do açude.

Erlon (8): Eu vou lá no fundo.

Daniel (8): Tem bicho que morre aí dentro.

Milane (8): Eu acho errado porque o povo joga lixo e depois outros vão e tomam banho lá dentro.

Sônia (8): Tia, eu gosto, mas ao mesmo tempo eu não gosto.

Milane (8): Eu também.

Mediadora: Por quê?

Sônia (8): Eu gosto porque fica bonita a comunidade, né? Mas eu não gosto porque o que a gente percebe é que tem merda, bicho morto.

[Muitos comentários sobre as fotos. Desentendimentos quanto a quem fez a foto, todas falando ao mesmo tempo]

Milane (8): O bom do açude, tia, é o peixe. Uma parte que eu gosto é a pesca dos peixinhos. Tem umas pessoas que gostam de comer...

Jeane (9): Ei, Myrela, sempre tem uma coisa negativa. Os peixes comem coisas mortas...

Ravi (9): Tia, eu quase morri afogado lá dentro do açude. A água já estava batendo bem aqui no meu pescoço aí um homem me levantou e disse: - Umbora, eu vou te ensinar a nadar. Na hora que ele me jogou dentro da água, eu disse: “- Vou me afogar, vou me afogar...”. Aí na hora que ele me jogou dentro da água, eu botei meus pés no chão.

Mediadora: Tem que ter cuidado com esses banhos no açude. É perigoso para quem não sabe nadar.

Sônia (8): Meu pai jogou minha mãe dentro do açude. Do jeito que ele jogou, ela parou no fundo. Aí ela tacou o cotovelo numa pedra e rasgou, aí meu pai puxou ela pra fora e depois ela começou a bater no meu pai.

[Muitos risos]

Milane (8): Sônia, os meninos estão rindo porque você disse que teu pai jogou ela assim ó... [fazendo um gesto].

Sônia (8): Não, ele jogou ela estava sentada desse jeito [fazendo o gesto de como estava a mãe], aí ele jogou e ela ficou sentada do mesmo jeito.

Raíssa (9): Só eu e meu irmão não sabemos nadar lá em casa. Meu pai e minha mãe sabem.

Mediadora: Seria bom tirar o açude da comunidade?

Crianças: Não.

Milane (8): Os bichos bebem.

Sônia (8): Tem os peixes.

Erlon (8): É, vai ficar sem peixe.

Kelly (8): Tem gente que lava roupa.

Elena (8): Se jogar lixo os peixes vão morrer. Eu já vi isso na televisão.

Ao contarem suas histórias, as crianças partilham significados da cultura local, sendo a relação com a água algo que constitui a vida no campo: os banhos no açude como forma de lazer da comunidade, compartilhados por adultos e crianças; a pesca e a preocupação em preservar os peixes; a lavagem de roupa no próprio açude; água para saciar a sede dos animais. Em seus estudos sobre a infância do campo, Silva, Felipe e Ramos (2012) também constataram essa integração das crianças às práticas cotidianas da comunidade, na relação que estabelecem com a terra, a água, a criação de animais e o plantio de alimentos, assumindo, muitas vezes, a condição de partícipes.

Importante destacar que, além dessa integração ao seu local de vida, as crianças do campo também estão conectadas ao mundo global, como deixa claro a fala de Elena (8): “- Se jogar lixo os peixes vão morrer. Eu já vi isso na televisão”. Como destacam Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 418): “Assim, falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias”.

Por meio da televisão, do celular, ou mesmo através de histórias contadas por outras pessoas, a vida das crianças do campo transcende o local. As crianças interlocutoras deste estudo falam de outros espaços geográficos e culturais, mas sempre destacam as potencialidades do campo como lugar de vida humana e natural, como mostra o Trecho 21.

Trecho 21

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde falam sobre as vantagens de morar na zona rural

Mediadora: Vamos voltar ao assunto? Por que será que é legal morar na zona rural?

Ravi (9): Porque tem paisagem.

Sônia (8): Tem muitos amigos.

Kelly (8): Tem muitos animais.

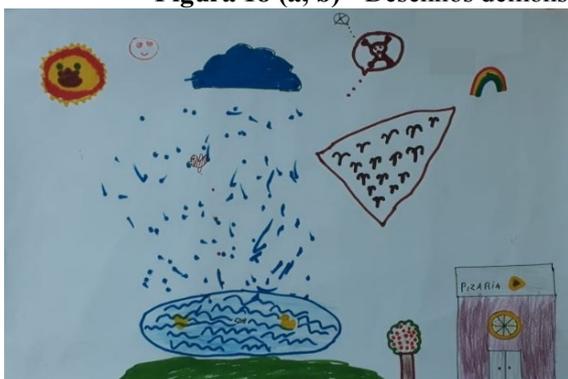
Ravi (9): Eu ia dizer que na zona rural dá para se perceber a comunhão entre o homem e a natureza.

Janine (8): É, a natureza...[suspirando]

Essa comunhão entre o homem e a natureza destacada por Ravi (9) é realmente um dos aspectos que caracteriza o campo brasileiro, tanto que os movimentos de trabalhadores camponeses, articulados em luta, têm reivindicado políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, de bases agroecológicas, contrapondo-se, veementemente, ao agronegócio, que exaure os recursos naturais, impregnando o meio ambiente de substâncias químicas, explorando à exaustão o trabalho humano e a natureza (BRANDÃO, 2007). Por isso a preocupação com a segurança hídrica, alimentar, compartilhada pelas crianças em suas colocações, mesmo que de forma simples, mas carregada de criticidade, dentro das condições etárias que possuem. Nesse sentido, Brandão (2007, p. 42) aponta a necessidade de “áreas crescentes de produção agropastoril e mesmo madeireira regidas por princípios de sustentabilidade e solidariedade”.

É possível, portanto, reconhecer que as crianças vão à direção de compreender que “o ser camponês está imbrincado à natureza numa relação cotidiana [...]” (TARDIN, 2012, p. 180). Embora saibam que o acesso a materiais da natureza é importante para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social de suas famílias, elas deixam claro que é preciso preservá-los. Alguns desenhos das crianças mostram essa relação que deve existir entre o social e a natureza na configuração de um modo de vida no campo idealizado.

Figura 18 (a, b) - Desenhos demonstrando a harmonia entre o social e a natureza



Artista: Ravi (9) – Assentamento (2018)



Artista: Tadeu (8) – Comunidade Cedro (2018)

A barragem, por exemplo, é uma construção humana estruturada a partir de recursos naturais e com enorme impacto ambiental. Nela, materializa-se a configuração de uma paisagem que é, ao mesmo tempo, natural e construída, e, na fala das crianças, deixa a comunidade mais bonita, além de oferecer diversas vantagens para a vida em comunidade, como o banho, a diversão, o alimento (peixe), conforme as falas do excerto do Trecho 22.

Figura 19 (a, b) - Barragem II da Comunidade Cedro



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2018)

Trecho 22

Crianças da comunidade Cedro conversam a partir de fotografias da outra barragem existente na comunidade

Mediadora: Muita gente também tirou foto dessa barragem, né?

Murilo (9): Essa aí eu gosto dela porque a água é mais limpa e dá para banhar.

Mediadora: E vocês banham nessa barragem?

Fabiane (10): Não, só pesca.

Mediadora: Tem muito peixe aí?

Tadeu (8): Só um pouquinho.

Vívian (8): Eu só não gosto dela porque não pode tomar banho nela.

Fabiane (10): Essa é mais bonita e tem a água mais limpa.

Tadeu (8): É mais cheia.

Fabiane (10): Enfeita o ambiente também.

André (8): Tem mais árvores ao redor.

Mediadora: E por que essa é mais limpa e a outra mais suja?

Fabiane (10): Porque as pessoas cuidam mais dessa aí do que da outra.
Mediadora: Tem alguém da comunidade que cuida?
Valmir (8): Não sabemos.
Fabiane (10): Às vezes, nós aqui da escola vamos cuidar das plantas que nós plantamos lá. Tem também alguma pessoa da comunidade que se responsabiliza pra limpar também... O tio Nonato também...
Mediadora: Por que vocês plantaram as margens só dessa barragem e não plantaram a outra também?
Amália (9): A outra também foi plantada.
Fabiane (10): Só que não fomos nós aqui da escola.
Valmir (8): Foi sim.
Tadeu (8): Nós só plantamos essa daqui.
Fabiane (10): Lá as árvores não sobreviveram.
Mediadora: Essa barragem é antiga?
Valmir (8): Faz muito tempo que fizeram essa daí. Ela é mais antiga que a outra.
Tadeu (8): As duas foram renovadas.

As crianças, portanto, expressam um senso de responsabilidade em relação ao cuidado com a barragem, ao tempo em que Vívian (8) queixa-se de não poder tomar banho nela. Se a água fosse apropriada para o banho, este espaço teria as condições necessárias para se tornar um ponto de lazer para a comunidade, assim como o Olho D'Água registrado pela fotografia a seguir (Figura 20). Silva, Felipe e Ramos (2012) destacam, em seus estudos, que o brincar no meio rural adquire uma dimensão muito singular: o seu vínculo com a terra e com a água. As autoras assinalam que: “O recursos naturais são investidos na prática de brincar porque integram a paisagem material do campo e são sua feição predominante, da qual os sujeitos se apropriam, material e simbolicamente, na medida em que significam, de modo particular, a sua relação com ela” (*Ibidem*, p. 421). No Trecho 23, as crianças conversam sobre o Olho D'Água:

Figura 20 (a, b) - Olho D'Água na Comunidade Cedro



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 23

Crianças da comunidade Cedro conversam a partir de fotografias de um Olho D'Água existente na comunidade

Mediadora: Esse lugar é lindo, hein?

Tadeu (8): O Olho D'Água.

Murilo (9): Nós escolhemos porque ele é muito bonito.

André (8): É porque a água dele é muito limpa, e ele também tem água de beber.

Mediadora: O pessoal bebe água de lá, é?

Fabiane (10): Sim. Lá em casa mesmo, o pai pega água dele para nós bebermos.

Mediadora: Então o Olho D'Água é um lugar importante da comunidade?

Murilo (9): Também ele é importante porque dá para a gente tomar banho, se refrescar um pouquinho.

Tadeu (8): Também está dentro da vegetação, faz parte da natureza.

Fabírcia (10): Quando falta água em casa, a gente pega para beber e vai tomar banho.

Tadeu (8): A gente toma muito banho lá.

Vivian (8): E é muito bom!

Fabiane (10): Mas também tem que limpar o riacho.

Danilo (8): Tem muito lodo.

Murilo (9): Podia botar uns peixes grandes.

Marília (10): Mas será que se botasse peixe grande a água ainda ia prestar para beber?

Murilo (9): Presta sim. Os peixes limpam a água.

Valmir (8): É. Eles comem o lodo.

Fabiane (10): Não ia prestar não.

Murilo (9): Ia sim. A água é limpa daquele jeito por causa das piabas.

Mediadora: Mais alguém quer falar do Olho D'Água?

Murilo (9): As pedras também são boas para a gente pular lá de cima.

Mediadora: A comunidade de vocês é muito rica em água.

Fabiane (10): Mas tem que cuidar.

Vivian (8): Tem muitos riachos.

Murilo (9): Nos Currais agora só tem duas barragens, porque ninguém ligou para cuidar. O Olho D'Água que tinha era o melhor da região ...

Tadeu (8): Tinha uma manilha lá para conservar o minador, mas tiraram muito mato ao redor e puxaram também a manilha.

Vivian (8): Era um monte de minador lá.

Mediadora: E o que aconteceu?

Murilo (9): Aí não limpavam mais... tinha um minador e ele foi aterrado.

Tadeu (8): Um tempo colocaram até uns sacos pregados nas árvores para jogarem lixo dentro, mas aí uns meninos atentos que moram por lá tiraram os sacos e jogaram no mato.

Na interlocução acima, é possível constatar que as crianças destacam, na sua relação com o Olho D'Água, o encantamento com a beleza do lugar e a pureza da água, que, inclusive, serve para beber; contudo, a ênfase maior recai na preocupação com sua preservação, temendo que desapareça como outras fontes de água da região.

É, portanto, bastante salutar a visão ambiental que as crianças estão construindo, por meio de aprendizagens que têm fortalecido a consciência de que é imprescindível uma relação harmoniosa do ser humano com a natureza. A inserção delas em projetos de educação ambiental tem possibilitado a produção, por elas, de espaços de participação, a partir dos quais demarcam territórios de pertencimento. Dessa forma, elas comprovam que “podem ser atuantes na elaboração de práticas, regras e conhecimentos de que se apropriam em diferentes

contextos sociais, de forma que a participação comunitária e a participação nos grupos de idade não se opõem: complementam-se” (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p. 422).

Por fim, corroboramos um pensamento muito recorrente sobre as crianças que apontam para o fato de que é necessário garantir às crianças vivenciar experiências no mundo natural, sendo o brincar a forma mais autêntica de elaboração e expressão de tal experiência, como veremos no eixo temático a seguir.

3.3.4 Ser criança no campo

Este eixo temático estrutura-se a partir dos dados provenientes das interações das crianças nas quais trataram sobre o dia-a-dia delas no campo. Estudiosos como Sarmiento (2013) e Felipe (2013) reiteram a reconfiguração dos modos de ser criança e de viver a infância, nos diversos contextos sociais, a partir da centralidade que ganhou a escola na contemporaneidade, redefinindo as formas de organização e regulação dos tempos e espaços das crianças e dos adultos. Dentre muitos posicionamentos das crianças nesse sentido, destacamos a fala de Janine (8), do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde (Trecho 28, abaixo): “- *De manhã, venho para a escola, chego da escola, vou para o reforço, quando chego do reforço, venho para o Mais Educação. Quando chego, vou para a casa da vovó*”.

Sarmiento (2013, p. 32) assinala que “a criança passa a maior parte do dia em instituições, sob o controle de adultos e a circulação no espaço ficou mais restrita”. No entanto, “curiosamente, os pequenos dos meios populares são os que têm maior autonomia”. (*Ibidem*, p. 33). As próprias crianças do campo reconhecem esse aspecto de maior possibilidade de circulação, de apropriação da comunidade, ao afirmarem que são mais livres que as crianças que moram na cidade, quando afirmam que gostam de morar na zona rural porque podem se deslocar com autonomia dentro da comunidade, brincar à vontade com os amigos em qualquer lugar.

Silva, Felipe e Ramos (2013) apontam a necessidade de compreensão sobre como as crianças vivem o tempo da infância, caracterizado como aquele que permite e garante a elas o direito à brincadeira. Reiteramos que há formas distintas de exercício de tal direito, a depender das condições de existência das crianças. Nas comunidades pesquisadas, vimos que nas práticas sociais que elas vivenciam, esse direito é efetivado, de acordo com a materialidade do lugar, isto é, o campo oferece um vasto território disponível para o brincar, como os quintais, separados apenas por cercas que se ampliam também para as ruas, tornando-as extensões dos quintais. Ravi (9), do Assentamento Santo Antonio do Campo

Verde, expressa bem, em suas narrativas, o enorme potencial do campo para as brincadeiras (Trecho 25).

Trecho 25
Criança do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde narra suas propensões para o brincar

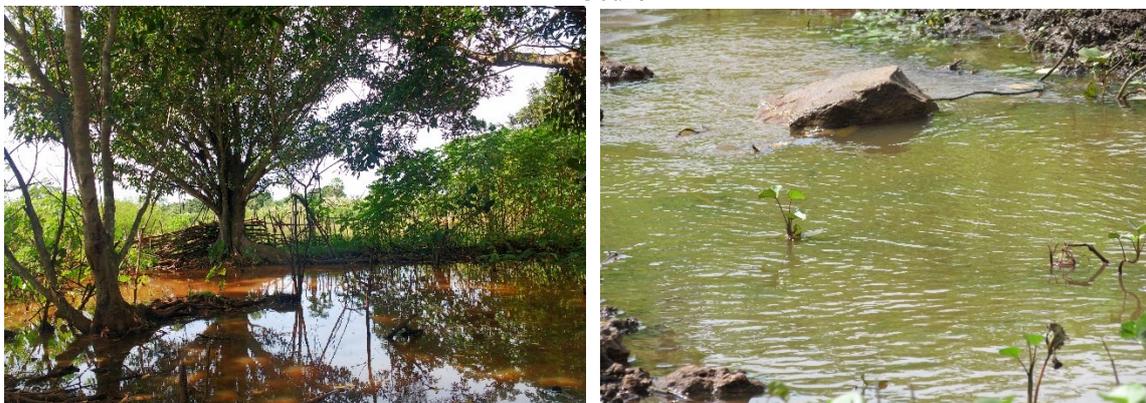
Ravi (9): Tia, sabe o que aconteceu comigo? Um dia eu subi num pé de goiaba que tava para cair. Ai na hora que eu fui esticando minha mão para pegar a goiaba, o pé, pá... caiu. Ai a mãe disse: “- Menino, o que é isso, menino?” Ai eu disse: “- O pé caiu, mãe, mas eu não me machuquei não”.

[Muito alvoroço entre as crianças, perguntando a Ravi como foi a situação]

Ravi (9): [Demonstrando como foi a cena no pé de goiaba] Eu tava assim ó, com um pé numa galha e outro pé noutra... falta só um pouquinho, falta só um pouquinho... Ai a Raynara: “- Ravi, esse pé de pau vai cair”. Ai eu: “- Vai não, que eu sou maneiro”. Ai na hora que eu puxei a galha assim, o pé de pau caiu e fiz desse jeito aqui ó [caindo no chão]. [Muitos risos].

As crianças desafiam os espaços, tempos, situações, e tornam a ludicidade um elemento crucial de suas vivências no campo. Ravi (9) demonstra claramente esse referencial, ao chamar a atenção sempre para contar suas histórias: “- Tia, um dia desses eu estava lá em casa aí eu: ‘- Meu Deus, e agora o que eu faço? Pra todo lugar que eu for eu escorrego’. Ai a mãe falou: ‘- Vai por aqui’. Ai eu fui assim, na hora que eu pulei, eu escorreguei e caí dentro da lama, mas só molhou meu short. Ai eu voltei e saí em minha bicicleta. [risos]”. Da mesma forma, Tadeu (8), da comunidade Cedro, tece narrativas de brincadeiras (Trecho 26) que têm como cenário um Olho D’Água próximo à escola (Figura 21).

Figura 21 (a, b) - Olho D’Água próximo à escola, cenário de brincadeiras das crianças da comunidade Cedro



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2018)

Trecho 26**Crianças da comunidade Cedro conversam a partir de fotografias de um Olho D'Água próximo à escola Dom Severino**

Tadeu (8): Chegamos no Olho D'Água que eu gosto. [Demonstrando ansiedade e empolgação]

Mediadora: Esse, então, vamos chamar de Olho D'Água do Tadeu.

Tadeu (8): Por quê?

Mediadora: Porque foi um espaço que você escolheu imediatamente, não foi?

Tadeu (8): Foi, porque eu gosto muito dele.

Mediadora: Por quê?

Tadeu (8): Para brincar...

Vívian (8): Porque a gente sai enlameando os outros...

[Risos cúmplices]

Tadeu (8) [rindo]: Não, é porque antes metade desse espaço que fica a água não tinha tanta água assim não. Tinha mais do que deveria, mas tinha bastante espaço ainda, dava para a gente brincar, de esconde-esconde... e quando dava vontade de ir ao banheiro, a gente se escondia no mato...

[Tadeu rindo muito com Vivian]. Dificilmente, a gente conseguia subir em cima desses pés de pau, mas quando conseguia, a gente pulava lá de cima e via quem caía no chão primeiro. Eu sempre perdia...

Mediadora: Vocês subiam nas árvores e pulavam?

Tadeu (8): Era. Raramente a gente conseguia subir na altura certa, aí a gente pulava lá de cima e caía no chão. Mas isso era quando não tinha água, agora está cheio demais, não dá nem para a gente passar.

Mediadora: Eu achei esse espaço muito bonito.

Tadeu (8): É verdade.

Mediadora: Esse Olho D'Água tem um nome ?

Tadeu (8): Não.

Mediadora: E aquele outro que nós fomos?

Vívian (8): Também não.

Mediadora: Temos que batizar esses Olhos D'Águas...

Tadeu (8): Esse aí poderia ser Olho D'Água do Pântano, porque ele parece um pântano.

Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) constatam que, na configuração do brincar no campo, “a cachoeira, o riacho, a mina d’água possibilitam a criação de espaços lúdicos que podem ser experimentados de diferentes formas por crianças e adultos”. Outros recursos, sejam naturais ou construções humanas, dão materialidade às práticas do brincar, como as margens do açude, o prado de corridas de cavalos, o cavalo, a bicicleta (esta como o objeto lúdico mais citado pelas crianças nas duas comunidades). Pela interação do Trecho 27 é possível constatar especificidades do brincar no meio rural.

Trecho 27**Crianças da comunidade Cedro conversam sobre o dia a dia delas na zona rural**

Tadeu (8): Geralmente, eu dou uma volta passando pela barragem, voltando, dando uma volta pelas estradas...

Mediadora: Sozinho ou com os colegas?

Tadeu (8): Às vezes, eu dou uma volta sozinho mesmo. Mas eu gosto mesmo é de andar de bicicleta com meu primo.

Danilo (8): O Alan, né? Mas aquele bichinho é “enceguerado” para andar de bicicleta...

Tadeu (8): É. Ele é um The Flash...

Mediadora: Eu ouvi alguém dizer que gosta de brincar no prado...
Amália (9): É o Murilo...
Mediadora: Você derruba boi?
Murilo (9): Não, eu corro de cavalo.
Mediadora: Você também, Danilo?
Danilo (8): Não.
Mediadora: Você tem cavalo, Danilo?
Danilo (8): Não.
Murilo (9): O pai dele tinha uma égua que meu pai estava criando.
Mediadora: E você tem cavalo, Murilo?
Murilo (9): Não, eu ando no cavalo do pai dela [apontando para a Amália].

Da mesma forma que as crianças da comunidade Cedro, meninos e meninas do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde articulam diversos tempos, espaços, formatos e objetos do brincar. “Formas anteriores à indústria cultural se misturam ao contemporâneo e as engloba sob a forma de contradição, se comparadas ao conjunto do processo histórico” (FELIPE, 2013, p. 34).

A bicicleta, como um recurso lúdico bastante presente na vida delas, emaranha-se com inovações tecnológicas, que requerem atitudes mais estáticas, como o celular, o videogame. O açude, o sangrador, a serra, tornam-se espaços cotidianos de diversão, além de casas de familiares e vizinhos para onde costumam ir, seja para brincar com seus pares, seja para cuidar de outras crianças, numa autonomia de movimento que, segundo a autora, “permite maior capacidade de controle do tempo e das ações”. (*Ibidem*, p. 39). As brincadeiras na casinha da árvore de Raíssa e Elena, que causou tanta surpresa e admiração nas outras crianças, como possibilidade de inventividade, criação, misturam-se às sessões televisivas, mais passivas. Tarefas domésticas, atividades escolares, aparecem em meio à gama de afazeres prazerosos que as crianças citam nas conversas delineadas no Trecho 28, ao falarem do seu dia a dia na comunidade.

Trecho 28
Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde narram suas brincadeiras pela comunidade

Mediadora: E como é o dia de vocês aqui na comunidade? O que vocês fazem o dia todo?
Ravi (9): Eu faço é andar de bicicleta, soltar as mãos, pulo rampa...
Milane (8): Ai ele solta a mão demais, ai ele faz é cair.
Kelly (8): Eu ando de bicicleta. Eu já sei o que a Sônia faz. Ela faz é mexer na internet em casa. Tem dias que ela perde até aula aqui de tarde, porque fica direto só no celular.
Ravi (9) [numa tentativa de defender a Sônia]: E tu também, quando tu tá na tua casa, tu faz é ligar o som. Bota o som da altura do mundo.
Kelly (8): Só por que eu ligo o som?
Mediadora: E você, Erlon. O que faz durante o dia?
Ravi (9): Mexe no celular.
Jeane (9): Mentira! Nem celular ele tem...

Ravi (9): *Ele brinca...*
 Kelly (8): *Ele brinca com a irmã dele. Eu ando de bicicleta.*
 Erlon (8): *Eu também ando de bicicleta.*
 Ravi (9): *Eu também vou para o açude.*
 Mediadora: *Eita, mas gosta desse açude!*
 Ravi (9): *Eu gosto mesmo é lá da serra.*
 Kelly (8): *É bom o sangrador lá da serra.*
 Mediadora: *Fala, Jeane!*
 Ravi (9): *Ela vai lá para a garagem da Teresa cuidar do bebê.*
 Jeane (9): *Cala a boca! Deixa eu falar! De manhã, eu vou para a casa da minha prima para ajudar ela a cuidar do primo, depois eu volto para almoçar, depois eu venho para a escola e à noite, na maioria dos dias, tenho culto.*
 [As crianças falam ao mesmo tempo. Uns dizendo o que fazem durante os dias, outros dizendo o que os colegas fazem, completando a fala do colega, etc.]
 Mediadora: *Você quer falar, Milane?*
 Milane [sinal positivo com a cabeça]: *De manhã, eu venho para a aula, quando eu chego eu como e de tarde eu brinco com meu irmão.*
 Mediadora: *Você só brinca com seu irmão? Ou tem outros colegas perto da sua casa?*
 Milane (8): *Não, tenho não. Eu tinha. Só que ela se mudou para a casa da avó com a mãe dela.*
 Kelly (8): *Eu ando de bicicleta, brinco com meu irmão, tem vez que eu vou para a casa da minha bisavó.*
 Sônia (8): *Eu fico na internet, assisto um pouquinho de televisão...*
 Jeane (9): *Lá perto de casa tem um monte de crianças para brincar.*
 Daniel (8): *Durante o dia eu fico só lá em casa mesmo, só jogando videogame.*
 Raíssa (9): *Eu ajudo minha mãe em casa e ando de bicicleta. Também às vezes eu vou brincar mais ela na casinha da árvore, né, Elena?*
 Mediadora: *Nossa, vocês têm uma casinha da árvore?*
 Kelly (8): *Casinha da árvore?*
 Raíssa (9): *Fomos nós que fizemos, não foi Elena? Não ficou bem feita, não, mas a gente brinca.*
 Sônia (8): *Eu tenho uma casinha, mas é no chão mesmo para eu não cair.*
 Elena (8): *É baixinha.*
 Ravi (9): *Que tamanho é?*
 Kelly (8): *Eu vi vocês brincando uma vez lá.*
 Raíssa (9): *Tia, a Janine quer falar.*
 Mediadora: *Você quer falar, Janine?*
 Janine (8): *De manhã, vem para a escola, chega da escola, vai para o reforço, quando chega do reforço, vem para o Mais Educação. Quando chega, vai para a casa da vovó.*
 Mediadora: *Fazer o que na casa da vovó?*
 Elena (8): *Brincar com os primos.*
 Raíssa (9): *São sete netos. Brincam todos juntos. Eu queria tanto ser prima da Elena.*
 Mediadora: *Por que, Raíssa?*
 Raíssa (9): *Sei lá, porque aqui na escola eu só ando com ela e a Janine.*

É importante destacar, a partir da análise das interações produzidas pelas crianças, que o fato de viverem no campo não faz delas crianças isoladas do global; ao contrário, há particularidades que definem um modo específico de práticas do brincar que, por sua vez, estão integradas a outras práticas do contexto mais amplo. Concordamos com Sarmento (2005, p. 366), ao afirmar que os artefatos tecnológicos e especialmente os videogames alteraram “o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, [geraram] novas linguagens e [desenvolveram] apetências de consumo que não podem deixar de ser consideradas na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças”. As

narrativas das crianças deixam evidente o fato de que o celular, a internet, o videogame e a televisão já constituem recursos inseridos no dia-a-dia delas.

Não podemos desconsiderar, pois, que as crianças são tocadas de formas distintas por essas novidades da indústria cultural, o que altera sobremaneira não apenas as experiências do brincar, mas os próprios modos de viver a infância nos diversos contextos culturais. As crianças camponesas, conforme constatado também por Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 420) em suas pesquisas, conseguem articular no brincar “tempos distintos, formas de vida que combinam a novidade e a tradição”. As autoras esclarecem que, apesar de apropriarem-se de formas de sociabilidade midiática, “elas não substituem as formas de sociabilidade que requerem a presença e o encontro com o outro nos quintais, nos espaços de produção da vida em comum”. Ficou claro, inclusive, nas interlocuções das crianças, que este último tipo de sociabilidade prevalece, através das quais criam a cultura infantil, conforme também podemos inferir a partir da análise do Trecho 29.

Trecho 29

Crianças da comunidade Cedro relatam suas brincadeiras pela comunidade

Mediadora: E o que vocês fazem aqui na zona rural durante o dia?

Vívian (8): Estuda ...

Fabiane (10): Brinca ...

Fabília (10): Assiste TV...

Marília (10): Brinca de boneca...

Murilo (9): Anda de cavalo, corre...

Tadeu (8): Tem algumas crianças que jogam bola...

Danilo (8): Anda de bicicleta...

Murilo (9): Jogam videogame...

Tadeu (8): De vez em quando eu uso o meu...

Vívian (8): Às vezes ficam no celular...

Fabília (10): Mas são poucos.

Fabiane (10): Eu uso muito.

Mediadora: Mas vocês gostam mais de ficar em frente à televisão, no videogame, no celular, ou brincar com os colegas?

Todas: Brincar com os colegas!

Danilo (8): Eu gosto daquilo que o Murilo falou...

Mediadora: De que? De videogame?

Danilo (8): De andar de cavalo.

Murilo (9): Eu prefiro andar de cavalo.

Tadeu (8): Eu prefiro brincar...

Mediadora: E você brinca de que?

Tadeu (8): De andar de bicicleta, se esconde, pega-pega, de quem sobe na árvore primeiro, mas eu sempre perco...

[Risos]

Tadeu (8): Eu nunca consigo subir primeiro que o meu primo. Ele é igual um macaquinho, ele bota o pé no comecinho do pau, dá um pulo e sobe rapidinho.

Fabília (10): E eu brinco de esconde, do cola, do pega-pega...

Vívian (8): Cabra-cega...

Valmir (8): Do congela...

Tadeu (8): Amarelinha...

Fabília (10): Do quente ou frio...

Valmir (8): Polícia e ladrão...
Tadeu (8): Verdade ou desafio...
Fabiane (10): De jogar bola...
Tadeu (8): Pular corda...
André (8): Correr de carrinho...

Às crianças são disponibilizadas diferentes tecnologias, alguns canais de acesso a informações e saberes, notadamente que em diferentes níveis dependendo do local onde vivem, mas todas são atingidas pelos avanços tecnológicos. As narrativas deixam transparecer que as crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde parecem ter maior acesso a recursos da contemporaneidade que os meninos e meninas da comunidade Cedro. Contudo, ao lado dessas inovações que configuram o brincar, podemos constatar, pelas interações constantes nos Trechos 28 e 29, que as crianças das duas comunidades verbalizaram um amplo repertório de brincadeiras tradicionais: esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, polícia e ladrão, pular corda, jogar bola, etc, associado a novas formas do brincar, como videogame, celular, televisão. As novelas, por exemplo, foram pauta de conversas entre as crianças em um dos grupos focais no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde (Trecho 30).

Trecho 30

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre as novelas que assistem

Mediadora: A Elena disse que quer falar sobre o dia-a-dia dela na comunidade, porque no momento em que estávamos conversando, ela não falou. Fala, Elena!

Elena (8): De manhã, eu venho para a escola. Quando volto, vou para a casa da minha tia. Aí quando eu volto de lá, tomo banho e venho para o Mais Educação. À noite eu só assisto novela.

[Todas as crianças começaram a falar das novelas que assistem, ao mesmo tempo. Falando entre elas sobre as que gostam]

Sônia (8): Eu assisto Orgulho e paixão.

Raíssa (9): Eu gosto do Outro lado do Paraíso.

Erlon (8): Deus salve o Rei.

Daniel (8): Eu assisto Deus salve o Rei, mas Malhação também é boa.

Ravi (9): Eu não assisto O Outro lado do Paraíso, não. Eu assisto é Amor Proibido, na Band.

Raíssa (9): Ah, é bom demais.

Janine (8): A Luz do Sol é a melhor.

Erlon (8): Eu assisto José do Egito.

[E muitas outras novelas foram citadas]

Reiteramos, portanto, que há transformações densas nos modos de viver a infância, e no brincar como materialização dessa vivência no campo, assim como nos grandes centros urbanos, o que dissolveu, de certa forma, as fronteiras campo-cidade. Todavia, assim como constatou Felipe (2013), em seus estudos, afirmamos que, em geral, a presença do outro é um

traço comum requerido pelas crianças do campo em suas brincadeiras. Notadamente, esta característica do brincar foi recorrente entre as crianças sujeitos desta pesquisa, como podemos verificar ao serem questionadas pela mediadora: “- *Vocês gostam mais de ficar em frente à televisão, no videogame, no celular, ou brincar com os colegas*”? Ao que elas responderam, em coro, categoricamente: “- *Brincar com os colegas!*”. No entanto, como sabemos que há distinção nas formas de sociabilidade, mesmo dentro de um mesmo contexto cultural, algumas crianças narraram um brincar mais solitário ou tendo apenas o irmão ou irmã como parceiros, como é o caso da Milane (8), descrito no Trecho 23, quando afirma que só brinca com seu irmão, e da Vívian (8), relatado no excerto a seguir (Trecho 31):

Trecho 31

Criança da comunidade Cedro narra seu dia a dia delas na comunidade

Mediadora: Vocês brincam? Vão para a casa dos colegas? Brincam na comunidade?

A maioria das crianças: Sim.

Vívian (8): Na verdade, o que eu não faço é isso.

Mediadora: Ir para a casa dos colegas?

Vívian (8): Sim.

Mediadora: E algum colega vai para a sua casa?

Vívian (8): Também não. Minha mãe não deixa. E se eu for escondida, minha mãe me mete a peia...

[Risos]

Mediadora: Então você brinca sempre sozinha?

[Vívian balança a cabeça afirmativamente. Depois retoma...]

Vívian (8): De vez em quando quem brinca comigo é só quando a Bárbara vai para a casa da Maria, aí eu brinco com ela.

Mediadora: Quem é Maria?

Vívian (8): Minha vizinha.

Mediadora: E você fica fazendo o quê em casa? De manhã você acorda e faz o quê?

Vívian (8): Eu fico ajudando minha mãe nas tarefas de casa, tipo lavar louça, varrer casa, ... E de tarde, chega a hora de ir para a escola, aí eu vou para a escola e quando chego em casa vou andar de bicicleta...

Mediadora: Sozinha?

Vívian (8): É. Só perto da minha casa.

É notório que, se os costumes e valores vão se transformando na sociedade, as formas de viver a infância e de compreendê-la socialmente seguem o mesmo ritmo. No entanto, como já destacado anteriormente, na caracterização do campo brasileiro e piauiense, nem tudo é ruptura. Há permanências, resistências de jeitos de ser e viver. Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) asseveram: “Elos que a modernidade dissolveu, como o vínculo entre trabalho e ludicidade, ludicidade e criação/experimentação, mantêm-se atados nos lugares em que o projeto civilizatório por ela idealizado se realizou apenas parcialmente”.

Há um campo que, criativamente, experimenta a inovação sem abrir mão da tradição, assim como as crianças que nele habitam, que inserem novos objetos, formas, tempos e espaços do brincar a um amplo repertório de brincadeiras tradicionais, preservando, inclusive, o encontro contínuo com os pares e os adultos. No eixo temático a seguir, podemos observar a preservação de velhos e criação de novos espaços de encontro comunitário.

3.3.5 Espaços comunitários de partilha e encontros

Conforme afirmam Wanderley e Favareto (2013), em seus estudos, e as próprias crianças em suas interlocuções, a convivência social no meio rural está associada não apenas às necessidades do trabalho, mas também às demandas religiosas e à solidariedade entre familiares e vizinhos. Ao que acrescentamos, à busca por encontros festivos e de lazer.

Como vimos em seções anteriores, a religiosidade é uma característica que marca os modos de vida camponesa. As crianças levam muito a sério os rituais e dogmas do catolicismo, como Tadeu (8), da comunidade Cedro: “- *Eu vinha mais para a Igreja quando estava fazendo a catequese*”, e as crianças do Assentamento envolvidas na conversa a seguir (Trecho 32):

Trecho 32
Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre rituais do catolicismo

Mediadora: Vamos voltar a falar sobre a fotografia da Igreja? Por que ela é importante para a comunidade?

Milane (8): Porque a gente lê muitas histórias de Jesus.

Raíssa (9): É importante para a gente rezar, falar de Deus.

Daniel (8): Ler a Bíblia.

Raíssa (9): Tia, eu vou fazer minha primeira comunhão e vou me batizar.

Janine (8): Eu já sou batizada.

Raíssa (9): Eu não sou.

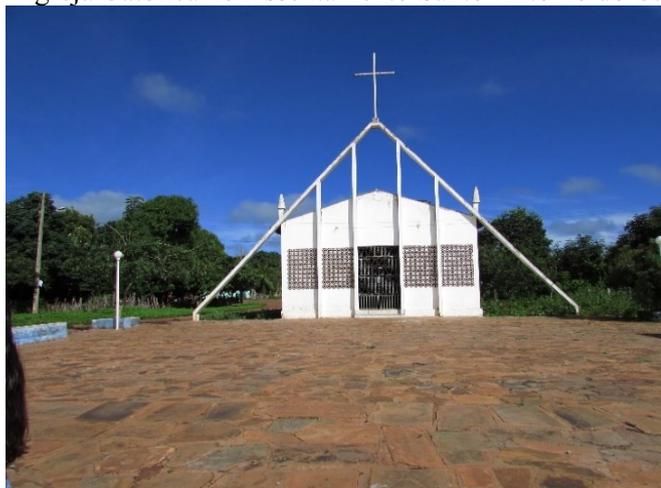
Daniel (8): Ei, tu é pagã.

Janine (8): Sou, por enquanto.

Tardin (2012, p. 182), entre outros aspectos que caracterizam a cultura camponesa, destaca o culto ao sagrado, materializado “sob a hegemonia das religiões oficiais, sobretudo a cristã católica”. O autor observa que “o sagrado vai marcar também festividades fixadas no calendário anual, estabelecendo as formas de expressão de momentos especiais no interior das famílias e comunidades”, em eventos como os citados pelas crianças: a primeira eucaristia, o batizado, etc.

A inserção de tal religião é tão notória que, nas duas comunidades pesquisadas, a Igreja Católica foi o primeiro espaço escolhido pelas crianças a ser fotografado, o que possibilita comprovar seu forte enraizamento nas comunidades rurais, embora a Igreja Evangélica já se faça presente, como podemos constatar nas Figuras 22 e 23 feitas pelas crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, em que todas as crianças quiseram fotografar a Igreja Católica e três crianças fotografaram a Igreja Evangélica, sendo apenas uma delas adepta desta religião.

Figura 22 - Igreja Católica no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Figura 23 - Igreja Evangélica no Assentamento Santo Antonio do Campo Verde



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Ao se referirem à Igreja Evangélica, a interação foi muito rápida e restrita às três crianças que fizeram as fotografias deste espaço, com destaque para Jeane, que a frequenta com sua família (Trecho 33):

Trecho 33

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre fotografias da Igreja Evangélica

Mediadora: Quem fotografou esse espaço?

Ravi (9): A Milane, eu e a Jeane.

Milane (8): Eu. Pela mesma coisa daquela outra [Igreja]. A gente fala sobre Deus...

Jeane (9): Prega o Evangelho.

Ravi (9): Prega o Evangelho a toda criatura.

Jeane (9): Eu gosto da Igreja onde eu vou, porque a gente canta hinos, e a gente adora em espírito e em verdade a Deus, e a gente aprende um pouquinho a cada dia.

Reafirmamos, portanto, o posicionamento de Aguiar e Melo (2017) de que a capela é o ponto de convergência dentro da comunidade rural, espaço de partilha, encontros, como pode ser percebido pelos desenhos feitos por algumas crianças (Figura 24), nos quais a Igreja ganha centralidade na imagem e pelo recorte discursivo descrito no Trecho 34.

Figura 24 (a, b) - Desenhos das crianças destacando a Igreja Católica na comunidade



Fonte: Marília (10) – Comunidade Cedro (2018)



Fonte: Milane (8) – Assentamento (2018)

Trecho 34

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre fotografias da Igreja Católica

Mediadora: Por que vocês fotografaram esse espaço?

Kelly (8): É um espaço grande.

Ravi (9): Porque é um espaço público da comunidade. Ele é para todo mundo, não é só pra uns.

Jeane (9): É pra todo mundo.

Pelas falas, pode-se inferir que as crianças sentem-se parte da Igreja, como ativos participantes dos processos que nela se desenvolvem, como os festejos, cujo potencial maior é oferecer-lhe um período diferente da rotina do dia-a-dia. Tardin (2012, p. 181-182) fala desse profundo sentimento de pertencimento que contagia as comunidades camponesas, “seja pela via da contemplação, seja pela via do medo, do sentir-se pequeno, frágil e vulnerável, seja,

ainda, por sentir-se afagado, acolhido e contemplado [...]”. Este é um traço da cultura camponesa que as crianças demonstram bastante identificação com ele, mesmo carregando-o de uma dimensão lúdica, embora séria. É com muito entusiasmo que falam sobre a diversão proporcionada pelos festejos dos santos católicos, realizados na comunidade (Trechos 35 e 36).

Trecho 35

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre os festejos da comunidade

Mediadora: Tem festejos nessa Igreja?

Crianças em coro: Sim.

Raíssa (9): Muito bom.

Daniel (8): Tem pula-pula, escorrega...

Kelly (8): Mas o melhor é de Sigefredo, que tem a roda-gigante.

Erlon (8): A roda gigante é muito grande.

Jeane (9): O pai falou que esse brinquedo é muito perigoso para criança.

Milane (8): Tem gente que vomita.

Jeane (9): Eu já fui na roda-gigante.

Sônia (8): Eu faço parte do coral. Meu irmão vai ser príncipe.

O que mais se sobressai nas falas das crianças é a disposição à diversão, porém Sônia (8) destaca sua participação no coral da Igreja e a do irmão como príncipe dos festejos. Importante observar que os dizeres das crianças apontam para a ideia de que “a Igreja é um espaço para todo mundo”. Lopes (2014, p. 293) postula que “a festa do padroeiro representa um momento importante de reunião para os componentes dispersos pelas cercanias, constituindo um fator de fortalecimento da solidariedade interna”. Também na comunidade Cedro os festejos foram motivo de muitas conversas (Trecho 36) ao analisarmos as fotografias da Igreja Católica (Figura 25).

Figura 25 (a, b) - Igreja de Nossa Senhora do Carmo (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 36

Crianças da comunidade Cedro conversam sobre a fotografia da Igreja Católica

Mediadora: Este é um espaço importante na comunidade?

Crianças: Sim.

Mediadora: Por quê?

Vívian (8): A gente reza...

Fabírcia (10): Porque tem missas, novenas, ...

Amália (9): Quando é tempo de festejos, é bom, tem barracas...

Murilo (9): Nós podemos ir para o parque para a gente brincar.

Fabiane (10) [sorrindo]: Quer dizer que quando é tempo de festejos vocês vão para a Igreja só para o parque, é?

Mediadora: E é para que, Fabiane?

Fabiane (10): Para rezar.

Vívian (8): Quando chega os festejos lá nos Currais... Deixa eu pensar... Parece que foi no ano atrasado... Vieram uns três parques... Eu ia para a Igreja só para ir para o parque.

[...]

Murilo (9): Eu e meus irmãos participamos de uma Igreja que fica depois dos Currais. É uma comunidade muito pequena.

Mediadora: E como é o nome da comunidade?

Murilo (9): Terra Ativa.

Mediadora: Todos vocês são católicos?

Crianças: Sim.

Mediadora: E na comunidade, tem Igreja Evangélica?

Fabiane (10): Sim. Tem uma na frente do campo.

Mediadora: E qual é o padroeiro dessa Igreja da fotografia?

Algumas crianças: Nossa Senhora do Carmo.

Vívian (8): E lá dos Currais é Nossa Senhora de Fátima.

Murilo (9): E lá da Terra Ativa, é Santa Paulina.

Fabiane (10): E lá na Tabatinga é Nossa Senhora de Boa Esperança.

Mediadora: Mais alguém quer falar dessa Igreja?

Vívian (8): A única coisa que poderia melhorar é...

Tadeu (8): A calçada...

Vívian (8): É, a calçada.

Fabiane (10): A única não...também.

Murilo (9): Na frente dela tinha uma árvore que..

Tadeu (8): Cortaram...

Murilo (9): Enfiaram um prego nela, aí teve que cortar.

Mediadora: E tem missa sempre?

Crianças: Sim.

Mediadora: Quem celebra?

Fabírcia (10): Tem o padre que vem de Batalha com o Diácono. Só que agora está vindo mais só o Diácono.

Conforme destacamos anteriormente, as crianças da comunidade Cedro demonstraram um maior envolvimento com a religiosidade. Ao falarem da Igreja Católica, atestaram um maior conhecimento e inserção às práticas, ritos e santos cristãos, apesar de também terem destacado os festejos como diversão. Além disso, externaram uma preocupação com a necessidade da reforma da Igreja, e o empenho da comunidade na arrecadação de fundos para esse trabalho. Como expressa Fabiane (10): “- Deveria melhorar a igreja, arrumar o teto, pintar as paredes, colocar cerâmica no chão também...” e de Tadeu (8): “- Estão fazendo uma campanha para arrumar dinheiro para reformar o teto”.

As crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, ao fotografarem a Igreja, enfatizaram a potencialidade que possui o calçadão à sua frente para o brincar, conforme pode ser apreciado no Trecho 37.

Trecho 37

Crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre fotografias da Igreja Católica

Mediadora: O que vocês querem destacar sobre esse espaço?

Ravi (9): Eu gosto de andar de bicicleta lá.

Mediadora: Nesse calçadão?

Ravi (9): É

Kelly (8): É bom quando a gente brinca de cirandinha.

Jeane (9): O ruim é que os meninos arribam a roda lá...

Erlon (8): A gente arriba a roda aí... [da bicicleta]

Kelly (8): Joga bola...

Raíssa (9): Brinca de esconde-esconde...

Kelly (8): A gente se esconde atrás do banco.

Jeane (9): Uma vez um menino subiu lá na cruz. Subiu e desceu.

Erlon (8): Eu vi isso, no dia.

Ravi (9): Tia, uma vez eu subi bem aqui ó [mostrando na foto um lugar na estrutura de concreto].

Erlon (8): Eu também já subi lá.

Mediadora: Tem que ter cuidado para não cair... Mas vocês gostam mais de dentro ou de fora da Igreja?

Muitas crianças: De dentro.

Kelly (8): De fora

Mediadora: É porque vocês, até agora, só falaram de fora da Igreja.

Daniel (8): A Kelly gosta mais de fora e eu gosto mais de dentro.

Ravi (9): Eu gosto de fora. Não é melhor do lado de fora? [Dirigindo-se ao Daniel]

Kelly (8), Raíssa (9), Milane (8): Eu gosto de fora e de dentro.

[Crianças alvoroçadas pensando e falando se gostam de fora ou de dentro da Igreja]

Ravi (9): De fora é melhor porque dá para se esconder, dá pra brincar, dá pra arribar a roda...

Jeane (9): Mas dá para arribar a roda lá na igreja?

Ravi (9): Não. No meio do calçadão, Professora, tem um bocado de menino que vai para a praça arribar a roda no meio daquela roda do meio...

Erlon (8): Aí eles descem isso bem daqui... [mostrando uma espécie de banco da praça]

Ravi (9): Eles acabam essa praça toda arribando a roda...

Mediadora: Arribando o quê?

Várias crianças: A roda da bicicleta.

Ravi (9): Eu faço é pular um mata-burro que tem ali [de bicicleta]. Um quebra-mola...

As crianças, seja do Assentamento, seja da comunidade Cedro, expressam em suas narrativas sua vida lúdico-religiosa, apropriando-nos aqui de um termo de Wanderley (2004). No Trecho 37, apesar de muitos meninos e meninas do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde afirmarem que gostam mais de dentro da Igreja, não definiram aspectos que ratificam essa preferência, enquanto o “fora” adquiriu uma materialidade expressa nas brincadeiras que se desenrolam na pracinha. Porém, é preciso ressaltar que, em outros momentos do grupo focal, assim como as crianças da comunidade Cedro, elas também pontuaram a relação com Deus, as missas, os rituais, como já analisado no Trecho 32.

Nessa vida lúdica, as crianças do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde enfatizaram o forte desejo de que, na comunidade, tivesse uma pizzaria, conforme analisamos no eixo temático 3.3.2, inclusive este foi um elemento recorrente em seus desenhos. O que para as crianças do Assentamento é apenas um desejo, para as crianças da comunidade Cedro é uma realidade, muito estimada por elas, como podemos verificar pelos excertos do Trecho 38.

Figura 26 (a, b) - Pizzaria na comunidade Cedro



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 38

Crianças da comunidade Cedro conversam sobre as fotografias da Pizzaria

Mediadora: E esse espaço aí?

Valmir (8): É a pizzaria

Mediadora: Por que fotografaram este espaço?

Vívian (8): Porque é um espaço que todo mundo gosta.

Mediadora: Será? Tem alguém que não gosta?

[Silêncio. As crianças se entreolham]

Algumas crianças: Não. Todo mundo gosta.

Mediadora: Por quê?

Murilo (9): Porque a gente come pizza...

Vívian (8): Batata frita...

Fabiane (10): Carne seca...

Danilo (8): Refrigerante...

Vívian (8): Sorvete...

Tadeu (8): Eu gosto pelos mesmos motivos.

[As crianças foram enumerando comidas que constam no cardápio da pizzaria]

André (8): Tem vez que tem festa.

Valmir (8): É. É verdade.

Marília (10): No Réveillon também tem festa aí.

Mediadora: E a comunidade vai toda para esse local no Réveillon, é?

Crianças: É

Valmir (8): Tem bingo, às vezes.

Mediadora: Então esse é o point da região?

Crianças: É.

Mediadora: E essas festas são pagas?

Fabiane (10): Não. É de graça.

Danilo (8): Só as bebidas que são pagas...

Tadeu (8): Bebidas, comidas...

Mediadora: Tem outro espaço aqui na comunidade como esse, onde as pessoas se reúnem para conversar, comer, se divertir?

Fabiane (10): Aqui não.

[...]

Mediadora: Essa pizzaria é frequentada pelas famílias de todas as outras comunidades da região, como dos Currais, da Terra Ativa...?

Algumas crianças: Sim.

Murilo (9): É porque é a única que tem por aqui.

Fabiane (10): Tirando a que tem em Batalha.

Danilo (8): No Poção também tem uma, mas não tem muita coisa, não.

Fabírcia (10): Essa pizzaria também dá mais gente é no final de semana.

Tadeu (8): No final de semana fica assim [fazendo gesto com as mãos de que tem bastante gente].

Ao estudar modos de vida de populações rurais, Queiroz (1973, p. 73) afirma que se caracterizam “por um ritmo que lhes é próprio, em que a dispersão habitual e quotidiana alterna com momentos de aproximação, proporcionados ora pela necessidade de certos trabalhos em comum, ora pelas festas, tanto em sua função religiosa, como em sua função recreativa”. Como o poder público não tem investido em espaços de encontro, de lazer, nas comunidades rurais, conforme constatam Aguiar e Melo (2017), a Igreja, a pizzaria, têm desempenhado essa função de compartilhamento social.

O espaço da coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 420). Assim, a compreensão do mundo infantil não pode ser dada fora das suas condições existenciais.

Após a análise de todos os eixos temáticos, definidos a partir das interações das crianças nos grupos focais, é possível afirmar que o direito à participação é uma garantia legal com plenas condições de materialização nas práticas comunitárias e institucionais. É preciso reconhecer que as crianças expressam “competência linguística e social para compreender e explicitar problemáticas ambientais, culturais, políticas e sociais nas quais se encontram inseridas” (FELIPE, 2013, p. 25). A autora (*Ibidem*, p. 39) ainda assevera: “As crianças estão implicadas cotidianamente no desafio de aprender a sua condição histórica, que o fazem com os recursos disponíveis nos contextos sociais específicos em que se encontram”. Por isso, as contribuições das crianças para o grupo social não só são possíveis como também são necessárias, se quisermos concretizar a formação do sujeito autônomo, emancipado e protagonista, um cidadão que desde a tenra idade seja ativo.

No próximo capítulo, discutiremos o processo histórico de constituição da escola como espaço/tempo de institucionalização da infância, além de apresentarmos mais amplamente as escolas do campo que colaboraram com a pesquisa. Analisaremos também os posicionamentos e opiniões das crianças participantes sobre a escola e suas formas de organização, buscando compreender os sentidos que atribuem a esta instituição e às práticas que nela se desenvolvem.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENSINAR E APRENDER



Artista: Jeane (9) – Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

“Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada.”

Paulo Freire

Estudar a escola exige considerar a complexidade que a constitui como instituição social, pois seu espaço/tempo é produzido tanto por instâncias externas quanto por aspectos internos. Há, inclusive, documentos de organismos internacionais, do quais o Brasil é signatário, que orientam nossos textos legais e documentos oficiais, norteados a definição das políticas públicas educacionais. As diretrizes curriculares nacionais, os currículos das redes/sistemas de educação, o tipo de formação inicial oferecido nas Instituições de Ensino Superior (IES) e de formação continuada que se oferece, ou não, nas redes de ensino e na própria escola, a valorização dos profissionais da educação, as condições de trabalho na escola, a cultura da comunidade na qual a instituição está inserida, a classe social dos educandos, são apenas alguns aspectos que interferem na forma como os espaços/tempos educativos organizam-se.

Tellez (2017) nos alerta sobre a complexidade do ambiente educativo, envolto por diversos componentes: econômico-políticos e ideológico-culturais do socioespaço. Numa análise mais acurada da escola, é preciso considerar o papel do Estado tanto na implementação de políticas públicas quanto na prescrição de leis e documentos que regulamentam a educação escolar, a formação dos professores, as condições de trabalho, as subjetividades, o coletivo escolar, a comunidade.

No entanto, não são apenas os documentos oficiais que definem a escola. Por isso, Willis (1991, p. 217) sugere que os estudos sobre as instituições, dentre as quais a escola, devem considerar pelo menos três níveis: o oficial, o pragmático e o cultural. No primeiro nível, o oficial, encontramos as ideologias e objetivos oficiais, prescritos nas legislações e outros documentos e que pautam o objetivo institucional, a visão de sociedade e de sujeitos e suas inter-relações na instituição escolar. No entanto, essas ideologias e fins oficiais, ao adentrarem um contexto institucional específico, são mediados por seus agentes e funcionários que, provavelmente, concordam com alguma parte dessas ideologias oficiais, mas eles as adotarão “apenas quando vislumbrarem que elas oferecem ajuda real e prática – embora eles possam muito bem modificar a mudança, inclusive para eles próprios, usando os slogans da mais pura ideologia que lhes é repassada”. Este âmbito é o denominado de pragmático. O último nível, o cultural, está relacionado às “formas culturais de adaptação dos clientes da instituição na medida em que sua experiência externa de classe interage com as exigências e processos práticos das instituições, tais como eles os atingem”. Dessa forma, assim como os professores se opõem sutilmente ao nível oficial, há também oposições da comunidade externa à escola em relação às suas práticas e processos.

Tomando por base essas sugestões, nosso movimento, na construção deste capítulo, partirá do processo histórico de constituição da escola, de forma geral, para, em seguida, analisar cada instituição campo da pesquisa por dentro, pelo seu interior, destacando os três níveis (oficial, pragmático e cultural), tendo em vista duas compreensões: 1) se nenhum desses níveis define, por si só, a cultura que se efetiva na escola, então é possível empreender mudanças no contexto da micropolítica que se instala em cada instituição; 2) o contexto macro impacta decisivamente no âmbito específico, mas este possui forças que podem impulsionar transformações em nível mais global.

Para a feitura deste capítulo, averiguamos alguns ordenamentos legais, instituídos ao longo da história da educação brasileira, dando destaque às prescrições recentes que garantem o atendimento às especificidades do contexto camponês; e dialogamos com estudiosos como Gondra (2018); Ramos, Leite e Filgueiras Filho (2012); Savianni (2005); Sibilia (2012); Tellez (2017); Varela e Alvarez-Uria (1992), para uma compreensão mais ampla da escola como instituição histórico-social, refinando a análise em termos da escola no/do campo, com base em estudos de Caldart (2015a, 2015b); Leal e Ramos (2012); Oliveira, Oliveira e Silva (2007); Peripolli (2010); Schwendler (2005); Silva, Felipe e Ramos (2012); Silva e Luz (2012), e do atendimento institucionalizado da infância por esta instituição, fundamentados em Carvalho e Silva (2013); Delalande (2011, 2012); Hendrick (2005); Oliveira-Formosinho (2007); Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016); Qvortrup (2010b); Sarmiento (2003, 2005, 2011a, 2011b); Sarmiento e Marchi (2008).

Nosso intuito é olhar a escola, compreendendo-a numa análise teórica, histórica, legal e empírica, como instituição de educação formal das crianças, sobretudo das classes populares, que foram mais tardiamente atendidas, como as crianças do campo. Tal entendimento nos remete à ideia de que é necessária e possível a proposição de uma organização dessa instituição para atender às singularidades do contexto camponês, de modo a oferecer às crianças efetiva aprendizagem para uma formação humana, levando-se em conta a potência que têm esses sujeitos para participarem de decisões relacionadas a questões que lhes digam respeito, pois, conforme nos alerta a epígrafe que abre este capítulo, são as crianças sujeitos de experiências, mesmo antes de seu ingresso na escola. Quando entram na escola, elas continuam sendo sujeitos de experiências, as quais precisam ser melhor compreendidas e aceitas no cotidiano escolar.

4.1 Constituição histórica da escola como espaço/tempo de institucionalização da infância

Como processo dialético de formação humana, a Educação do Campo nos conduz ao desvelamento da realidade, fazendo emergir as contradições existentes de modo que possamos compreender a trajetória histórica de constituição do que se coloca como real. Olhar a escola numa perspectiva de construção histórico-social ajuda-nos a compreender que outras formas de organização desse espaço/tempo são possíveis e viáveis. Por isso, é controversa a lógica de naturalização da escola e de suas práticas, pois subtrai aos sujeitos da educação (alunos, docentes, famílias) o poder de escolha, de criação, de transformação, o que cristaliza práticas, posturas e ações.

Nesta mesma direção, a Sociologia da Infância também lança um olhar crítico sobre a escola, sobretudo a escola pública, como espaço institucional, por excelência, de pertença das crianças, “criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo a escolaridade generalizada, alargada e estendida desde então, ininterruptamente” (SARMENTO, 2011a, p. 586).

Nessa perspectiva, é importante que compreendamos a invenção da escola, nos moldes como ela se apresenta hoje, como lugar e tempo privilegiado de socialização e formação das gerações mais novas. Essa compreensão leva-nos a romper com uma visão da escola como instituição universal e neutra, de existência necessária e independente da vontade humana, tão naturalizada a ponto de ser impensável a sua não existência.

A escola, como lugar de ócio, surgiu na Grécia para atender aos filhos das classes mais abastadas, tendo em vista que esses possuíam o privilégio de não se ocupar com questões relacionadas às necessidades primeiras de sobrevivência, como alimentação, vestuário, moradia. Eram os escravos que realizavam o trabalho por eles, uma vez que eles eram detentores do poder e dos meios de produção. Assim, a escola servia como um espaço para ocuparem o seu tempo, sendo preparados por mestres filósofos para serem homens virtuosos e sábios. “Deste modo, a escola foi organizada na intenção de atender aqueles que dispunham de tempo através da formação clássica que valorizava a retórica” (RAMOS; LEITE; FILGUEIRAS FILHO, 2012, s/p).

As condições históricas que determinaram a necessidade de existência da escola que, nos seus primórdios, como vimos, é direcionada a atender a uma parcela muito reduzida e privilegiada da população, expandiu-se, na modernidade, como instituição de passagem

obrigatória também das classes populares, a partir da reivindicação da escola como direito público, gratuito e laico.

Varela e Alvarez-Uria (1992), no texto *A maquinaria escolar*, ao analisarem as determinações das condições históricas de existência da escola no interior de nossa formação social, mostram, fundamentados em Ariès (1973), que desde o século XVI tais condições vinham emergindo, com destaque para a Igreja Católica como a precursora na instalação do sentimento de infância inocente. As famílias de elite tiveram então acrescida a necessidade de vigilância contínua das crianças. Os autores destacam a instituição de diferentes infâncias no bojo da sociedade de classes: a infância angélica e nobilíssima do Príncipe, a infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas e a infância rude das classes populares. A cada uma delas, uma atenção educacional diferenciada por parte dos educadores católicos.

A colonização do Brasil, no século XVI, representa bem esse envolvimento intrínseco da Igreja Católica com a educação, sendo muito forte a atuação dos jesuítas na instrução dos filhos dos colonos portugueses que aqui estabeleceram moradia e na catequização dos povos nativos, durante o período de 1549 a 1759, quando da sua expulsão, resultante das reformas pombalinas²⁷.

Os jesuítas chegaram à colônia brasileira em 1549, onde implantaram os primeiros colégios contando com incentivo e subsídio da coroa portuguesa. Desse ano até 1759, a pedagogia jesuítica gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro, instalando-se no país, primeiro, na versão do Plano de Instrução de Nóbrega, chamado por Saviani (2005) de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia; depois, nas ideias pedagógicas de Anchieta; e, mais sistematizadamente, na versão do *Ratio Studiorum*, adotado nos colégios jesuítas do mundo inteiro (SAVIANNI, 2005).

O Estatuto da “redízima”, em 1564, contribuiu para a consolidação da pedagogia católica no Brasil, pois instituiu que 10% da arrecadação dos dízimos reais em todas as capitanias e povoados deveriam ser destinados aos jesuítas. Portanto, a partir de então, os

²⁷ Seco e Amaral (2006) esclarecem que essas reformas abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, visando recuperar a economia através de uma concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa. No campo educacional, através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias; suprimiu todas as escolas e colégios jesuítas; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores. As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e desarticuladas entre si, passando o ensino a ser disperso e fragmentado, ministrado por professores leigos e mal preparados. Em 1772, foi criado na colônia o chamado “subsídio literário” para manutenção dos ensinos primário e secundário, havendo um aumento no número de aulas régias, mas o ensino continuou ainda muito precário devido à escassez de recursos, de docentes preparados e da falta de um currículo regular.

jesuítas tiveram condições para ampliarem, pela catequese e pela instrução, o processo de educação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador.

Destacamos, neste processo de sistematização da educação brasileira pelos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos que consubstanciou a pedagogia católica. O Plano constitui um conjunto de regras que cobre todas as atividades dos profissionais ligados ao ensino, das disciplinas, além das regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, dos alunos e das Academias.

Como características essenciais da pedagogia católica, que se classifica mais como uma teoria do ensino do que como uma teoria da aprendizagem, podemos destacar: a prioridade da teoria sobre a prática, subordinando esta àquela; centralidade da instrução (formação intelectual). A escola é concebida como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos, sendo-lhe exigidos esforço e disciplina.

Em 1759, o Marquês de Pombal, Secretário de Estado de Negócios do Reino, com plenos poderes, expulsou os jesuítas do Brasil, começando a implantar na colônia as reformas pombalinas da instrução pública. A intenção era contrapor-se ao predomínio das ideias religiosas, baseando-se nas ideias laicas inspiradas pelo Iluminismo.

É possível constatar, assim, que a função que a escola ocupa socialmente está diretamente relacionada ao tipo de sociedade que se pretende construir ou manter. São, portanto, as crises que se instalam dentro de uma sociedade, a partir das lutas de classes e pelo poder, que levam ao repensar e conseqüente reestruturação das instituições sociais, como a escola. “Na Época Moderna, com a crescente utilização dos códigos formais, houve a exigência de que a população tivesse domínio de cultura intelectual, cujo componente elementar era a leitura e a escrita, o que provocou a pressão social pela escola e a necessidade de sua expansão” (RAMOS; LEITE; FILGUEIRAS FILHO, 2012, s/p).

Assim, instituiu-se o privilégio do Estado no campo da educação escolar. No entanto, conforme alerta Savianni (2005, p. 8), “[...] a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por ideias laicas, mas por uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos”.

No bojo das reformas pombalinas, instituiu-se as aulas régias, que eram disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recurso do subsídio literário. Para Oliveira (2004, p. 947):

Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina.

Após 1808, porém, deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo que se tornou oficial com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras, em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. O método do ensino mútuo, que se baseava no aproveitamento de alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino em classes numerosas, supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. Além dos aspectos espaciais, gradualmente, também o tempo precisou ser reconfigurado, sobretudo com a instituição do método simultâneo; como informam Gallego e Silva (2011, p. 28) ocorreu, por exemplo, a “organização do ano letivo, com a matrícula dos alunos realizadas no mesmo momento – início do ano letivo -, controle e exigência da frequência e valorização da assiduidade, a chegada e saída dos alunos no mesmo horário”.

Os estudos de Gondra (2018, p. 90) esclarecem que a emergência de consolidação do Estado Nacional brasileiro no século XIX trouxe consigo a necessidade de construção do sistema educacional, “representada como uma das garantias para a transformação social, alcance do ‘progresso’ e acesso à ‘civilização’ – mas também, como elemento de direção do povo, de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial”.

No entanto, segundo Manacorda (1989 apud SAVIANNI, 2005), nada mudou em relação aos antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar, assim como a mecânica do ensino da aritmética e toda a orientação para o comportamento das crianças. Conforme Savianni (2005), o método de ensino mútuo, na segunda metade do século XIX, foi sendo abandonado em favor de novos procedimentos que iriam adquirir sua forma própria como o método intuitivo, também conhecido como lições das coisas. No entanto, o que se verificava na escola é que nada havia mudado, apesar das diversas reformas educacionais instituídas no período imperial, em favor da tão pretendida modernidade, como afirma Gondra (2018).

O autor destaca que muitos dispositivos de controle foram instaurados por tais reformas, de modo a alcançar um modelo de escola menos arcaico e mais profissionalizado, buscando produzir “uma estrutura cada vez mais hierarquizada, por meio de uma forte ramificação do poder” (*Ibidem*, p. 21), levando os administradores do Estado a culparem os

professores pelo fracasso da educação brasileira. Em relação aos saberes e modos de transmissão às crianças, o que vigorou, nesta época, foi uma perspectiva científicista, que, como afirma Gouvêa (2011, p. 557, grifo da autora), “uma *menorização* da imaginação e mesmo a negação de sua importância na construção do conhecimento. Toda uma pedagogia foi edificada na crítica ao uso da imaginação no trabalho pedagógico com a criança”. Portanto, um aspecto universal do ser criança foi negligenciado na sua formação.

Concordamos com Sarmiento (2011a, p. 588) quando ressalta que a escola, historicamente, tem se ocupado mais do aluno do que da criança, pois desconsidera seus “saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. Desde a primazia da pedagogia católica, sistematizada pelo *Ratio Studiorum*, que se busca a fabricação de um modelo de comportamento infantil aceitável socialmente, isto é, educado para se tornar um sujeito governado pelo sistema, pelas regras e pelos docentes.

Desse modo, a ação do Estado vai se ampliando sobre o governo de uma parcela da população, por meio da escola, definindo quem são os sujeitos dessa instituição, o que devem aprender, como devem agir, os modos de ensinar, a qualificação dos quadros do magistério, além de “regulamentar o raio de atuação da própria escola, adotando um critério baseado na demanda, com base no estatuto de freguesia, paróquia ou curato, delineando, assim, uma geografia desigual da instrução” (GONDRA, 2018, p. 16).

É nítida, portanto, a histórica exclusão dos povos do campo do processo de escolarização na sociedade brasileira, pois às populações dispersas ou era negado o acesso à escola ou era oferecida uma escola de qualidade inferior às das vilas. Se pensarmos na situação da menina pobre, residente no campo, as oportunidades de escolarização eram ainda mais raras. Retomamos, aqui, a discussão travada anteriormente, sobre a trajetória histórica de constituição do campo: no capitalismo, o parâmetro hegemônico é dado pelo urbano, que é a marca da modernidade. Nesse ínterim, o campo, concebido como espaço de produção, e não de vida humana, ou de vidas que pouco interessam, não se constitui como prioridade em termos de escolarização, num projeto de sociedade “civilizada”, como o que se propunha no período imperial.

Na Primeira República, porém, mudanças promovidas através do Decreto nº 119 e da laicização do ensino nas escolas públicas proclamada na nova Constituição Federal, em 1891, determinaram a separação entre Igreja e Estado, ganhando expressividade gradual, na década

de 1920, o movimento da Escola Nova na sociedade brasileira (SAVIANNI, 2005), que deu centralidade ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da influência da Escola Nova, boa parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da igreja; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, se manteve presente. Nesse sentido, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência progressiva de renovação da pedagogia católica.

Politicamente, no período situado entre 1930 e 1945, havia certo equilíbrio de forças entre católicos e escolanovistas, o que pode ser constatado pela aprovação da Constituição de 1934. No entanto, a partir de 1945 já se delineia a predominância da pedagogia nova, detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da primeira LDB, aprovada em 1961, cuja orientação que prevaleceu no texto do projeto elaborado pautou-se pelos ideais dos renovadores.

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, movimentos de educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos adotam muitos aspectos do ideário da pedagogia nova, buscando inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial, surgindo, assim, “[...] uma espécie de ‘escola nova popular’, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada de ‘teologia da libertação’” (SAVIANNI, 2005, p. 18).

Esses movimentos de educação popular foram sendo gestados entre as décadas de 1960 e 1990, configurando-se como forte resistência ao regime militar que perdurou de 1964 a 1985. Iam, inclusive, na contramão das reformas educacionais promovidas pela LDB n. 5692, promulgada em 1971, e que privilegiava a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, isto é, atendia meramente aos interesses do capital.

A Educação do Campo (EdoC) tem suas bases fincadas nesses movimentos de educação popular, tendo Paulo Freire como seu primeiro referente teórico. Constituída no final da década de 1990, a EdoC vem se consolidando “como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira” (CALDART, 2015b, p. 1-2). Recorremos a Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017, p. 573) para um melhor esclarecimento sobre essa trajetória histórica de luta dos povos do campo pela educação:

A negação de direitos aos povos do campo, historicamente recorrente no Brasil, foi o principal elemento mobilizador das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, que lutavam por terra. Em meados da década de 1990, aliaram-se para construir o Movimento por uma Educação do Campo, com a compreensão de que o modelo da educação rural não atendia ao projeto de fortalecimento do modo de vida camponês. Havia projetos em disputa seja para desencadear a luta por terra, seja para garantir educação para as populações assentadas. A crítica se fazia por outra base pedagógica que considerasse o modo de vida, de produção e reprodução que resguardasse os modos de ser e estar em condição de existência camponesa. O movimento configurou-se então como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, que trazia um sentido profundo de crítica ao capitalismo, desde sua perspectiva espoliadora ao trabalho autônomo e referenciado na liberdade e no domínio dos meios de produção, até a captura das sociabilidades que sustentavam comunidades tradicionais. O movimento partia, assim, da materialidade vivida pelos camponeses para expressar suas contradições e por ela anunciar outros projetos em disputa. A educação que se apresentou é herdeira dos movimentos de Educação Popular e passou a se denominar Educação do Campo.

O processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, resultou na aprovação da Constituição de 1988, que determinou que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Esse processo foi decisivo para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais, inclusive para a garantia de reivindicações atendidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9394), instituída em 1996, que dentre as conquistas, destacamos o que define o Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

“A escola, enquanto instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida, se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito do cidadão” (RAMOS; LEITE; FILGUEIRAS FILHO, 2012, s/p). Contudo, as dificuldades têm se dado na materialização da legislação que assegura esse dispositivo constitucional. Em relação ao Art. 28 da LDB, por exemplo, citado acima, a realidade tem mostrado que, mesmo localizadas em contexto rural, as escolas do campo não têm promovido práticas educativas e pedagógicas centradas nas peculiaridades da vida no campo, mesmo com as determinações legais, pois ainda são escassas as políticas públicas que permitam transpor as conquistas do plano jurídico para o real.

A nosso ver, há uma contradição entre as leis gerais da educação nacional, que se respaldam em orientações dos Organismos Internacionais, como a ONU, o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF, tendentes à padronização das práticas escolares e a legislação específica que regulamenta a Educação do Campo. O Brasil, inclusive, é signatário do Projeto Educação para Todos (Projeto EPT), de caráter mundial, que enfoca a regionalização das ações em educação. Tal projeto, cujo marco inicial data de 1990, com a Conferência Mundial de EPT, na Tailândia, reforçado em 2000 com o Marco de Ação em Dakar, projeta-se para até 2030, a partir da Declaração de Incheon, de 2015. Sendo assim, as pressões dos Movimentos Sociais do Campo são traduzidas em textos legais, mas pouco materializadas no dia-a-dia da escola, a começar pela padronização do tempo escolar, com calendário letivo igual ao da zona urbana, mesmo a legislação determinando a consideração dos ciclos agrícolas.

Pelo exposto, é possível afirmar que, historicamente, não há neutralidade nem universalidade na educação institucionalizada. No caso brasileiro, a escola sempre foi calcada na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, apesar da expansão do acesso à escola às camadas populares, preparando-as para as atividades pouco valorizadas socialmente. Uma escola que inclui a garantia da presença da criança no espaço escolar, mas que continua excluindo os mais pobres por não oferecer uma escola de qualidade para todos.

Temos a configuração de um modelo dual de escola: uma destinada aos filhos da classe burguesa e outra aos filhos dos trabalhadores, com objetivos diferentes, mas com a disseminação de conhecimentos legitimados por esta classe. Sarmiento, em entrevista a Delgado e Muller (2006, p. 21), destaca os efeitos geracionais nefastos “do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas)”.

A transformação histórica da escola nos leva a perceber que essa instituição serve para legitimar um tipo de sociedade que é sustentada a partir da formação de um modelo de ser humano ideal para nela atuar. No contexto da modernidade, foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: educar todos os cidadãos, alfabetizar cada habitante no uso correto do seu idioma pátrio, ensinar a fazer cálculos e inculcar certos valores e normas, isto é, disciplina como humanização (SIBILIA, 2012). Contudo, no caso brasileiro, isso não se efetivou e os mais pobres continuam expropriados de saberes básicos por conta dos problemas enfrentados pelas escolas.

A escola escolhe o que, como e quando ensinar, com base em intenções que nem sempre são conscientes para todos os atores que nela atuam. Sarmiento (2011a, p. 588) afirma: “Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional

de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas”. Contudo, nada garante que a presença da criança na escola seja consubstanciada por uma formação de qualidade, fruto de políticas públicas consequentes e tampouco executadas de forma a garantir os direitos anunciados na legislação.

Assim, a escola acaba por não ajudar a transpor a segregação social que marca historicamente a sociedade brasileira. A escola, apesar de estar alicerçada em discurso jurídico de igualdade e equidade, não consegue afetar as enormes barreiras que os mais pobres enfrentam no processo de mobilidade social, bem como conseguir atuar de forma incisiva na indigna concentração de renda e nas desigualdades sociais do país.

O fato é que o processo de institucionalização da infância é crescente no Brasil. A presença das crianças nas instituições escolares está sendo concretizada em termos numéricos e, em 2018, atingiu em torno de 34,2% da população infantil de 0 a 3 anos de idade; 92,4% das crianças de 4 e 5 anos; e na faixa etária de 6 a 14 anos, um patamar de 99,3% (IBGE, 2018b). Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 79):

Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa.

É preciso ver os dados positivos dessa institucionalização, assim como as contradições que o processo apresenta. A Sociologia da Infância ajuda-nos a compreender esse processo de institucionalização da infância, “que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368). O autor destaca uma negatividade constituinte na institucionalização da infância, que prevalece no disciplinamento das crianças no contexto das escolas, isto é, há uma “interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e acções sociais” (*Ibidem*, p. 368). O pensamento infantil não é visto pelos adultos como pensamento distinto, mas como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado e isso acabou sendo reproduzido na escola.

Cumpre-nos destacar a importância inegável de visibilização social das crianças na modernidade, destinando-lhes um lugar social próprio, sendo decisiva a criação da escola para a construção social do estatuto da infância. No entanto, o que questionamos são as formas de controle e dominação que assujeitam as crianças e lhes tiram a possibilidade de se constituírem como sujeitos sociais. Hendrick (2005, p. 38) destaca ser importante a

consciência que temos hoje das crianças como atores sociais, mas ainda prevalece, entre adultos, inclusive professores, a concepção modernista de criança como ser frágil, carente, sem desejo, sem experiência. “Sempre se faz para as crianças e não com elas”.

Esta não é a perspectiva que deveria estar em voga a partir da legislação que instituiu como direito da criança, o direito à participação. Nesse sentido, Sarmento, em entrevista a Delgado e Muller (2006), leva-nos a refletir, a partir de pressupostos da Sociologia da Infância, a possibilidade de construção de uma escola embasada em uma proposta crítica de promoção e estímulo aos direitos das crianças. O autor propõe

[...] estudar a infância a partir do seu próprio campo, e, portanto, a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição [...] Evidentemente que *antes* não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola. (*Ibidem*, p. 17, grifo das autoras) (DELGADO e MULLER, 2006, p. 17).

É fundamental que a escola se ocupe da criança e não apenas do aluno; que assista a ela com base nas suas necessidades e potencialidades do presente e não como cidadão do futuro. Com base nessa concepção de criança como um *vir a ser*, como alguém que ainda não se configura como cidadão pleno, a natureza lúdica, imaginativa, interativa, coletiva, das crianças tem sido um aspecto negligenciado pela escola, pelo próprio modelo organizacional adotado, inspirado em certos aspectos no encarceramento (FOUCAULT, 2013) e, em certos aspectos, nas fábricas (SARMENTO, 2011a).

Diante do exposto, é possível compreender o percurso histórico-social, não livre de conflitos e rupturas, que permitiu a instalação da escola como instituição que foi se estruturando para contribuir na conformação de modelos sociais. No entanto, Lefebvre (apud TELLEZ, 2017) assevera que, apesar de o espaço ser socialmente produzido e historicamente determinado pelo capital, o espaço escolar é uma espécie de potência criadora e subversiva na produção do espaço cotidiano, por seu dinamismo social. No espaço, os grupos sociais se reinventam e produzem outras configurações, nem sempre confluentes com os interesses dos atores hegemônicos.

Isso nos anima para a resistência e para a luta pela transformação da escola, pois, como afirma Tellez (2017, p. 64), o espaço é produto das relações sociais, mas também produtor dessas relações, numa “constante dialética entre o que denominamos econômico-político e ideológico-cultural”. Por isso, esse espaço se transforma constantemente. Sibilia (2012) afirma que a elite iluminista secularizou as ferramentas educativas fundadas pelos

reformadores religiosos, baseadas na vigilância hierárquica e na sanção normalizadora; no entanto, estas estratégias não mais se ajustam tanto às demandas do século XXI, marcado pela primazia dos meios de comunicação, da tecnociências e do mercado. Dessa forma, a autora assegura que a escola está em crise por estar se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. Segundo seus estudos, está havendo um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, ao tempo em que há um encaixe quase perfeito entre esses corpos e subjetividades e os aparelhos móveis de comunicação e informação.

Ao encontro dessas constatações, a Sociologia da Infância traz à tona estas rupturas no seio da sociedade contemporânea, que desestabilizam ideias fundadoras do espírito da modernidade, causando impactos nas condições atuais de vida das crianças e redefinindo os procedimentos de administração simbólica da infância. É certo que “o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora” (SARMENTO, 2003, p. 7), considerando-se, principalmente, “o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na configuração dos mundos sociais e culturais em que as crianças contemporâneas estão imersas”, causando mudanças, imprevisibilidade e incertezas. (*Idem*, 2011a, p. 583).

Reconhecer a criança como ator social significa estabelecer outras pretensões, exigências e desejos para a escola, de modo geral, e para as práticas docentes, de modo particular. O modelo pedagógico fundamentado nos preceitos da pedagogia da transmissão já não dá conta da infância contemporânea, pelos motivos acima relacionados. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) lembra-nos que temos “uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação”. No entanto, a pedagogia transmissiva persiste, ignorando um fazer pedagógico que leve em conta “os direitos da criança, a ser vista como competente e a ter espaço de participação”. (*Ibidem*, p. 13). Retomar essa herança pedagógica pode ser um caminho para a construção de experiências mais mobilizadoras para as crianças e também para os docentes.

Com base na discussão da escola como espaço privilegiado de institucionalização da infância, passamos, a seguir, a discutir a instituição escolar situada no campo, tendo como mote a análise das realidades das escolas campos do estudo empreendido, bem como as perspectivas das crianças interlocutoras sobre este espaço/tempo de ensino e aprendizagem, depreendidas através de suas narrativas nos grupos focais.

4.2 A escola do/no campo

O confinamento de crianças em instituições organizadas para tal nem sempre atendeu a todas as crianças indistintamente. A exclusão de crianças pobres é marca histórica no processo de escolarização da sociedade brasileira. Como vimos na seção anterior, além da negação ao acesso escolar por fatores como gênero e classe social, também questões demográficas se apresentaram como impeditivas para a igualdade de oportunidades educacionais.

Conforme já discutido, o processo de modernização da sociedade brasileira privilegiou o urbano e excluiu o campo como lugar de vida humana, o que contribuiu para a disseminação de uma visão pejorativa desse território e de seus sujeitos, que repercutiu no tipo de educação oferecido, ou não, nas comunidades camponesas. No entanto, desde os anos 1990, trabalhadores do campo protagonizam “um movimento coletivo de pensar a educação/formação *dos* trabalhadores e não para eles”, denominado de Educação do Campo (EdoC), disputando “políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para ‘conquistar sua própria emancipação’” (CALDART, 2015b, p. 2).

Tendo em vista a histórica negação do direito à educação aos sujeitos do campo e pela tarefa específica que a escola desempenha em relação ao conhecimento, a EdoC reconhece a importância dessa instituição social, embora não seja a escolarização a sua única bandeira de luta. Além disso, a luta pelo acesso aos conhecimentos socialmente produzidos não significa a legitimidade passiva, pelo movimento, dos conteúdos escolares que são definidos, pois compreendemos que estes também são intencionalmente selecionados. Sobre isso, Caldart (2009, p. 38) argumenta que a Educação do campo deve privilegiar e promover a crítica atenta “ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento”.

Esse movimento educativo, que parte dos interesses das populações camponesas e é fruto das lutas desses povos por políticas públicas que considerem seus modos de vida e produção, associa a escola a um projeto de sociedade, que retoma a vinculação indissociável entre educação e trabalho, entre teoria e prática, entre conhecimentos científicos e conhecimentos do cotidiano.

Peripolli (2010, p. 52) alerta para a “[...] necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os

povos do campo) e o tipo de educação/escola a eles dispensada”. A atuação da escola, na proposta da Educação do Campo, deve partir sempre de uma realidade específica, a ser inventariada de modo que a prática social seja o ponto de partida e o de chegada da ação educativa, isto é, o conhecimento da realidade aparente que, após analisada e compreendida à luz dos conteúdos escolares, possibilitam o desvelamento das contradições existentes, potencializando a atuação dos sujeitos e a transformação de determinados aspectos da realidade.

Sendo assim, a Educação do Campo nega o caráter naturalizado da escola, concebendo-a como construção sócio-histórica, redimensionando o seu papel, que deixa de ser o de legitimar as relações de dominação de uma classe sobre a outra, assumindo a formação de sujeitos críticos capazes de transformar as estruturas sociais vigentes, visando construir uma sociedade mais humana e justa.

Dessa forma, a intencionalidade educativa da escola deve se pautar por dois vieses: a realização do projeto educativo mais amplo, que consiste em vincular escola e realidade, em aproximar a escola do trabalho, da luta; e o cumprimento da tarefa específica relacionada ao ensino escolar. Assim espera-se que a escola abrace objetivos formativos, que consistem na formação de valores, atitudes, postura organizativa, hábitos de trabalho, indicação processual de capacidades intelectuais; e de objetivos de ensino, relacionados ao que se pretende com os conteúdos escolares selecionados para o trabalho em cada ciclo ou etapa e em um ano letivo (CALDART, 2015a).

A partir desse referencial, de acordo com a autora (*Idem*, 2015b), a luta deve ser por uma escola comprometida com as crianças e com as suas experiências e aprendizados, o que alarga a visão sobre o papel formativo desta instituição educativa. No entanto, as análises das realidades das escolas que abrigaram este estudo²⁸, apresentadas a seguir, colocam à nossa frente diversos desafios no sentido de materializar os princípios da Educação do Campo e os pressupostos da Sociologia da Infância, em defesa de uma escola no/do campo que respeite e reconheça, em suas práticas, os direitos das crianças.

4.2.1 Um olhar para a realidade das escolas do campo: os cenários micros da pesquisa

As duas escolas que serviram de campo para a pesquisa em tela, ambas pertencentes à sua respectiva rede municipal de ensino, diferem em sua trajetória de constituição como

²⁸ Delineada a partir de duas fontes: 1) inventários construídos pelos dois licenciandos em Educação do Campo, voluntários da pesquisa, sob nossa orientação, conforme destacado no Capítulo 3; 2) narrativas das crianças interlocutoras da investigação.

instituição educativa, mas assemelham-se bastante no que se refere às realidades que, atualmente, se encontram, como espaços de escolarização localizados no campo, território singular, onde vivem e trabalham sujeitos histórico-sociais. Benito (2017, p. 41) explicita que não se pode entender as escolas sem a compreensão do processo histórico por meio do qual foram gestadas, pois todas as instituições sociais pressupõem uma historicidade compartilhada.

As estruturas físicas que, hoje, abrigam as duas escolas, foram um marco histórico na vida das comunidades, no entanto, a **Unidade Escolar Dom Severino**, desde sua concepção, já contou com um prédio escolar, erguido em 1979, sendo a primeira escola a ser construída na Data Macambira (grande propriedade da qual se originou a Comunidade Cedro). Nessa época, o corpo docente era composto por pessoas da própria comunidade e de comunidades vizinhas, sempre com base em indicação político-partidária.

Diferentemente, a história da **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde** foi marcada por várias dificuldades em relação a construção do espaço físico a ela destinado. Iniciou em uma pequena casa no ano de 1996, com poucas crianças, antes mesmo da criação do Projeto de Assentamento. Com a criação desse projeto, o número de alunos foi aumentando, devido às famílias que permaneciam acampadas na propriedade. Dessa forma, houve a necessidade de um espaço maior e em melhores condições para atender à demanda crescente. A Associação de Moradores, então, formalizou a reivindicação de uma escola ao poder público municipal, obtendo como resposta a transferência da escola, em agosto de 1996, para os alpendres laterais da casa sede da antiga fazenda. Nesse local (Figura 27), a escola funcionou durante mais de um ano, em turnos normais e intermediários.

Figura 27 - Casa sede da antiga fazenda onde funcionou a Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde de agosto de 1996 a fevereiro de 1998 (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Em virtude de significativo aumento da população escolar, e de solicitações feitas pela Associação, o poder público providenciou a adaptação, em março de 1998, de um antigo estábulo (galpão) para viabilizar o funcionamento da escola (Figura 28). Na reforma desse galpão, foi feita a reposição das telhas quebradas, madeiras estragadas e construção de paredes divisórias para acomodar cinco salas de aula, um depósito e uma cantina, além de uma área para entrega de merenda.

Figura 28 - Estábulo onde funcionou a Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde de março de 1998 a dezembro de 2000 (Assentamento S. Antonio do Campo Verde)



Fonte: Luís Fernando Bezerra (2015)

As diversas adaptações feitas em espaços impróprios para abrigar as crianças revelam o “lugar” da escola rural no bojo das políticas públicas mas também no imaginário social. Como denuncia Peripolli (2010, p. 54), o reflexo da “forma estigmatizada de pensar o campo está materializado nas escolas: construções, barracões; transporte sucateado; professores mal pagos e com pouca/nenhuma formação; conteúdos e métodos adaptados/copiados da escola urbana”.

A demanda escolar continuou aumentando, levando a Associação de moradores a fazer um requerimento ao Governo do Estado. Após visita *in loco* do Secretário Estadual de Educação, em janeiro de 2001 a escola foi entregue à população, equipada, cabendo ao poder público municipal disponibilizar o quadro de funcionários. O prédio dispõe de infraestrutura com pátio, seis salas de aula, uma cozinha, uma diretoria, uma sala para os professores e um laboratório de informática, onde funcionam apenas dois computadores dos cinco existentes, e duas impressoras. Possui, ainda, uma quadra de areia onde os alunos praticam atividade física, e três banheiros: dois para os alunos, sendo um feminino e outro masculino, e um para os

funcionários. A escola (Figura 29), ao longo dos anos, passou por algumas reformas, mas não teve nenhum acréscimo na sua estrutura física.

Figura 29 - Área interna da U. E. Santo Antonio do Campo Verde (Assentamento Santo Antonio do Campo Verde)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)

A escola **Dom Severino** (Figura 30), instalada em uma área que mede aproximadamente 1500m², incluindo parte construída e área livre, possui uma estrutura física menor, que dispõe de seis salas de aula, um pátio (Figura 31), uma cantina, uma diretoria e dois banheiros fora do prédio, em condições precárias, conforme as próprias crianças destacam: Marília (10): “- *Está faltando limpeza nos banheiros*”, ao que outras crianças concordam e repetem: “- *Limpeza*”, e Vivian (8) tenta expressar seu pensamento: “- *O banheiro das meninas tem, tem...*”, mas é Marília quem completa o raciocínio: “- *As paredes sujas*”, e Vívian (8) retoma seu posicionamento: “- *A tampa do vaso quebrada*”. Na área livre, há uma pequena horta e um espaço improvisado para praticar atividades físicas, pois não possui quadra de esportes.

Figura 30 - Fachada da U. E. Dom Severino



Fonte: Raimundo Nonato de Sousa Silva (2015)

Figura 31 - Pátio da U.E. Dom Severino



Fonte: Raimundo Nonato de Sousa Silva (2018)

A arquitetura dos prédios data do final do século XIX, quando da construção dos primeiros grupos escolares no Brasil, pois até esse período a estrutura física dos espaços destinados à escolarização não possuíam “várias salas de aula, pátio, quadra, sala de diretor, professores, cozinha”, o que se deu a partir da instituição do método simultâneo que pretendia otimizar os tempos de ensinar e aprender, com o intuito de modernização da escola a partir da organização de um sistema estatal de educação (GALLEGO; SILVA, 2011, p. 29).

Nas duas escolas, há disponibilidade de energia elétrica, água encanada, fossa séptica, embora as instalações elétrica e hidráulica estivessem bastante comprometidas, na época da pesquisa, por falta de manutenção, aspecto ressaltado pelas crianças nas duas escolas. Na **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde** apenas um banheiro estava funcionando devido à fossa séptica estar cheia e as crianças reiteram esse problema em suas falas, como pode ser constatado na análise do eixo temático 4.3.1. Alguns ventiladores e tomadas não funcionavam, assim como na **Unidade Escolar Dom Severino**, o que dificultava a ventilação das salas de aula, situação agravada na primeira escola citada, já que as salas não possuem janelas, apenas cobogós, que são pequenas aberturas nas paredes, como pode ser verificado na Figura 32.

Figura 32 – Aberturas nas paredes (cobogós) em substituição às janelas (U.E. Santo Antonio do Campo Verde)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)

Sobre a falta de ventilação nas salas da **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde**, Janine (8) sugere: “- *Deveriam colocar ventiladores mais fortes nas salas. É tanto calor na sala que a gente perde muito tempo se abanando*”. Na outra escola, as crianças também destacam esse problema elétrico e de ventilação: Tadeu (8): “- *Eles poderiam*

consertar as lâmpadas. Tem algumas salas que não tem lâmpada”, ao que Vívian (8) complementa: “- Se esses dois ventiladores fossem consertados...”; e Marília denuncia: “- E um ventilador lá na nossa sala também, tem um que está queimado, só tem um que preste. Ai tá muito quente lá dentro”; seguida por Murilo (9): “- Lá na nossa sala também. Tem um que está só o bagaço”; e Marília completa: “- As lâmpadas também. Elas não ligam”.

Na Educação do Campo, é preciso questionar o espaço concebido, marcado pela precariedade. Na produção do espaço concebido não há neutralidade, há interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais. Negligenciar o espaço onde as crianças da comunidade são formalmente educadas, instruídas, revela, por parte dos gestores públicos, uma concepção de campo e de sujeitos do campo, e condiciona o espaço social. Num espaço melhor estruturado, outras relações poderiam ser criadas. Tellez (2017) afirma que o espaço condiciona e demarca o dinamismo das práticas, relações e experiências que nele se desenvolvem, assim como estas impactam na (re)configuração deste espaço.

Em nenhuma das instituições, as dependências físicas nem os sanitários eram acessíveis a pessoas com deficiência e às crianças da educação infantil, no período da pesquisa, e não havia sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar de a legislação brasileira ter como princípio a educação inclusiva, como se pode verificar, não há condições físicas e pedagógicas para a efetiva inclusão de alunos com deficiência. A própria Lei nº 9394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, cujo capítulo V é destinado à Educação Especial, define que esta é dever constitucional do Estado, devendo ser oferecida desde a educação infantil. Inclusive, o atendimento educacional especializado é garantia também prescrita no ECA e no Decreto n.º 7.611/2011, que traz em seu texto, no Art. 1º, inciso I, “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

Igualdade de oportunidades requer a universalização do acesso à escolarização, mas a garantia de que as particularidades estejam contempladas no universal, de modo que os alunos permaneçam na escola, e tenham condições adequadas de aprendizagem. As crianças com deficiência possuem singularidades que as diferenciam das demais, assim como as crianças da educação infantil possuem necessidades que as diferem das do ensino fundamental. No entanto, o que se constata é que, diante das ausências, nem mesmo as crianças não portadoras de deficiência estão verdadeiramente incluídas num ambiente propício à aprendizagem.

Em ambas as instituições, as crianças não contam com área de lazer, como parquinho, e não há um espaço apropriado para servir as refeições nem biblioteca, sala de leitura e

laboratórios. Na **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo**, há uma pequena biblioteca improvisada, inclusive, possui livros infantojuvenis recebidos através do Projeto Arca da Leitura, de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), mas sem organização do material que permita o uso pelos alunos. Todos os alunos do ensino fundamental têm acesso a livros didáticos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC.

Em relação à disponibilidade de equipamentos, no período da pesquisa, nesta escola, havia um bebedouro, TV por assinatura, um aparelho de DVD, duas caixas amplificadas, um notebook, um data show, cinco computadores (dos quais estavam funcionando dois na época da pesquisa), um freezer, duas impressoras, internet, telefone, armários, quadros de acrílicos, ventiladores, mesas e cadeiras para salas de aula, instrumentos musicais (sem uso no período da pesquisa por falta de professor de música), jogos educativos, mesas e cadeiras para eventos escolares, caixas d'água.

Na **Unidade Escolar Dom Severino**, havia mesas e cadeiras em quantidade suficiente, embora desgastadas; um bebedouro, um aparelho de DVD, uma copiadora, uma impressora e um computador para serviços administrativos. Havia um telefone com antena rural que não estava funcionando e não possuía internet, impressora e nem projetor multimídia. A escola também estava passando por dificuldades devido à falta de material didático-pedagógico, como papel sulfite, cartolinas, lápis, pincel, hidrocor, etc, pois o repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) estava bloqueado por problemas de regularização do Conselho Escolar.

Diante do exposto, é possível afirmar que a precariedade é uma característica marcante nas escolas públicas pesquisadas, com agravantes notórios quando se trata de escolas do campo, denunciados por diversos estudiosos, como Caldart (2015b, p. 7), que assevera: “[...] na esfera da política pública de educação, a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os trabalhadores do campo em relação ao seu acesso à educação, como a outros direitos sociais, ainda não foi paga e este é um debate do conjunto da sociedade”.

No rol de programas e ações do Ministério da Educação²⁹, é possível constatar que a política de educação segue muito mais o curso da “universalização”/padronização proposta pelo Educação para Todos do que se propõe a atender às especificidades de contextos e sujeitos. Por isso, na prática, as ações não se desenvolvem com a efetividade que se espera. As ideias de Willis (1991) nos ajudam a refletir sobre tal problemática, pois, segundo o autor, as determinações e orientações oficiais só são incorporadas ao cotidiano da escola, quando

²⁹ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>. Acesso em 28/02/2019.

estas oferecem apoio substancial aos agentes que as dinamizam. Se assim for, as adaptações são providenciadas, caso contrário, nada ou pouco é feito no sentido de apropriação significativa.

Além das condições materiais objetivas para a implementação da política pública no contexto da escola, há aspectos subjetivos necessários para sua efetivação, como a identificação dos agentes educativos aos princípios que a fundamentam, assim como a disposição e interesse desses agentes para a execução da proposta. No caso, por exemplo, do Projeto Arca da Leitura, é necessário o espaço e mobiliário adequados para a organização do material, assim como é fundamental a vontade dos agentes em organizá-lo e promover o acesso sistematizado dos alunos a ele.

Outro Programa federal executado nas escolas campo da pesquisa é o de Alimentação Escolar (PNAE). Segundo os gestores, as instituições não enfrentam problemas em relação à disponibilidade de merenda. Alguns produtos que a compõem são provenientes da agricultura familiar, como melancia, milho, feijão; outros são industrializados, como sopões, linguiças, biscoitos, sucos engarrafados. No entanto, em suas interlocuções, as crianças da **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde** questionaram a qualidade da alimentação oferecida, como pode ser constatado na seção 4.3.3 deste capítulo. Nas duas instituições, a alimentação é preparada na própria cozinha da escola pelas auxiliares de serviços gerais, mas não há um refeitório onde as crianças possam se alimentar com tranquilidade e higiene. Na **U. E. Santo Antonio do Campo Verde**, elas sentam no chão do pátio após receberem o alimento, como foi dito pelas crianças; e na **U. E. Dom Severino** há no pátio mesões e bancos em madeira onde as crianças fazem suas refeições. Em um dos grupos focais realizado na **Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde**, Kelly (8) sugere: “- *A gente deveria ter uma sala com mesas só para a gente merendar*”; ao que Marina (10) complementa: “- *Deveria ter um refeitório, porque os meninos sentam no chão para comer e, às vezes, o chão está sujo*”; e, em seguida, Flávia (10) relembra: “- *Em uma época a escola tinha uns banquinhos no pátio para a gente sentar na hora do recreio*”.

Peripolli (2010, p. 61) chama a atenção para a relação direta entre a imagem negativa, estigmatizada do campo, e a oferta de políticas compensatórias, materializadas em uma educação de baixa qualidade, em decorrência, dentre outros aspectos, de estruturas físicas precárias nas escolas, “transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa”.

Essa adaptação à educação que é praticada no meio urbano se traduz, entre outros aspectos, pelos currículos e calendários escolares definidos pelas Secretarias de Educação

(SEMED), sendo os mesmos iguais para todas as escolas da respectiva rede de ensino, como é o caso das duas escolas campos da pesquisa, mesmo que a LDB determine, em seu Art. 28, conforme já discutido neste capítulo, que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias à adequação da educação básica para a população rural, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente em termos de conteúdos, metodologias, calendário escolar.

A **U. E. Dom Severino** não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, apenas um construído pela SEMED para toda a rede municipal com a finalidade de reconhecimento das escolas junto ao Conselho Estadual da Educação. O PPP da **U. E. Santo Antonio do Campo Verde**, segundo o coordenador pedagógico da escola, foi revisado no ano de 2018, porém sua elaboração e revisão foram realizadas sem a participação da comunidade e dos alunos, e este não possui o diagnóstico da escola nem da comunidade. Ao dissertar sobre a importância do PPP para o envolvimento do coletivo escolar e emergência de novas práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 164) assinala: “O projeto pedagógico que fica no papel de nada serve; aquele elaborado apenas pela equipe dirigente pouco serve. O projeto precisa expressar os anseios e expectativas de um grupo envolvido com [a] escola [...]”. O planejamento participativo, portanto, ainda não é uma realidade no contexto das escolas pesquisadas.

As gestões das escolas, apesar de se autodenominarem mediadoras, abertas ao diálogo com os funcionários, alunos e comunidades, não podem ser consideradas democráticas, pois a definição da direção se dá por indicação político-partidária, sem nenhuma consulta aos pais, alunos, aos funcionários da escola e/ou à população da comunidade, e não há uma participação efetiva das comunidades nas decisões que se referem à gestão e organização da escola, seja administrativa, pedagógica ou financeira.

No tocante à gestão democrática do ensino público, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, define-a como um de seus princípios, o que é reforçado pela LDB vigente, no seu Art. 3º, inciso VIII. Esta Lei regulamenta, em seus Arts. 14 e 15, que cabe aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, mas define os seguintes princípios para tal: “I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Art. 14). Determinando, ainda, que estes assegurem “às unidades escolares que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público” (Art. 15).

Notadamente, apesar de ser uma prescrição legal, a gestão democrática do ensino público ainda não é uma realidade detectada nas escolas públicas, de forma geral. Existem experiências em todo o Brasil, mas o que destacamos é que a sua ausência não se dá apenas no contexto das escolas do campo. Até mesmo porque sua materialização é complexa, pois requer, dentre outros aspectos, mudanças de concepções tanto de agentes escolares quanto da comunidade. Na acepção de Libâneo (2001, p. 3), a gestão democrática “baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. [...] Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente”, na qual há a definição e a busca de objetivos comuns. O autor ainda argumenta que, ao serem tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir “a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes” (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Em relação aos funcionários das escolas, parece haver equipes com quantidade suficiente de pessoal para conduzir o trabalho escolar, seja administrativo ou pedagógico. O Quadro 2 mostram dados referentes aos profissionais que atuam nas duas escolas.

Quadro 2 - Quadros de funcionários das escolas campo de pesquisa, por função e vínculo

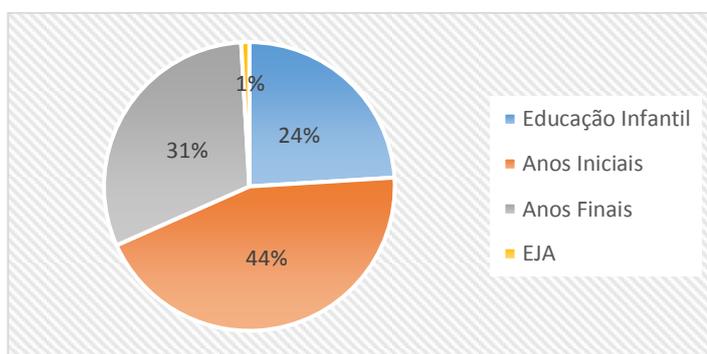
Escola	FUNÇÃO	QUANT.	VÍNCULO
U. E. Santo Antonio Do Campo Verde	Coordenador	01	Concursado
	Diretor	01	Concursado
	Professor	09	Concursados
	Auxiliar	02	Concursados
	Vigia	01	Concursado
U. E. Dom Severino	FUNÇÃO	QUANT.	VÍNCULO
	Coordenador	01	Contrato Temporário
	Diretor	01	Contrato Temporário
	Professor	04	Concursados
	Auxiliar	04	Concursados
Vigia	01	Concursado	

Fonte: Coordenações das escolas (2018)

Todos os docentes das duas escolas são graduados ou estão se graduando em uma licenciatura específica ou pedagogia. Do quadro de funcionários da **U. E. Dom Severino**, cinco deles não residem na Comunidade Cedro, ou moram na cidade de Batalha ou em comunidades distantes, sendo necessário o uso de transportes escolares para chegarem à escola. Dos nove professores da **U. E. Santo Antonio do Campo Verde**, quatro moram no Assentamento e cinco moram na sede do município de Sigefredo Pacheco.

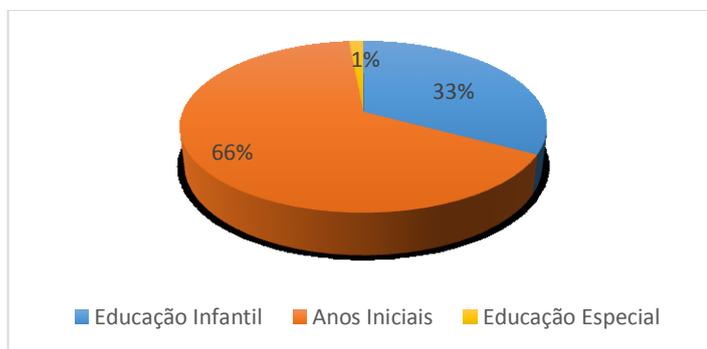
No ano de 2017, conforme dados do QEd³⁰, a **U. E. Dom Severino** atendia a 21 alunos da educação infantil, 45 dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma na modalidade de educação especial, totalizando 67 crianças matriculadas em cinco turmas, distribuídas nos turnos manhã e tarde. Já a **U. E. Santo Antonio do Campo Verde** atendia a 162 alunos em doze turmas, sendo 32 crianças da educação infantil, 59 alunos dos anos iniciais e 41 dos anos finais do ensino fundamental, além de 30 alunos de EJA, tendo como horários de funcionamento: manhã com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, à tarde com os anos finais do ensino fundamental e à noite com o EJA. Segundo dados do QEd (2017)³¹, as matrículas estavam assim distribuídas nas duas escolas:

Gráfico 1 - Matrículas da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, por nível e modalidade de ensino (2017)



Fonte: QEd (2017)

Gráfico 2 - Matrículas da U. E. Dom Severino, por nível e modalidade de ensino (2017)



Fonte: QEd (2017)

Os alunos atendidos pelas duas escolas são provenientes das próprias comunidades onde as escolas estão localizadas e de outras comunidades da região. A **U. E. Dom Severino**

³⁰ Dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/escola/47353-ue-dom-severino/sobre>>. Acesso em 06/06/2018.

³¹ Dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/escola/48916-ue-santo-antonio-do-campo-verde/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em 06/06/2018.

recebe alunos das comunidades Tabatinga, Cachoeira, Currais e Terra Ativa, que se deslocam de suas residências através de dois transportes escolares: um veículo van e um carro de passeio. Murilo (9 anos), em certo momento do grupo focal, desabafa: “- *Professora, eu queria que a escola fosse mais perto da minha casa porque eu passo mal na van. Por isso eu acho melhor estudar à tarde, porque de manhã a gente acorda muito cedo*”.

Da mesma forma que na escola citada anteriormente, muitos alunos da **U. E. Santo Antonio do Campo Verde** fazem uso do transporte escolar, pois residem em outro núcleo do Assentamento, o núcleo Fazenda da Serra, que fica a cerca de 9 km do núcleo Santo Antonio do Campo Verde. Durante muitos anos, o transporte desses alunos era feito em caminhão “pau-de-arara”, mas, no ano de 2018, a direção da escola conseguiu um ônibus escolar através da SEMED. No entanto, no mês de março, este veículo incendiou por falta de manutenção, quando transportava os alunos do turno da tarde para suas comunidades. Devido a esse acontecimento, esses alunos ficaram sem transporte, muitos tiveram que utilizar motocicleta particular, outros perderam aulas, sobretudo os menores, até a chegada de um veículo (van) para transportá-los.

Como pode ser constatado pela situação acima exposta, a política de transporte escolar não foi concebida de modo a atender com qualidade os alunos provenientes da zona rural. Diversos aspectos desse tipo de atendimento não foram considerados, como as distâncias casa-escola, a necessidade de alimento e de outras questões orgânicas, a presença ou aproximação das famílias, dentre outras. Conforme nos esclarece Schwendler (2005, p. 37), como há “uma ausência histórica de uma política educacional para os povos do campo, [...] o debate nacional nos últimos anos para atender às demandas por escolarização no campo e universalizar a educação básica têm sido por uma política do transporte escolar”, que não dão centralidade aos sujeitos da educação, mas ao fator econômico.

Apesar dos ordenamentos legais que asseguram à população do campo a escola como direito, vinculada à sua cultura e ao seu contexto, o que requer uma política pública para o campo pensada a partir da centralidade do sujeito, e não dos interesses econômicos, o que a realidade tem demonstrado é a prevalência da lógica do custo-benefício das políticas, que se traduz no fechamento de escolas e conseqüente nucleação e adesão ao transporte escolar (SCHWENDLER, 2005).

Por isso, concordamos com Caldart (2015b, p. 5) quando assegura que “a luta não pode ser pelo acesso a qualquer educação e é isso que tensiona conteúdo e forma das políticas públicas que se disputa, e que por sua vez gera discussões de concepção de educação e de matriz formativa [...]”. Vale destacar que o transporte intracampo, apesar de penalizar muitas

crianças, é aceitável, o que a Educação do Campo se contrapõe, sobretudo, é o deslocamento dos alunos camponeses para os centros urbanos. Esse tipo de estratégia governamental contribui, na verdade, para acentuar a percepção de esvaziamento e perda de substância do meio rural, conforme denuncia Wanderley (2004).

Tomando por base o posicionamento de Caldart (2015b), de que a luta não é por qualquer educação, importa destacar que as famílias camponesas esperam uma formação de mais qualidade para seus filhos, tanto que, de acordo com o coordenador pedagógico da **U. E. Dom Severino**, que assumiu a função no ano de 2018, e é morador da Comunidade Cedro, muitas crianças que residem na comunidade ou em comunidades próximas atendidas por transporte escolar, não estudam na referida escola. Segundo ele, a interação entre a comunidade e a escola é precária há algum tempo, o que gerou o descontentamento das famílias, que transferiram os filhos para escolas do município de Brasileira (a comunidade Cedro é uma região de fronteira entre este município e Batalha) ou simplesmente nem chegaram a matricular os filhos na escola **Dom Severino**.

Dados do inventário da realidade do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde dão conta de uma situação grave que a **U. E. Santo Antonio do Campo Verde** vem enfrentando: com a construção e equipamento do prédio da escola, a educação transformou-se em termos de condições de funcionamento, mas desde 2016 o índice de evasão é alarmante, antes mesmo de conclusão do ensino fundamental, o que tem forçado a escola à multisseriação, devido ao pequeno número de alunos em determinados anos. No primeiro semestre de 2018, por exemplo, eram multisseriadas as turmas de educação infantil, 3º e 4º anos, 8º e 9º anos.

A nosso ver, o problema maior não é multisseriação, mas o abandono, que precisa ser pesquisado para que seja garantida a permanência dos alunos na escola, com perspectivas de sucesso. Em estudo sobre memórias e trajetórias dos trabalhadores do campo sobre o processo de exclusão escolar por eles vivenciados, Oliveira, Oliveira e Silva (2007, p. 25) evidenciaram “que tal fenômeno é de natureza multifatorial, como por exemplo, a relação estabelecida entre a escola e o aluno; a forma como são trabalhados os conteúdos programáticos; as condições materiais de permanência dos alunos na escola”.

Mais uma vez recaímos na questão universalidade/especificidade. Infelizmente, muitos alunos camponeses não se reconhecem nas práticas que se desenvolvem no interior das escolas do campo, embora haja ordenamentos legais que garantam as adequações às peculiaridades da vida rural. Peripolli (2010, p. 53) chama a atenção para que se abram “outras perspectivas/possibilidades de reconhecer o campo com suas especificidades e de uma

escola que venha ao encontro destas, o que fará com que o cotidiano desta seja cada vez menos estranho aos alunos/educandos e à comunidade”.

Embora não haja, nas escolas pesquisadas, organização estudantil, movimento muito caro à Educação do Campo, as duas instituições buscam uma relação mais direta com as famílias e a comunidade, através de festividades que integram a vida comunitária, como atividades comemorativas de dia das mães, dos pais, dos estudantes. Na **U. E. Santo Antonio do Campo Verde**, destacamos as gincanas culturais em comemoração ao dia do estudante, nas quais interagem escola e comunidade, pois são realizadas em praça pública, com efetivo envolvimento das famílias. Na **U. E. Dom Severino**, ressaltamos as quadrilhas, integradas aos festejos da comunidade.

Na seção seguinte, analisamos os sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola, constatando suas efetivas contribuições para se (re) pensar este espaço institucionalizado, bem como as práticas que nele se desenvolvem.

4.3 Os sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola

A escola é um tempo/espaço que abarca uma boa parte do cotidiano das crianças, definindo muitas vezes sua vida, em função de suas formas de organização. É como se a escola fosse a atividade central a partir da qual se organizam as outras atividades infantis. Assim, é importante que a forma de organização desse tempo/espaço seja cuidadosamente pensado de modo a contribuir efetivamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo como *locus* de formação humana.

Acreditamos que pensar esse espaço/tempo escolar não é tarefa apenas de adultos que se dedicam a organizá-lo para as crianças sem, no entanto, reconhecer que estas apresentam plena capacidade para pensar e elaborar projetos, pois “possuem suas próprias compreensões, sentidos, intenções, relações e assim por diante” (HENDRICK, 2005, p. 47). Trazer à tona as singularidades infantis, considerando as potencialidades e limitações próprias da categoria geracional a que pertencem, se mostra fundamental, pois a vida das crianças deve se desenvolver num contexto de participação ativa, visto que diversos estudos e pesquisas já comprovaram a afeição da criança à participação social e cujas leis reconhecem o seu caráter político, ao defini-la como sujeito de direitos.

Como seres de experiência, ao refletirem sobre as dimensões que compõem o seu cotidiano, as crianças, como coparticipantes na pesquisa, narraram histórias, teceram pontos de vista e construíram novos entendimentos de si e do mundo. Sabemos que isso é parte do

que acontece com um empreendimento de pesquisa que tem como foco o trabalho com narrativas. Corroboramos, portanto, o pensamento de Souza, Martins e Tourinho (2017, p. 7), de que:

As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível.

Muitos afetos, risos, brincadeiras foram compartilhados pelas crianças nas seções de grupos focais sobre a escola, quando narravam acontecimentos marcantes das trajetórias escolares. No entanto, o que foi mais recorrente nas seções em que analisavam esta instituição social, sobretudo entre as crianças da Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde, foram as histórias vividas no âmbito escolar, compartilhadas se não por todos, mas pela maioria, com o intuito de denunciar situações de exploração, de violência simbólica e física, de negação de direitos, etc. Um trecho do diário de campo sobre o grupo focal realizado com as crianças da referida escola observa isso: *“Em cada foto, mais alvoroço das crianças. Todas tinham uma história para contar sobre o espaço em discussão. Era quase sempre uma espécie de denúncia. Algumas fizeram longas narrativas, que eram complementadas pelas narrativas de outras crianças”*.

Porém, tais denúncias eram acompanhadas por sugestões de mudanças que poderiam aprimorar a organização da escola. A seguir, analisamos cada um dos eixos temáticos.

4.3.1 Infraestrutura física de escolas do campo

Conforme vimos na seção anterior, as duas escolas possuem prédio escolar próprio, que possibilitam condições aceitáveis de funcionamento. Os únicos espaços existentes para recreação e lazer são o pátio e o campo de futebol. O primeiro não foi escolhido por nenhuma criança para ser fotografado, talvez porque sua função como local de socialização, encontro, diversão não esteja sendo desempenhada. Durante o tempo em que permanecemos nas duas escolas, esse espaço funcionou apenas como uma espécie de refeitório. Já o campo de futebol foi um espaço em que todas as crianças das duas escolas dirigiram afeto positivo, mesmo reconhecendo a necessidade de melhorias nas estruturas existentes.

O campo de futebol da escola do Cedro (Figura 33) é apenas aquele espaço delimitado por pneus coloridos, próximo ao muro. Este espaço foi escolhido por três duplas de crianças,

mas quando perguntamos quem gosta dele todas as crianças levantaram a mão e gritaram: “- Eu!”. A seguir, o diálogo tecido (Trecho 39) sobre as fotografias que retrataram este espaço.

Figura 33 - Campo de futebol na escola Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2017)

Trecho 39

Crianças da U. E. Dom Severino analisando o campinho de futebol (Comunidade Cedro)

Mediadora: - Essa foto é de onde? (Sem entender que se tratava do campo de futebol da escola)

Crianças: - Do campo de futebol.

Crianças: - Nós jogamos bola nele.

[Todas as crianças falando, ao mesmo tempo, que gostam do espaço]

Mediadora: - Mas por que será que todos gostam desse espaço?

Crianças: - Porque lá a gente brinca, corre, joga bola, faz atividade.

Valmir (8): - Toda escola deve ter um campo de futebol para as crianças brincarem.

Fabiane (10): - No lugar desse campo deveria ser uma quadra.

Tadeu (8): - Eu ainda tenho uma coisa para dizer. Só aqueles pneus ali fica feio. Deveria fazer um monte de brinquedos naquele espaço.

Murilo (9): - E também porque o campo é muito pequeno para poder jogar muitas pessoas.

Valmir (8): - E não tem as traves de ferro.

Fabiane (10): - Teria uma quadra.

Murilo (9): - Se fosse para ser um campo melhor deveria ter umas traves de ferro.

Fabiane (10): - Aquelas traves, na hora que bate uma bola nelas, elas caem.

Murilo (9): - É. Na hora que chuta a bola pra cima que bate no travessão, ele cai em cima da gente.

Valmir(8): - Deveria colocar umas grandonas assim para a bola não passar (cochichando com Murilo).

Na verdade, o campo de futebol da escola Dom Severino é um espaço improvisado, organizado durante a execução de um projeto de Educação Ambiental que reciclou pneus, transformando-os em item de decoração, de delimitação de espaços. Mesmo assim, as crianças atribuem a esse local improvisado uma grande importância no contexto escolar, pois representa o lúdico, a liberdade, a brincadeira, a possibilidade de socialização com os outros. É o espaço onde podem vivenciar situações típicas da infância (correr, brincar, jogar bola,

movimentar o corpo livremente). Porém, elas fazem uma análise muito crítica do lugar, apontando diversas problemáticas, inclusive com riscos à integridade física, bem como destacam possibilidades de melhoria daquele. Uma criança cita, por exemplo, a necessidade de construir uma quadra.

O mesmo pode ser dito em relação ao campinho da escola do Assentamento (Figura 34), que se assemelha mais a um campo de futebol, mas também apresenta diversos problemas apontados pelas crianças, mesmo sendo um lugar de afeto positivo para todas elas, como pode ser constatado na interlocução abaixo (Trecho 40).

Figura 34 - Campo de futebol na U. E. Santo Antonio do Campo Verde (Assentamento S. Antonio do Campo Verde)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2018)

Trecho 40

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde analisando o campo de futebol

[...]

Milane (8): - Eu tirei a foto do campo porque lá a gente brinca e se diverte.

Kelly (8): - Porque a gente joga bola.

Janine (8) e Sônia (8), juntas: - A gente joga vôlei.

[...]

Raissa (9): - Podia colocar cimento.

Milane (8): - Tem muito espaço que poderia aumentar o campo. Assim, tirava o mato porque os meninos ficam só andando pelos matos.

Erlon (8): - Para buscar a bola

Milane (8): - Quando o sol está muito quente a gente não vai. O professor só leva a gente quando o sol esfria mais.

Kelly (8): - Nós temos que ficar dentro da sala jogando dama até o sol esfriar mais um pouquinho, aí a gente vai jogar bola.

Ravi (9): - Podia colocar umas traves maiores.

Milane (8): - Tem que aumentar mais o campo, porque sempre os meninos vão buscar a bola no mato e pisam em espinho.

[Muitos querendo dar sua opinião. Algumas conversas paralelas sobre o espaço]

Elena (8): - Um dia, tinha uma cobra.

Kelly (8): - Eles ficam cheios de coceiras, fura o pé...

Ravi (9): - E fura a bola também.

Sônia (8): - Eu acho que podia ser feito um tetinho assim.

*Erlon (8): - É mesmo.
 Ravi (9): - E podia fazer um muro ao redor do campo.
 Raíssa (9): - Muro pra quê? Não tem necessidade.
 Ravi (9): - Tem sim... podia colocar telas para não sair a bola.
 Flávia (10):- O diretor disse um dia que estão pensando em construir uma quadra naquele terreno depois do muro.
 Sônia (8): - Podia colocar telha...
 Janine (8): - Telha não, menina...
 Jeane (9): - Colocava os ferros do lado, e aquele ferro em cima, tipo o que tem lá perto de casa.
 [Todos falando ao mesmo tempo, querendo dar sua opinião, trocando ideias com o colega do lado...]*

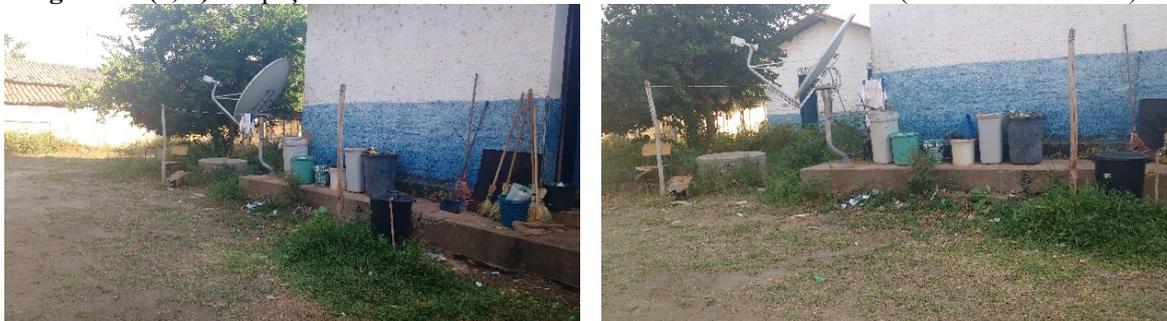
Em seus posicionamentos, as crianças consideram diversos aspectos para aprimorar o espaço que já existe, embora uma criança fale da possibilidade de construção de uma quadra em outro terreno. Há concordâncias, discordâncias, complementações a ideias dos outros, mas, em síntese, o que desejam é um espaço melhor estruturado, mais amplo, com telas que impeçam a bola de sair, com cobertura que as abrigue do sol, possibilitando sua utilização em qualquer momento do dia. Como falado anteriormente, o campo de futebol representa, para as crianças, a materialização da peculiaridade do ser criança. Apesar dos problemas apontados, é um espaço pelo qual nutrem grande afeto, o que pode ser visivelmente constatado pelo trecho de anotação escrito e lido pela Flávia (10) no momento em que analisávamos as fotografias do campo de futebol: “- *Ah, pois deixa eu ler o meu também. O campo é legal porque a gente pratica coisas novas e faz a gente se sentir bem. Quando eu entro nesse campo eu sinto uma coisa tão legal dentro de mim, eu não sei nem explicar*”.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), em pesquisa narrativa realizada com crianças da zona rural, explicitam que a educação no meio rural reflete o que há de mais rudimentar no que se refere ao tratamento dado à educação no Brasil. As autoras reconhecem a precariedade ainda existente nas escolas do contexto rural sem, no entanto, deixar de reconhecer que esta é uma situação que aflige a educação brasileira de forma geral. Porém, nas áreas rurais, a precariedade é preponderante. Vemos, pelos diálogos expostos, a importância atribuída pelas crianças a uma quadra de futebol na escola. E, mesmo sendo uma construção cujos custos não são altos, não se configura como um investimento fundamental do poder público, o que faz com que a própria escola, com parceria de voluntários, alunos, famílias, improvisem espaços para a prática de esportes.

As crianças, em suas narrativas, trouxeram evidências dessa precariedade histórica a qual estão submetidas as escolas do contexto rural brasileiro também apontando outros espaços. A infraestrutura física insuficiente para dar conta de todas as atividades que precisam ser desenvolvidas na/pela escola agrava-se com a falta de manutenção adequada dos espaços

existentes. Os diálogos a seguir (Trecho 41), entre a Mediadora e as crianças da escola Dom Severino, demonstram o quanto elas estão cientes dessa situação e da necessidade de transformação.

Figura 35 (a, b) - Espaço onde é armazenado o lixo na escola Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2017)

Trecho 41

Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografia que retrata o espaço onde é depositado o lixo na escola (Comunidade Cedro)

Mediadora: - Falem sobre essa foto, meninas! (Dirigindo-se às autoras da fotografia)

Fabiane (10): - Foto dos lixeiros. Ele vive cheio de lixo. Lixo para todo lado. Em vez de jogar no lixeiro, eles jogam no chão.

Murilo (9): - E também por causa dessas coisas sujas, pois tem muito lixo ao redor.

Mediadora: - Eles quem?

Crianças: - Os alunos.

Mediadora: - Como seria esse espaço de depositar o lixo?

Fabiane (10): - Poderia ser aquelas latas grandes tampadas.

Tadeu (8): - Eles poderiam fazer um quarto lá para armazenar melhor as coisas.

Fabiane (10): - É, podia ser assim também.

Valmir (8): - Só que ia ficar fedendo.

Vívian (8): - Esse espaço deixa a escola feia, não embeleza a escola.

Tadeu (8): - Imagina se fosse assim a escola toda!

Fabiane (10): - A calçada também é toda quebrada, rachada.

Danilo (8): - O material de limpeza também não poderia ficar aí.

Fabiane (10): - Deveria estar dentro de uma caixinha.

Vívian (8): - Poderia colocar cerâmica na calçada e nas paredes, pintar mais, poderia tirar essas vassouras, colocar num só lugar, tirar esses matos, e podia fazer um quartinho para colocar os lixeiros.

Murilo (9): - A pintura da parede está errada...

Amália (9): - Paredes sujas.

Murilo (9): - As cadeiras quebradas lá do lado. E a antena baixa. E do lado da antena, tem canos quebrados.

Vívian (8): - Perto do banheiro tem muito mato. Poderia aumentar a calçada para a gente andar para ir lá para o banheiro.

Tadeu (8): - Também tem uma casa de marimbondo nas telhas do banheiro.

Vívian (8): - Um marimbondo mordeu o olho do menino do 1º ano e ficou assim inchado. Ele teve que ir para o hospital.

Tadeu (8): - Depois do mato, tem lixo, muito lixo.

Fabiane (10): - Lá é cheio de papel higiênico.

Em suas análises pormenorizadas sobre mais esse espaço improvisado na escola (Figura 35), as crianças denunciam a precariedade das instalações, a ausência de um espaço específico com a finalidade de armazenagem do lixo, as questões de higiene, promoção da saúde. É apontada a possibilidade de construção de um espaço próprio e outras formas de organizar esse armazenamento, apesar da ausência desse espaço. Em pesquisa realizada sobre a oferta e demanda de Educação Infantil no campo, Leal e Ramos (2012, p. 174) constataram problemas enfrentados pelas escolas com relação ao armazenamento e coleta do lixo, que não ocorrem de maneira regular, destacando que:

Evidentemente, tais problemas interferem no funcionamento dessas escolas e afetam diretamente as condições de higiene e saúde da comunidade escolar. Porém, eles parecem se relacionar a uma questão mais ampla: a ainda insuficiente atuação do poder público no que diz respeito a políticas que assegurem a infraestrutura para a sobrevivência das populações do campo.

Notadamente, a precariedade não se resume ao contexto escolar, mas é generalizada ao contexto comunitário. As autoras citadas ainda destacam observações feitas no âmbito da pesquisa supracitada, de situações diversas quanto à infraestrutura dos prédios. Segundo os dados coletados, “na maioria dos municípios, as escolas necessitam de reformas, com ampliação dos espaços, substituição de portas e janelas, além de reparos de piso e teto, e pintura” (LEAL; RAMOS, 2012, p. 173-174). As crianças da escola do Assentamento descrevem bem essa situação, conforme descrito no Trecho 42.

Trecho 42

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde narrando fatos que envolvem problemas nas fechaduras das portas das salas de aula

Flávia (10): - Eu acho que essa escola aqui é boa, mas tem que melhorar, fazer coisas melhores para os professores. Teve uma professora que fechou a porta e ficou trancada.

Marina (10): - As portas têm as fechaduras esculhambadas.

Raíssa (9): - Uma vez eu, a Marina e vários alunos ficamos trancados na sala. O coordenador fechou a porta e ela não abriu mais.

Ravi (9): - Foi. Aí precisou abrir com uma tesoura. A Ana Clara também trancou a gente. Ela não sabia que a porta não abria, aí foi preciso chamar o diretor.

Raíssa (9): - E um dia desses nós ficamos trancados nessa outra sala bem aí.

Mediadora: E por que não pularam as janelas?

Raíssa (9): - Ah, porque nas salas não tem janelas, só esses negócios bem aí (cobogós)

Flávia (10): - Olha a situação, professora! Deveriam colocar janelas de vidro ou então de madeira...

Raíssa (9): - De vidro, não, porque os meninos quebram todas. Eles são muito danados.

Kelly (8): - Se tivesse janelas, era só pular. Mas não têm... Seria bom se tivesse.

As narrativas das crianças evidenciam uma situação que se estende há algum tempo na escola, por falta de manutenção nas instalações do prédio. Outro aspecto a ser ressaltado é a ausência de janelas nas salas, que nos leva a constatar que os projetos arquitetônicos dos prédios não se coadunam com as necessidades pedagógicas das escolas. Janelas é um item essencial nesses projetos, tendo em vista a necessidade de contato visual das crianças com o mundo exterior e mesmo pela importância de se ter um espaço iluminado pela luz solar, arejado, ventilado. No caso específico do problema das fechaduras das portas, ter janelas nas salas resolveria em parte a dificuldade de abrir a sala em caso de ter pessoas trancadas.

Diversos outros problemas foram apontados pelas crianças na infraestrutura das escolas, como banheiros pequenos, com chuveiros e vasos sanitários disputando o mesmo espaço; vasos sanitários e pias que não funcionam e não se adequam à altura das crianças da educação infantil. Conforme apresentamos na caracterização das escolas, seção 4.2, os banheiros são um elemento do espaço escolar que muito evidencia essa precariedade, por falta de manutenção nas instalações. Na U. E. Santo Antonio do Campo Verde, as crianças escolheram a fossa séptica (Figura 36) como um local da escola sobre o qual gostariam de conversar. Na época da pesquisa, estava sendo reformada, após anos de solicitações da direção da escola. O excerto constante no Trecho 43 é parte dessa conversa.

Figura 36 (a, b) - Fossa séptica em reforma na U. E. Santo Antonio do Campo Verde



Fonte: Crianças sujeito da pesquisa (2018)

Trecho 43

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre as fotografias da fossa séptica

Mediadora: Por que vocês fotografaram esse espaço?

Ravi (9): Muito mau cheiro.

*Kelly (8): Aquela fossa é muito perigosa para os meninos que ficam andando por aí, pois pode quebrar aquela tampa que fica em cima e os meninos caírem, pode até morrer.
[Ravi e Erlon falando ao mesmo tempo que Kelly]*

Milane ((8): Aquela fossa é muito perigosa, pois pode desabar com uma criança pequena em cima. Elas ficam pulando, pulando, aí ela não aguenta e desaba e a criança cai dentro.

Ravi (9): Já caiu um menino lá.

Erlon (8): Pode quebrar o braço, a perna...

Milane (8): Tem uma história aqui de uma menina que foi para o banheiro e uma coisa puxou ela para dentro do vaso, aí ela morreu.

Raíssa (9): Credo! Por isso até fechado é o banheiro! São duas partes, aí fecharam essa.

Kelly (8): Até fecharam o banheiro.

Erlon (8): Só o nosso que não fecharam

Marina (10): Tem uma menina alta que chamou a gente. Nós estávamos lá no banheiro, aí ela disse: “- Eu vou curiar”. Ela disse que é tudo preto lá dentro, vaso quebrado, uma coisa horrível!

*Mediadora: Então, há algo a ser feito para melhorar essa parte dos banheiros?
[Muito alvoroço]*

Kelly (8): O banheiro é fedorento, não tem papel higiênico.

Ravi (9): E qual não é fedorento? Nem energia tem no nosso.

Flávia (10): A minha ideia é colocar azulejo lá. Também fazer banheiros só para as crianças pequenas...

Jeane (9): Com pias baixinhas e aqueles vasos pequenininhos...

Milane (8): Tem três banheiros lá: um já não funciona, o outro foi trancado; aí só ficou um para a gente.

Marina (10): São duas pias no banheiro. Apenas uma funciona e essa, quando a gente lava as mãos, a água cai lá do outro lado.

Flávia (10): Têm que ser reformados os banheiros dessa escola

Janine (8): Urgentemente.

Daniel (8): Tem que limpar o banheiro, colocar cimento para melhorar o piso.

Milane (8): Tem gente que faz suas necessidades lá atrás da escola. Principalmente os meninos pequenos.

Pelas falas das crianças, é notório que não há condições mínimas de funcionamento dos banheiros: falta limpeza, energia, papel higiênico, e os vasos e pias estão quebrados, etc. Se este local não é adequado às crianças maiores, o que dizer do atendimento às crianças da educação infantil, como bem ressaltam nossos interlocutores. Há uma parte do banheiro fechada há tanto tempo que até já foi criada uma história assustadora e fantasmagórica sobre o seu fechamento.

Além da ausência de banheiros adequados, nossos coparticipantes apontam a falta de espaços como biblioteca, salas de leitura e jogos, piscina, parquinho; muito mato ao redor das escolas e insuficiência de árvores; pisos quebrados; calçadas altas e estreitas; muro rachado, prestes a cair; vidros das janelas quebrados; paredes sujas; jardins sem a devida proteção das plantas, ocasionando situações de tristeza nas crianças ao verem tais plantas pisadas, arrancadas, como aconteceu com um espaço escolar muito apreciado pelas crianças da Unidade Escolar Dom Severino: a horta (Figura 37).

Figura 37 - Horta da U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa

Pelo excerto a seguir (Trecho 44), da interação entre mediadora e crianças em uma das seções de grupo focal, é possível compreender os sentimentos contraditórios das crianças em relação a este espaço.

Trecho 44

Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografia da horta (Comunidade Cedro)

Murilo (9): - Ai é a horta.

Mediadora: - E por que vocês escolheram fotografá-la?

Murilo(9): - Porque a gente gosta e não gosta. Porque, a gente gosta porque tinha muitas coisas para a gente comer lá dentro, mas agora a gente não gosta porque está tudo bagunçado.

Mediadora: - E por que está bagunçado? O que aconteceu?

(As crianças ficaram muito alvoroçadas querendo explicar o caso da porca que entrou na horta e revirou tudo)

Vívian (8): - Uma porca entrou aqui dentro.

Tadeu (8): - Várias porcas entraram.

(Continuava o alvoroço)

Marília (10): -Está todo desarrumado porque deixaram o portão aberto, aí a porca entrou e fuçou.

Mediadora: - E porque essa porca entrou, minha gente?

(Todas as crianças queriam responder)

Murilo (9): - Porque eles esquecem de fechar o portão.

Valmir (8): - Ela também quer comer os alimentos (baixinho)

Mediadora: - E quem trata dessa horta?

Algumas crianças: - É o tio Nonato.

Outras crianças: Nós.

Murilo (9): - Nós, crianças. (As outras concordaram empolgadas).

Vívian (8): - Mas o tio Nonato também cuida, minha gente...

Outras: - Todos nós.

Mediadora: - E quem orienta?

Todas: - O tio Nonato.

Murilo (9): - E os amigos também.

Tadeu (8): - Ei, o Vagner molha as coisas lá.

Mediadora: - Quem é o Vagner?

Várias: - O vigia.

Mediadora: - Ele também ajuda?

Tadeu (8): - Molha.

Mediadora: - Então esse é um espaço importante na escola?

Crianças: - Sim.

Mediadora: - Por quê?

Murilo (8): - Porque é importante para a escola ficar mais bonita, mais arrumada.

Vívian (8): - Poderia botar um portãozinho na horta.

Mediadora: - Lá não tem portão para entrar, não?

Tadeu (8): - Não, é só o arame.

A horta foi um espaço organizado durante a execução de um projeto de extensão na escola Dom Severino. Sendo criado e organizado com a participação efetiva das crianças, é um espaço que lhes desperta afeição. Elas reconhecem a importância de a escola ter uma horta, já que esta oportuniza a produção de alimentos saudáveis, reduzindo, inclusive, gastos para a escola, como destacam nesse recorte discursivo a seguir (Trecho 45):

Trecho 45

Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografia da horta II (Comunidade Cedro)

Tadeu (8): - Ah, a gente podia colocar aquelas plaquinhas dizendo em cada lugar o que é cada fruta.

Mediadora: - O tipo de produção que tem lá, né?

Vívian (8): - Exatamente. Uma boa ideia.

Mediadora: - Então a horta é importante só porque deixa a escola mais bonita?

Crianças: - Não!

Tadeu (8): - Tem dia que as cozinheiras pegam algumas coisas lá para colocar na comida

Vívian (8): - É, alface...

Mediadora: - E é uma alimentação saudável?

Valmir (8): - Sim.

Marília (10): - Porque assim, sei lá, nem precisava trazer algumas coisas de Batalha. (Cochichando com alguns colegas)

Fabiane (10): - Também nem precisava comprar algumas coisas. Porque já tinha lá na horta.

Murilo (9): - Cebola, coentro, tomate, pimentão, podia plantar tudo lá. Fazer os canteirinhos e plantar.

(Mais fotos da horta.)

Murilo (9): - A cebola que está toda desajeitada.

(Foto da horta com as mãos postas em coração.)

Mediadora: - Olha que foto legal! Quem fez essa foto?

Murilo (9): - Fui eu.

Mediadora: - A foto já diz que é um espaço do qual se gosta.

Figura 38 - Expressão de afeto positivo pela horta escolar na U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa

Consideramos a horta um espaço importante, sobretudo no contexto das escolas do campo, por contemplar especificidades do *modus vivendi* das populações camponesas e, portanto, fortalecer a identidade do homem do campo. Na perspectiva teórico-metodológica da Educação do Campo, possibilita a materialização de alguns dos seus princípios, como a integração educação-trabalho, articulação teoria-prática, aproximação entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. Os estudos de Morgado e Santos (2008, p. 9) apontam para esta direção, pois, segundo as autoras, a inserção deste espaço no contexto escolar “pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em Educação Ambiental e Alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada”.

Em torno da horta, portanto, várias possibilidades pedagógicas podem ser ressaltadas: fortalecimento da identidade camponesa, contextualização do ensino-aprendizagem, materialização de princípios da Educação do Campo e da Educação Ambiental, adoção de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, além do despertar de um senso de responsabilidade e cooperação na escola, que se estende para o fortalecimento dos vínculos entre família, comunidade e escola.

4.3.2 Organização do ambiente educativo

A organização dos espaços e materiais está diretamente relacionada à infraestrutura, pois cada espaço físico existente na escola é potencializado pela forma como é organizado, que se pretende que leve em conta critérios pedagógicos, isto é, que a organização do

ambiente escolar seja intencionalmente planejada, voltada para proporcionar a vivência de experiências múltiplas. As crianças da escola do Cedro pensaram a organização da escola desde a entrada do prédio (Figura 40), como pode ser constatado no excerto das transcrições a seguir (Trecho 46).

Trecho 46
Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografias da entrada da escola (Comunidade Cedro)

Mediadora: - E essa fotografia? Que espaço é esse?
[Todas as crianças já começavam a falar. Parece que coincidiam os espaços que escolheram fotografar. Nem esperavam os que fizeram as fotografias falarem primeiro]

Crianças: - Entrada!

Mediadora: - Por que escolheram?

Tadeu (8): - Porque enfeitada, porque tem plantas.

Murilo (9): - Só que poderia ser mais bonita essa entrada. Nas paredes podia ter desenhos.

Tadeu (8): - O portão está enferrujado. Ele faz alguns barulhos quando abre e fecha.

Vívian (8): - Um pintor poderia fazer os desenhos.

Murilo (8): - Mas as crianças também poderiam fazer esses desenhos.
[Tadeu discordou. Depois pensou um pouco, e disse que poderia.]

Mediadora: - Mais alguém quer falar sobre esse espaço?

Tadeu (8): - Deveria colocar mais algumas plantas.

Fabiane (10): - Para enfeitar mais.

Marília (10): - Espaço com plantas alegre mais.

Vívian (8): - Deveria colocar mais vasos com flores e também plantar outras na terra.

Fabiane (10): - Eu adoro flores.

Flores alegram e enfeitam o ambiente, e as crianças demonstram gostar disso. Elas atribuem afetos positivos a itens da natureza na escola, como flores e árvores. Em muitos desenhos da escola, inclusive, as árvores ocupam espaço central, junto com outros elementos, no cenário imaginado.

Figura 39 (a, b) - Desenhos das crianças destacando elementos da natureza na escola



Fonte: Danilo (8) – Comunidade Cedro (2018)



Fonte: Erlon (8) – Assentamento (2018)

Algumas crianças disseram ser importante que na escola tenha mais árvores, porque “enfeitam”, “dá mais ar e sombra”, “ficaria mais frio por causa da sombra” e “poderia ter

umas árvores que dão flores”. Esse aspecto, que se refere a um ambiente bonito, limpo, colorido, florido, arborizado, arejado, foi reiterado diversas vezes pelas crianças, tanto que esses espaços livres, com áreas verdes, foram os mais fotografados.

Figura 40 - Entrada da U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2017)

Figura 41 - Jardim localizado entre os corredores que dão acesso às salas de aula na U. E. Dom Severino (Comunidade Cedro)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2017)

Esses são espaços que as crianças demonstram apreciar, porém, ao conversarem sobre eles, sempre sugeriam mudanças que os qualificariam, na visão delas. A entrada da escola, como pode ser visto na leitura do Trecho 47, não possui flores e plantas suficientes. Este jardim retratado na Figura 41 poderia ser aprimorado com a retirada dessa caixa d'água e com outros cuidados (Trecho 48), como apontam as crianças nos recortes discursivos a seguir:

Trecho 47

Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografias de jardim localizado entre os corredores que dão acesso às salas de aula (Comunidade Cedro)

Mediadora: - E esse espaço? [Crianças que o fotografaram]

Fabírcia (10): - As flores

Vívian (8): - É que ali ele serve para enfeitar, só que têm pessoas que pisam aí dentro, passam por dentro, tiram as flores, quebram os galhos das plantas. Se tivesse um cercadinho assim e colocasse umas placas para não quebrar...

Tadeu (8) (interrompendo Vívian): Mas os meninos... eles pisam em cima. Por isso poderia colocar arame farpado para eles não passarem.

(Vitória interrompe falando e confirmando a fala do Tadeu)

Mediadora: - Mas se colocar arame farpado, não corre o risco de alguém cair e se machucar?

Vívian (8): - Poderia colocar aquele arame liso.

Pela interlocução descrita no Trecho 47, é possível verificar que as crianças prezam pelos detalhes, podendo contribuir em grande medida com a organização dos espaços institucionais. Os adultos, com o olhar automatizado, diminuem/perdem o senso de organização pelo excesso de atividades a que estão submetidos, podendo ser auxiliados pelas contribuições criativas das crianças. Como explica Sarmiento (2011b, p. 44), esse processo criativo das crianças é também reprodutivo, “isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a acção humana”.

As experiências vivenciadas pelas crianças aprimoram esse processo criativo, como podemos verificar nas falas de Tadeu, no Trecho 48, sobre o reaproveitamento da água utilizada para aguar as plantas, tendo em vista ter participado de ações de Educação Ambiental nos projetos de extensão, sendo esta estratégia de reaproveitamento citada por Tadeu (8) uma das realizadas pelo bolsista em parceria com as crianças.

Trecho 48

Crianças da U. E. Dom Severino analisam fotografia de caixa d'água localizada no chão do jardim (Comunidade Cedro)

Mediadora: - E esse espaço aqui?

Fabírcia (10): - É que a Vívian não gosta da caixa d'água.

Todos riram. Os risos se multiplicam.

Mediadora: - Ah, não gosta Vívian? Por quê?

Tadeu (8), antecipando-se: - Atrapalha quando a gente vai passar pela calçada.

Valmir (8): - Cheia de sapo dentro.

Vívian (8): - É que essa água aí poderia ser bem limpa, poderia servir para fazer de comer, aguar as plantas, beber...

Tadeu (8): - Regar as plantas.

(Enquanto Vívian falava, outras crianças iam conversando – Marília, Murilo, Fabiane. Marília pergunta se Murilo já abriu a caixa. Ele disse que sim, que viu os sapinhos e imitou o som dos sapos. Eles riram.)

Mediadora: - Se ela não ficasse aí, onde deveria ficar? Ela deveria ser levada para fora da escola?

Todos: - Não.

Marília (10): - Só tem que mudar o local que ela está.

Mediadora: - Alguém mais quer falar sobre a caixa?

Tadeu (8): - Eu.

Marília (10): - Cheia de sapo lá dentro.

Tadeu (8): - Eles podiam mudar a caixa de lugar, para onde ela estava antes e só instalar um cano para levar a água para o lugar onde as mulheres lavam as coisas. Fazer que nem fizeram com o bebedouro.

Mediadora: - Mudaram o bebedouro de lugar?

Tadeu (8): - Não. Eles instalaram um cano e toda vez que derrama água, eles aproveitam e ela vai para um pezinho de planta.

Ainda sobre o embelezamento da escola, foram fotografados, por uma criança, painéis de uma sala de aula e do pátio (Figuras 42 e 43), pintados nas paredes. No pátio e em todas as salas de aula tem essas pinturas. Sobre esses painéis, as crianças conversam (Trecho 49):

Trecho 49

Crianças da U. E. Dom Severino conversam sobre painéis pintados nas paredes do pátio e das salas de aula (Comunidade Cedro)

Mediadora: - O que essa foto representa?

Tadeu (8): - Ai é o desenho que eu gosto.

Mediadora: - Vocês gostam desses desenhos que têm nas salas?

Todas as crianças: - Sim!

Mediadora: - Por quê?

Algumas crianças: - Porque eles enfeitam.

Marília (10): - Enfeitam as salas e a escola.

Vívian (8): - De primeiro só tinha uma coisa...

(Todos riem)

Marília (10) completa: - ... o básico...

Vívian (8): - De primeiro era tudo

Figura 42 - Painel em sala de aula (U. E. Dom Severino)



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa (2017)

Figura 43 - Painel no pátio da U. E. Dom Severino



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa

O cuidado com a organização do ambiente educativo constitui-se importante dimensão da qualidade da educação oferecida às crianças. Conforme estudos de Silva e Luz (2012, p. 189), a configuração desses ambientes “pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças, valorizando suas práticas e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos”.

Por isso destacamos a importância de se planejar pedagogicamente a organização do espaços e materiais visando à construção de um ambiente efetivamente educativo na escola.

No entanto, a disponibilidade dos espaços e dos materiais interferem diretamente na riqueza ou escassez desse ambiente. Na pesquisa já citada sobre oferta e demanda de educação infantil no campo, Leal e Ramos (2012, p. 174) constataam:

Em geral, as escolas necessitam de mobiliário adequado às crianças de 0 a 6 anos, já que, na maioria delas, não foram observadas mesas, cadeiras e estantes que permitam o conforto e a interação das crianças umas com as outras e com materiais pedagógicos, como livros de literatura infantil e brinquedos, entre outros. Dessa forma, a ausência desses equipamentos apropriados não favorece um trabalho pedagógico que permita, à criança, o seu desenvolvimento integral.

As crianças da escola do Assentamento apontam a desorganização dos espaços e materiais existentes. Inclusive, pensam num tipo de ambiente educativo que assista melhor as crianças da educação infantil, que, atualmente, funciona em uma sala multisseriada no turno da manhã. A Figura 44 retrata a sala onde trabalhamos durante as seções de grupo focal e a qual elas se referem no excerto do Trecho 50, que apresenta um dos momentos de conversa no qual as crianças pensaram a transformação do ambiente educativo.

Figura 44 (a, b) - Sala onde foram realizadas as seções de grupo focal na U. E. Santo Antonio do Campo Verde



Fonte: Crianças sujeitos da pesquisa

Trecho 50

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde pensam ideias para aprimorar o ambiente educativo

Flávia (10): - Para essa escola aqui melhorar precisa mudar muita coisa. Precisa de reforma. Aqui tem que ter lugar apropriado para as crianças pequenas brincarem. Meu primo, um dia, bebeu um suco aqui com abelha dentro. Foi um menino grande que mandou ele beber. Aí o pequeno tem medo dele e bebeu.

Mediadora: - E como é que a gente podia organizar para não ter problemas na hora do recreio?

Crianças: - Tem!

Erlon (8): - As crianças pequenas caem.

Kelly (8): - Um dia, um menino pegou uma garrafa, tacou no chão e se cortou.

Janine (8): - Cortou a cabeça e ficou um buracão.

Mediadora: - E como a gente poderia organizar isso?

Marina (10): - Deveria ter um intervalo só para as crianças pequenas.

[Muitas crianças falando ao mesmo tempo]

[...]

Milane (8): - Poderia organizar esta sala, reformar e colocar mais jogos só para os meninos grandes ficarem no recreio. Aí, fazia outra maior, organizava com brinquedos só para os meninos pequenos. E ornamentava a sala para eles.

Flávia (10): - Colocava outras coisas novas.

Sônia (8): - Eu tive uma ideia ótima! Essa sala bem aqui, tirava todos esses livros e organizava nas prateleiras desse lado, e organizava os jogos daquele lado...

Ravi (9): - Ou então pegava essas cadeiras e botava para fora. E botava esses cones ali em cima. E colocava esse jogo de dama organizado nas caixas, caixas plásticas.

Milane (8): - Também eles poderiam colocar aqueles livros de historinha para os meninos pequenininhos para eles verem os desenhos.

Ravi (9): - Ou então poderia levar esses livros todos para a biblioteca e colocava os jogos de dama aí.

Kelly (8): - É. Aqui seria a sala de jogos. Eu conheço uma escola que tem uma sala separada que é só para os jogos. Tudo arrumadinho.

Ravi (9): - Lá na sala do diretor tem um jogo de roleta.

Kelly (8): - Tem mesmo, tem?

Erlon (8) (que estava desatento entra na conversa): - Mas rapaz, tem mesmo?

Ravi (9): - Tem. [Ele explica como funciona o jogo]. E diz: - Mas ele não deixa nós brincarmos, só se a professora for pedir.

[Duas crianças conversam sussurrando]

Sônia (8): - Deveria ter, além da professora, outra cuidadora para as crianças pequenas.

É notório o incômodo das crianças em relação à desorganização do espaço e dos materiais. Em diversos momentos do grupo focal sobre a escola, elas traziam a necessidade de organização do espaço da sala onde trabalhávamos. Elas compreendem que o ambiente educativo bem elaborado é condição para o bom funcionamento da escola. Inclusive, entendem que os espaços, materiais, tempos devem ser diferenciados para atender às crianças da educação infantil.

Horn (2004 apud SILVA e LUZ, 2012, p. 189) pontua: “Os espaços integram a dimensão pedagógica da escola, e sua adequação relaciona-se com as possibilidades que ele oferece de ser transformado, de modo a proporcionar os meios para as experiências de crianças e adultos”. Em suas narrativas, as crianças parecem compreender bem a dimensão pedagógica da escola. Na interlocução constante do Trecho 51 abaixo, elas fazem críticas a materiais guardados, à dificuldade de acesso a eles, e à desorganização de espaços e materiais.

Trecho 51

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde criticam a forma de (des)organização dos materiais (Assentamento S. Antonio do Campo Verde)

Mediadora: - A Sônia disse que pode ter uma biblioteca maior.

Milane (8): - Pode mesmo.

Kelly (8): - Olha aí o tanto de livro jogado!

Marina (10): - E ter acesso aos livros, pois não adianta ter os livros e a biblioteca e não poder pegar os livros.

Erlon (8): - É mesmo. Olha o tanto de livro.
Milane (8): - Os livros ficam nas caixas, na diretoria tem umas caixas cheias de livro. E também tem um armário cheio de livros. Ele não deixa ninguém pegar. (Referindo-se ao diretor).
Sônia (8): - Ele [diretor] não deixa a gente ler.
Raissa (9): - Nem essas damas bem aí ele não deixa a gente brincar.
Mediadora: - E como poderia fazer para organizar esses livros?
Ravi (9): - Colocar nas prateleiras...
Milane (8): - Bem ali tem prateleiras, poderia organizar os livros e a gente pegava na hora do recreio. Quando batesse o sinal, a gente vinha guardar de novo.
Kelly (8): - Olha bem aqui essa prateleira, toda horrível!
Jeane (9): - Deveria ser prateleiras maiores e também não muito altas, assim do meu tamanho, porque senão a gente não alcança. Olha esses livros, quando a gente pega, cai um monte em cima da gente.
Flávia (10): - É porque está tudo bagunçado, um em cima do outro. Deveria procurar um meio de fazer uma biblioteca bem boa onde a gente pudesse ler. Porque, às vezes, quando a gente quer ler, sei lá, ele [diretor] não deixa.

Nesta interlocução, diversas questões podem ser discutidas, como: 1) a consciência que têm as crianças de que está lhes sendo negado o acesso a materiais que estão na escola para uso pedagógico e, no entanto, permanecem encaixotados ou à vista, mas indisponíveis para as crianças. A observação da Marina (10) esclarece: “- *Não adianta ter os livros e a biblioteca e não poder pegar os livros*”; 2) a necessidade de organizar os materiais, pois da forma como estão, seja guardados ou expostos, não podem permanecer. Como observa Kelly (8): “- *Olha bem aqui essa prateleira, toda horrível!*”; 3) os gestores não investem no trabalho de educar as crianças para cuidar do material, acreditando que negar-lhes o acesso é a melhor estratégia. No entanto, pelos posicionamentos registrados, há evidências de que algumas crianças já formaram um comportamento adequado para esse cuidado, como diz a Milane (8): “- *Quando batesse o sinal, a gente vinha guardar de novo*”. O pensamento de Hendrick (2005, p. 49) traduz bem essa postura sobretudo do diretor:

Deste modo, a personalidade é sempre associada à idade adulta. Já que as crianças não são adultos, são excluídas de conjuntos de compreensões, tanto quanto é possível e desejável em relações humanas. O que quero afirmar é que os adultos não sentem que têm de investigar a natureza das suas relações com crianças, já que a compreensão delas consiste na falta de capacidade racional. Assim, facilmente se lhes nega a ação, privando-as, por isso, de direitos civis como pessoas. Isto permite que adultos ponham as crianças – os sujeitos do paternalismo – fora da definição de personalidade.

Vemos, portanto, que as crianças, como sujeitos concretos, possuem conhecimentos, desejos, opiniões próprias, que lhes possibilitam pensar a escola. Contudo, a postura adultocêntrica de diversos profissionais da educação lhes nega a possibilidade de atuação ativa, entendendo-as como seres sem capacidade para participar das decisões que lhes afetam

ou com capacidade ainda em formação. Sendo assim, as relações que estes adultos estabelecem com as crianças é ora de indiferença ora de superproteção, acreditando que são eles que melhor definem aquilo de que as crianças necessitam. Nos eixos temáticos seguintes, é possível adentrar nas questões acima pontuadas: negação de acesso a materiais; necessidade de organização destes e postura adultocêntrica de profissionais da escola.

4.3.3 A perspectiva do direito nas vozes das crianças

Sarmiento (2011b, p. 43) afirma que “as crianças, porque são crianças, vivem um processo de desenvolvimento que as coloca numa particular relação de dependência ante os adultos”. Porém, tal dependência não significa que não devam ser reconhecidas e tratadas como sujeitos de direitos sociais; inclusive, a própria legislação lhes assegura esse reconhecimento e diversos estudos e pesquisas comprovam a sua capacidade de participação em diferentes instâncias da vida social.

É evidente que, como diz o autor, “o seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas na quais se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram” (SARMENTO, 2011b, p. 43). As crianças esperam a proteção, o cuidado e a segurança que os adultos precisam lhes garantir, tanto é que em seus posicionamentos tecem críticas muito contundentes aos adultos, mas entendem que estes são imprescindíveis na organização e funcionamento dos contextos institucionais. Assim, “nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interativo” (*Ibidem*, p. 44). Por mais que muitos adultos não enxerguem isso, além de reprodutoras, elas são também produtoras da cultura.

As crianças vivem um contexto histórico marcado pelo paradoxo do que delas se espera: dependência e autonomia, ambos relativizados de acordo com a conveniência dos adultos. Na escola, não é diferente. Porém, em suas interlocuções, as crianças demonstraram muita autonomia de pensamento (Trecho 52), embora ainda demonstrem um comportamento passivo devido aos constrangimentos e interdições que lhes impõe a governação adulta.

Trecho 52

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre a merenda ao analisarem fotografias da cantina

Mediadora: - E a cantina? Quem fotografou a cantina?
Erlon (8): - Porque é onde tem a merenda.
[Risos]

Jeane (9): - Eu gosto porque as merendeiras fazem comida para nós. Se não fosse esse espaço, nós podemos morrer de fome na escola.

Milane (8): - Tem uma escola lá na rua (referindo-se à sede do município), que não tem merendeira. Meu tio estuda lá, e ele disse que tem que merendar em casa antes de sair e depois só quando chega em casa de novo.

Daniel(8): - Tem algumas escolas em Sigefredo que não têm lanche para os alunos. Ai tem que levar dinheiro para comprar ou então ficar com fome.

Mediadora: -Será que todo mundo tem dinheiro para comprar lanche?

Muitas crianças: - Não!

Flávia (10): - É obrigação da escola oferecer merenda para os alunos. Tem alguns alunos que saem de casa sem merendar, tem alunos que não têm dinheiro para comprar o lanche.

Milane (8): - Na maioria das vezes aqui, as merendeiras só fazem arroz, feijão e frango para os alunos da tarde. Pra gente só é coisinhas.

Kelly (8): - A gente só come pão, bolacha...

Milane (8): - E os meninos da tarde comem frango, carne moída.

Janine (8): - A mesma coisa que vocês comem a gente come. De manhã vocês comem arroz, de tarde nós comemos bolacha.

Jeane (9): - Até agora, a única vez que a gente comeu carne aqui foi no começo do mês e nunca mais comemos carne de tarde.

Flávia (10): - E nós comemos carne moída no final do mês passado.

Mediadora: - Então, vocês tão dizendo que o lanche poderia ser melhor?

Todas: - Sim!

Jeane (9): - Lá na cantina tem uma folhinha que diz que segunda feira o lanche é isso, terça feira é aquilo... E elas não usam não, elas fazem o que querem [referindo-se às merendeiras]...

Minha mãe já veio até aqui reclamar duas vezes.

Ravi (9): - Infelizmente.

As crianças têm consciência de que a merenda escolar constitui um direito delas e um dever da escola (nas palavras de Flávia). Reprovam com veemência notícias que têm de escolas cujo direito não é garantido. Elas iniciam a conversa sobre a cantina atribuindo-lhe afeição, mas, ao conversarem, vão demonstrando desapontamentos em virtude do não cumprimento do cardápio, da diferenciação do que é servido nos turnos manhã e tarde (inclusive com desentendimentos sobre este ponto) e da pouca qualidade das refeições. A preferência é por carne, frango, mas o que prevalece é biscoito, pão, suco artificial, portanto, alimentos industrializados.

Por mais que as escolas afirmem que na aquisição dos produtos que compõem a merenda escolar cumprem o percentual de, no mínimo, 30% proveniente da agricultura familiar, vê-se que, pelas narrativas das crianças, são poucos os produtos *in natura* oferecidos a elas, embora estejam num contexto cuja economia provém, basicamente, da agropecuária. Portanto, a formulação de políticas públicas universais, que não reconhecem as particularidades dos contextos e dos sujeitos a que se destinam, e a escassez de recursos destinados à educação como um todo no Brasil, são problemas seculares que impedem o sucesso da escolarização das crianças no país.

Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p. 76) defendem a necessidade de as políticas públicas gestadas pelo Governo Federal levarem em conta a “heterogeneidade de modos de vida, da inserção nos processos produtivos e de seus universos simbólicos e as diferentes identidades socioculturais da população residente no campo”. Sem atender a este critério, essas políticas “nem sempre encontram um terreno propício para a sua divulgação e enraizamento em âmbito municipal”. (*Ibidem*, p. 89). No caso da Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o valor *per capita* disponibilizado pelo Governo Federal é tão baixo (Creche: R\$ 1,07; Pré-escola: R\$ 0,53; Ensino Fundamental: R\$ 0,36)³² que chega a inviabilizar, muitas vezes, a determinação de incrementar a merenda com produtos da agricultura familiar, fazendo com que os municípios optem por uma alimentação não saudável, como achocolatados, sucos artificiais, biscoitos, linguiça, salsicha, dentre outros, por ser mais barata.

É recorrente a percepção de que as crianças não possam participar nem mesmo da escolha dos produtos que lhe serão servidos na merenda escolar, mesmo que esta seja uma questão que lhes toca diretamente. Mas, como observam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 184): “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos”. E acrescentam: “A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva” (*Ibidem*, p. 183).

É visível esse processo de exclusão das crianças e indiferença aos seus pontos de vista, às suas sugestões. A escola, como instituição dedicada às crianças, poderia ser, antes de tudo, um espaço/tempo de formação humana e cidadã. Tolher as crianças de participar, de ser consultada e de expressar pensamentos é negar-lhe o direito à cidadania. Além da merenda escolar, outras situações provocaram indignação das crianças em relação a esse aspecto do direito, agora em relação à material didático-pedagógico, como destacado no Trecho 53.

Trecho 53
Narrativas de crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde sobre negação de acesso a material

Marina (10): - Professora, já teve duas professoras que chegaram na nossa sala reclamando que o diretor disse que não é para usar essas folhas aqui (mostrando papel sulfite) para tirar

³² Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>>. Informe PNAE junho 2017.pdf. Acesso em 23/07/2018.

xerox das tarefas. Mas elas disseram que vão continuar tirando, que o material é nosso, o material é público, e vem para nós. Mas já está com várias vezes que as professoras entram nas salas reclamando, mas elas discutem com o diretor dizendo que vão continuar tirando porque nós precisamos desse material. E ele não quer deixar.

Sônia (8): - A nossa professora também, a [nome da professora], não tira xerox aqui porque o diretor não deixa.

Milane (8): - E a nossa professora também disse que não tira xerox aqui, tira lá na rua.

Mediadora: - Com o dinheiro dela?

Raíssa (9): - Não, ela tira na escola do Jerônimo. (Outro povoado)

Sônia (8): - Ela trabalha lá também.

Flávia (10): - Eu acho que essa escola aqui é boa, mas tem que melhorar, fazer coisas melhores para os professores...

[...]

Milane (8): - Tem vários jogos lá na sala do diretor e a gente não pode brincar.

Raíssa (9): - É. Muitos jogos lá na sala dele, e a gente vai pedir para brincar, mas ele não dá não. Tem xadrez, dama, quebra-cabeça...

Desconfiamos que essa natureza questionadora das crianças, na verdade, desestabiliza as certezas de muitos adultos que afastam as crianças de qualquer possibilidade de emitirem opiniões sobre o funcionamento institucional. Hendrick (2005, p. 48) enfatiza que apenas a superação da mentalidade do adultismo possibilitará “ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões”. Por outro lado, alguns professores aguçam a criticidade das crianças ao compartilhar com elas situações constrangedoras a que são submetidas, mostrando a dificuldade de acesso a materiais que são importantes do ponto de vista pedagógico. Assim, as crianças vão refletindo e concluem que elas também são constrangidas pelos obstáculos que são colocados para que tenham acesso a outros materiais, como brinquedos, jogos.

Ao analisar diversas posições de teóricos sobre a participação política das crianças, Qvortrup (2010b, p. 779) questiona: “Deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da ‘sociedade’ ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãos com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas, sexuais [...]?”. Continuamos defendendo que o confinamento das crianças em instituições não deve mais servir para segregá-las, tirando-lhes o direito a exercer o papel de ator social, como aconteceu nos primórdios da escola de massas. Corroboramos, portanto, o pensamento de Qvortrup (2010b, p. 779-780): “De fato, ninguém está disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade”.

Oportunidades de pesquisa tendo as crianças como coparticipantes demonstram que não há motivos para se negar tal experimentação, pois as crianças constituem um coletivo que pensa os espaços institucionais com bom senso e criticidade, como pode ser comprovado pelo excerto a seguir (Trecho 54), com o qual concluímos a análise deste eixo temático:

Trecho 54
Posicionamentos de crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde em relação ao atendimento às crianças da educação infantil

Marina (10): - Eu também acho que não dá para uma professora ficar sozinha na sala com os pequeninhos. Deveria ter, pelo menos, duas professoras.

Milane (8): - Olha, a [nome da professora], às vezes as mães deixam as crianças dentro da sala e quando vão embora as crianças ficam chorando. Tem vez que até as crianças correm atrás das mães, chorando. Se tivesse outra pessoa, poderia ficar cuidando dessas crianças enquanto ela ficava com as outras.

Vemos, portanto, que as crianças têm discernimento suficiente em diversas questões e conseguem, no coletivo, lançar um olhar escrutinador, sensível e crítico para diversas dimensões do ambiente escolar, já que este é fonte de experiências cotidianas que as constitui como pessoas inseridas socialmente.

4.3.4 Relações adulto-criança e criança-criança em contexto escolar

As relações interpessoais é um aspecto fundamental a ser considerado na análise de qualquer instituição social, tanto é que, na escola, as relações alunos-alunos, funcionários-funcionários, professores-alunos, demais profissionais-alunos, escola-família devem ser motivo de reflexão ao se construir o Regimento Escolar, de modo que estratégias devem ser pensadas e adotadas visando construir determinado tipo de relações que contribua para o sucesso do trabalho educativo. Como discutido anteriormente, se a legislação educacional vigente determina que a gestão do ensino público seja democrática, então, conseqüentemente, o que se espera é um processo de democratização das relações na escola (PARO, 1992, p. 39).

Em suas interlocuções, as crianças reconhecem a importância de tais relações, a ponto de terem enfatizado bastante esse aspecto da cultura do ambiente escolar. Assim sendo, neste eixo temático, analisamos recortes discursivos delas que remetem às interações que são estabelecidas entre alunos-alunos, professores-alunos, demais profissionais-alunos.

Algumas narrativas das crianças levaram-nos a constatar posturas questionáveis de funcionários em relação às crianças. Sem julgamentos, nosso intuito é compreender o que está por detrás de posturas violentas contra as crianças na escola e refletir sobre ações que possam

redimensionar essas posturas para um novo olhar sobre a criança: não apenas de afeto, mas igualmente de respeito, de valorização, de formação humana para a cidadania e a emancipação.

Assim como a relação adulto-criança é uma relação de poder desigual, a relação professor-aluno também o é. Isso se deve à situação de dominação histórica que vivem as crianças, por mais que se fale em autonomia infantil. Hendrick (2005, p. 46) ajuda a compreender essa situação de subordinação infantil, ao afirmar que:

[...] o poder é uma expressão de uma relação entre indivíduos, mas também que as relações de poder tendem a rotinizar-se ao ponto de a oposição entre as pessoas dominantes e subordinadas ser limitada [...] Vale a pena guardar este silêncio em mente, quando examinamos as relações entre professores e alunos, pais e crianças e sujeitos infantis de políticas sociais.

Nessa relação de dominação, as crianças silenciam, muitas vezes, apesar de sentirem a situação de opressão, pela relação de dependência perante o adulto/professor. Porém, em contextos nos quais têm oportunidade de expressarem essa situação, demonstram indignação, como pode ser verificado no recorte discursivo a seguir (Trecho 55):

Trecho 55

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde narram histórias sobre a postura reprovável do diretor

Kelly (8): - Quando a gente perde um lápis ou uma borracha, e a gente vai pedir para o diretor, ele falta engolir a gente, só brigando.

Ravi (9): - É porque tem gente que diz que perdeu o lápis só para pedir outro.

Erlon (8): - Eu fui pedir esse aqui para ele, ele quase me engoliu.

Flávia (10): - Um dia eu pedi: - Diretor, quero um lápis. Ele perguntou: - O que você faz com lápis? Eu disse mesmo: - Quando a gente pede um lápis é para escrever.

Ravi (9): - Ele pensa que a gente quebra o lápis de propósito só para pedir outro ou então que a gente esconde o lápis para ficar com mais.

Kelly (8): - Tia, aqui também tem um monte de joguinho e quando a gente vai entrar nessa sala pelo menos para se divertir e não ficar correndo por aí, o diretor diz: - Pode fechar essa porta aí.

Raíssa (9): - É mesmo.

Ravi (9): - Ele não quer que a gente corra, mas também não deixa a gente brincar. O que tem aqui é nosso, é para a gente brincar.

Sônia (8): - Tem uma menina aqui que todo dia pede um lápis ao diretor, e quando chega em casa ela já está sem lápis.

Mediadora: - Por quê?

Kelly (8): - Porque os meninos pegam.

Sônia (8): - Quando ela vai para o banheiro, vai beber água, depois do recreio, uma pessoa pega o lápis dela e quando ela volta não tem mais.

Diante dessas situações narradas pelas crianças, é possível questionar: em que contribui para o processo de educação das crianças tratá-las de forma ríspida? Percebemos

que a concepção que norteou a criação da escola como instituição que segrega as crianças dos adultos, sujeitando-as a novas formas de ordem e disciplina (HENDRICK, 2005), ainda permanece enraizada nas práticas de diversos profissionais da educação. Entendemos que, sobretudo ao gestor, cabe cuidar para que o material seja bem aproveitado, sem desperdício. Porém, outro tipo de postura pode ser adotado de modo que as crianças também se sintam responsáveis pelo bom uso do material, uma postura mais reflexiva e dialógica. Algumas crianças não confrontam a postura do diretor, mas outras fazem o enfrentamento, como destaca Flávia (10): “- *Eu disse mesmo: - Quando a gente pede um lápis é para escrever*”.

Além da postura do diretor, elas reconhecem que o comportamento de algumas crianças também é inaceitável, como diz Ravi (9): “- *É porque tem gente que diz que perdeu o lápis só para pedir outro*”. E ainda apontam problemas de crianças que furtam os lápis de colegas, atribuindo a culpa às crianças pequenas, que são levadas pelos maiores para suas salas de aula. Dessa forma, as crianças vão analisando a situação por diversos ângulos, internalizando os problemas e as possíveis suposições de causas. Mais uma vez aparece a indignação pela falta de acesso a materiais e a consciência do direito a esse acesso: “- *Ele não quer que a gente corra, mas também não deixa a gente brincar. O que tem aqui é nosso, é para a gente brincar*” (Ravi – 9 anos). Recorremos a Sarmiento (2005, p. 368), que destaca:

A negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia de menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente).

Além da “falta de capacidade racional” (HENDRICK, 2005) apontada em outro momento desta análise é possível constatar que muitos adultos também imaginam as crianças como seres que não merecem respeito, atitudes de cortesia. Como ser da falta, imaginam que não cabe à criança posicionar-se perante atitudes como as narradas no Trecho 55. Assim, muitas vezes as crianças são interdidas em razão da sua própria defesa, vista como indisciplina. Além desse, o Trecho 56 traz elementos para referendar essa constatação.

Trecho 56

Crianças U. E. Santo Antonio do Campo Verde narram situação desconfortável com as merendeiras

Flávia (10): - Eu fiquei sabendo que aqui na escola as duas merendeiras disseram que ela ali (apontando para Jeane) e outra menina, não sei quem é...

Jeane (9): - Foi a Margarida e a Rose.

Flávia (10): - Elas disseram que sempre esperam a fila acabar. E as merendeiras não deram mais merenda para elas. Fizeram foi empurrar.

Ravi (9): - Porque estavam pensando que era do bis [termo que utilizam para repetição da merenda]

Jeane (9): - Olha eu estava lá na fila com a Rose, nós estávamos lá esperando e o chão estava sujo e elas empurraram nós assim e disseram: -Sai daqui, não tem bis não. Ai fizeram foi jogar água no chão e não deram merenda para nós.

Flávia (10): - A mãe dela veio até aqui reclamar. Eu também acho isso muito errado. As merendeiras têm que dar merenda para os alunos que estiverem com fome.

Ravi (9): - A merenda é para os alunos.

Milane (8): - A Norma é a pior.

Ravi (9): - E foi a própria Norma mesmo.

Janine (8): - Não fala o nome.

Ravi (9): - Eu tenho raiva da Norma porque ela está errada e acha que está certa.

Entendemos que a atuação dos profissionais que trabalham no ambiente escolar, sobretudo do gestor e de professores, é permeada por diversos dilemas e desafios que os fazem, em diversas ocasiões, agirem na urgência, sem racionalidade imediata, o que os torna, muitas vezes, descorteses. Contudo, percebemos que, além de não ouvir as crianças, às vezes há atitudes agressivas, seja verbal ou até fisicamente. Muitas vezes na escola, as crianças estão deixadas de lado, como se suas presenças fossem inconvenientes. Por isso, é necessário questionar: Em torno de quem o ambiente educativo é pensado? A quem são direcionadas as práticas pedagógicas? Algumas narrativas das crianças deixam transparecer que certos profissionais gostariam que as crianças, sujeitos da educação que se planeja e executa na escola, desaparecessem. Hendrick (2005, p. 35) nos diz: “Já temos consciência das crianças, mas existe ainda algum caminho a percorrer até que sejam vistas e ouvidas”. Diante da situação relatada pelas crianças, indagamos: que concepções os adultos ainda têm de crianças? O caminho a percorrer inclui um amplo processo de formação para que outros saberes sobre as crianças sejam gestados.

Enquanto posturas autoritárias e desrespeitosas em relação às crianças não forem abolidas das instituições sociais é provável que a participação infantil na organização do espaço escolar seja inviabilizada. É possível, nestes termos, falar em sentimento de infância? Apoiamo-nos em Guimarães (2017, p. 281) para ressaltarmos que nenhum trabalho se constitui “inteiramente de atividades prazerosas, todas as profissões implicam reveses, tarefas tediosas e de difícil execução”, o que não justifica a aridez com que muitos profissionais tratam as pessoas ao seu redor e, neste caso específico, as crianças. A autora (*Ibidem*, p. 282) destaca a importância de envolvimento dos professores “com a tarefa de ensinar, com os alunos, com os outros professores, com a escola”. Nós estendemos essa necessidade para todos os outros profissionais que compõem a instituição escolar. O excerto constante no Trecho 57 traz outras denúncias sobre profissional de educação.

Trecho 57

Crianças U. E. Santo Antonio do Campo Verde narram situações autoritárias envolvendo professora

Flávia (10): - Aqui tinha uma professora que, quando dava aulas para nós, batia muito nos meninos. Ela ainda dá aula aqui. O povo pode até dizer que é mentira, mas tem muitos meninos aqui da escola que têm prova disso. Quando ela era minha professora, ela puxava minhas orelhas. Ravi (9): - Um dia a [cita o nome] puxou as orelhas de um menino e ainda bateu a cabeça dele na mesa.

Jeane (9) [sussurrando]: - Não fala o nome não. Ela está bem aqui na sala do lado.

Ravi (9) [indignado]: - Não tenho medo de falar a verdade, não!

[Alvorço entre as crianças, falando da postura autoritária da professora]

Ravi (9): Minha amiga Ana disse que um dia pediu licença para ir ao banheiro e ela não deixou. Então, a Ana fez xixi na roupa. No dia que ela puxou as orelhas do menino e bateu a cabeça dele na mesa, o menino foi chamar o diretor e quando ele chegou, ela perguntou para a turma: - Eu fiz isso gente? É verdade? E a turma, com medo, disse que não. Ai eu disse: - É verdade! É verdade! E ela disse: - Deixa de mentir, menino, que eu nunca puxei a orelha de ninguém, não!

Jeane (9): - Com a minha irmã foi do mesmo jeito. A professora [cita o nome] não deixou ela ir ao banheiro.

Elena (8): - Não cita nome...

Raíssa (9): - Teve uma professora também que arranhou o olho de uma menina com o lápis.

Marina (10): - O que eu acho errado é que depois que ela puxou a orelha do menino, ela chamou a mãe e perguntou para mim e para a Francisca, as mais comportadas da sala, se tinha visto ela puxando a orelha do menino. Ai nós dissemos que não, só de medo.

Flávia (10): - A maioria dos alunos vai até o coordenador. O coordenador foi perguntar se era verdade, mas só teve quatro meninos que disseram que sim. Os outros disseram que não, porque o medo era muito grande. Acho que o diretor deveria fazer alguma coisa porque não pode uma professora ficar batendo nos alunos.

Ravi (9): - Até hoje a professora não respeita. Se um aluno entrar dentro da sala pelo menos para continuar a atividade, a professora reclama.

Compreendemos que os desafios postos ao trabalho do professor são numerosos e, alguns, até intransponíveis, dado o atual quadro de exigências que se avoluma cada vez mais, pela própria heterogeneidade que se apresenta em sala de aula. Como observa Guimarães (2017, p. 277): “O trabalho do professor exige competência discursiva, a resolução rápida de problemas emergentes, a imposição de limites, a motivação e o trato com os conteúdos”. Contudo, é necessário autocontrole, equilíbrio emocional diante da imprevisibilidade dos acontecimentos, para que as decisões tomadas na urgência não gerem situações de violência, como as relatadas incisivamente pelas crianças, que incluem até mesmo traços de violência física. Em pesquisa narrativa com crianças de uma escola pública, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2006, p. 117) também ouviram relatos dessa natureza, o que as fez identificar três tipos de violência, entre os quais:

atos de violência institucional simbólica, como denomina Charlot (2002), praticados pela escola contra a criança, e que se manifestam sub-repticiamente, direcionando o modo como as crianças se percebem (“Senão, você é chamando de burro!”) e vão construindo representações de si como aluno, dentro da instituição, face aos modos como são tratadas por uma percepção adultocêntrica da escola, da criança, de seus

modos de ser e de ver o mundo, o que é considerado por elas como atos injustos face à impossibilidade de (re)agirem por medo de punição.

É exatamente esse sentimento de injustiça misturado com o medo de punição o que as falas das crianças deixam transparecer, apesar de algumas crianças fazerem o enfrentamento e denunciarem a violência. Supomos que há uma relação velada de conivência entre os adultos: equipe gestora, professora e, até mesmo, famílias. As crianças são subestimadas a ponto de a professora cometer a ação de violência na presença delas. Pode-se conjecturar que as palavras das crianças podem ser colocadas sob suspeição, e não ter credibilidade. Essa é uma concepção de criança originária da modernidade, como nos explicam Sarmiento e Marchi (2008, p. 12):

[...] o modelo de criança da primeira modernidade nasce ligado a uma sociedade patriarcal, monogâmica, onde o modelo de adulto está preso a papéis sociais e sexuais bem definidos. A criança deste período (que alguns autores costumam chamar de ‘apogeu’ da infância) é a criança escolarizada, higienizada e suas principais características são suas faltas: ela é heterônoma, assexuada, sem razão e, portanto, sem capacidade de ação própria.

Numa visão de criança como ser incapaz de pensamento e ação próprios, muitos adultos justificam suas práticas de violência institucional simbólica, e até física, como necessárias para governar as crianças, para protegê-las, dar-lhes segurança, e educá-las em termos de valores morais. Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 419) denominam essas práticas de dominação etária, que se caracteriza por uma prática que “valoriza e se organiza em torno daquele que produz economicamente; educa e disciplina por meio de práticas punitivas; estabelece a autoridade pelo uso da força física; e destina à criança o lugar do subalterno, reduzindo-a a objeto da ação dos adultos”. Assim, o respeito se dá numa direção única: crianças para com os adultos, sem a necessária reciprocidade. Relações adultos-crianças verticalizadas, autoritárias, violentas como as relatadas geram outras relações problemáticas, como entre crianças-crianças.

Dados da pesquisa sobre oferta e demanda de educação infantil no campo revelam, em todos os municípios pesquisados no Nordeste, insuficiência ou ausência completa de parques infantis, brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas rurais (LEAL; RAMOS, 2012). Em suas interlocuções, as crianças da escola Santo Antonio do Campo Verde relacionam diretamente essa insuficiência/ausência a problemas de relacionamento aluno-aluno no âmbito escolar, como pode ser constatado pelo excerto que segue (Trecho 58).

Trecho 58

Crianças U. E. Santo Antonio do Campo Verde narram brigas entre alunos no momento do recreio

Jeane (9): - Na hora do recreio sempre tem muita briga. Dois meninos da minha sala brigaram, ficaram com a cara toda arranhada.

Mediadora: - Por que será que tem essas brigas na hora do recreio?

Erlon (8): - Sei lá. Os meninos botam o pé para a gente cair...

Mediadora: - O que falta? Será que não dá para melhorar a escola nesse sentido?

Kelly (8): - Eu estava andando com uma amiga minha e os meninos disseram: “Podem brigar, podem brigar”. E nós só dissemos: “- Não, nós não vamos brigar porque nós somos amigas”. Ai eles jogaram a gente dentro dos matos e nós ficamos nos coçando.

Mediadora: - O que vocês acham disso?

Marina (10): - O problema é que aqui na escola não tem um lugar para as crianças se divertirem. Então a maneira que as crianças se divertem é correndo. Às vezes, bate num colega, o colega já parte para cima, zangado. Aqui não tem um parquinho, era isso que deveria ter. A única ideia é correr, correr, correr. Deveria ter, pelo menos, um parquinho.

Algumas crianças: - Eu acho ótimo!

Daniel (8): - Ah, isso sim!

Raissa (9): - Legal!

Para as crianças, as interações negativas³³ acontecem porque faltam alternativas interessantes para o envolvimento dos alunos, como um parquinho ou o acesso à biblioteca. Inclusive, em seus desenhos sobre a escola, além das salas de aula, o parquinho, a piscina, a quadra de esportes, a biblioteca, e mesmo a horta, aparecem como elementos fundamentais que devem constituir o ambiente educativo da escola.

Figura 45 (a, b) – Desenhos das crianças com elementos que consideram essenciais na escola



Fonte: Sônia (9) – Assentamento (2018)

Fonte: Vivian (8) – Comunidade Cedro (2018)

Na análise feita no eixo temático 4.3.2, as crianças, inclusive, sugerem que o recreio das crianças da educação infantil seja em um tempo diferente do recreio dos alunos do ensino

³³ Denominamos “interações negativas” as situações conflituosas entre as crianças.

fundamental ou, então, que haja espaços diferentes para cada grupo de alunos, de acordo com o nível de ensino. A sugestão de Marina (10) é que: “- *Deveria ter um intervalo só para as crianças pequenas*”. Flávia (10), no entanto, sugere: “- *Aqui tem que ter lugar apropriado para as crianças pequenas brincarem*”. O que Milane (8) complementa: “- *Poderia organizar esta sala, reformar e colocar mais jogos só para os meninos grandes ficarem no recreio. Aí, fazia outra maior, organizava com brinquedos só para os meninos pequenos. E ornamentava a sala para eles*”. Flávia (10): “- *Colocava outras coisas novas*”.

As crianças expressam, portanto, um desejo de transformação do ambiente educativo que promova outras relações interpessoais – mais harmônicas, interativas, dialógicas com seus pares. Flávia (10), da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, narra: “- *Quando não tem pessoas para a gente brincar, amigos nossos, a gente fica correndo atrás da escola, e é arriscado quebrar alguma coisa. Tem meninos pequenos, e aí tem acidentes. O diretor diz para os pequenos ficarem sentados no pátio, sem correr, mas eles não ficam. Então os grandes esbarram neles, eles caem... Seria muito bom se todos caminhassem devagar, com calma, não correndo. Tem uma menina que veio estudar aqui, ela disse que não gosta daqui porque os meninos só andam correndo. Na escola em que ela estudava, tinha só uma menina que andava correndo pela escola e por isso, ninguém gostava dela*”.

Essa questão das interações negativas entre alunos preocupa as crianças e, em diversos momentos dos grupos focais, elas vão retornando a esse assunto e deixando claro que é a forma como está organizada a escola que potencializa tais interações. Zequinão et al (2016), ao estudarem sobre o *bullying* na escola, também destacam que as poucas opções de materiais e jogos, bem como a pouca supervisão e intervenção de professores e funcionários no momento do recreio, contribuem para que se estabeleça esse tipo de interação.

Jeane (9), da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, ilustra essa relação ambiente-tipo de interações estabelecidas com um exemplo por ela vivido em outro contexto onde viveu: “- *Quando eu morava em São Paulo, a escola que eu estudei, quando eu fiz o 1º ano, tinha parque, tinha escorrega, balanço. Tinha um monte de coisas para as crianças brincarem, uma caixa de brinquedos, aí as crianças não ficavam brigando no pátio. Tinha até coisas para jogar basquete*”. Em outro momento do grupo focal sobre a escola (Trecho 59), as crianças enfatizaram novamente os recorrentes casos de desentendimentos entre os alunos:

Trecho 59

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde narram mais situações de interações negativas entre alunos

Marina (10): - Tinha também um menino que era doente mental e os outros meninos ficavam mandando ele bater nos outros. Ai ele batia em todo mundo e as professoras brigavam era com ele e não com os outros meninos.

Raíssa (9): - O Francisco pregou chiclete no meu cabelo.

Flávia (10): - Também o Daniel pregou chiclete na cabeça de uma menina.

Daniel (8): - Eu não. Eu joguei para cima.

Kelly (8): - É obrigado jogar chiclete para cima?

Flávia (10): - O Erlon também. Por isso que eu acho que não deveria ser permitido mastigar chicletes em sala de aula

Ravi (9): - Tem aluno que se zanga com uma coisa e vai descontar em outro.

Sônia (8): - Tem um menino aqui que ninguém pode mexer com ele que ele fica maluco. E, mesmo assim, os meninos caçam conversa com ele sabendo que não pode. Se caçar conversa com ele, tudo o que ele ver pela frente ele joga, querendo matar.

[Muitas conversas paralelas.]

Daniel (8): - Para melhorar a escola também, eu quero que tenha mais brinquedo, pois o que tem é pouco para muitos alunos.

Ravi (9): - Para melhorar a escola eu gostaria que tivesse um parque de diversões com roda gigante (rindo).

[Muitos riem]

Kelly (8): - Teve um dia que eu estava só com uma revista, e ela [apontando para a Flávia] pegou o caderno e bateu. Ai a Sônia foi dizer para o professor, ela ficou com raiva, e jogou os óculos da Sônia no mato. Ainda bem que não quebrou as pernas.

Ravi (9): - Ai o João disse assim: -Liga para a tropa, liga para a tropa, que a tropa vai vir amanhã.

Daniel (8): - Ai o Osvaldo disse que ele ia expulsar a Flávia daqui, levar para Sigefredo.

Diante dos pontos de vista das crianças, é possível perceber que as interações negativas as incomodam a ponto de esquecerem a função do recreio, já que sugerem o confinamento em uma outra sala, apenas com materiais pedagógicos diferentes. Delalande (2012, p. 65), ao pesquisar o pátio de recreio como lugar de socialização e de culturas infantis, define-o como um espaço escolar onde as crianças vivem prazeres, embora os adultos sejam “mais sensíveis às dimensões negativas do recreio, mediatizada igualmente por esse ângulo, e esquecem ou ignoram quase sempre os benefícios que as crianças retiram dele”. Tanto isso é verdade que na U. E. Santo Antonio do Campo Verde, de acordo com Kelly (8): “- Foi diminuído o tempo da aula porque tinha muitas brigas no recreio. Diminuiu o tempo do recreio que era 30 minutos e agora ficaram 15 minutos”.

Em relação à redução do tempo do recreio como tempo livre, trazemos para a reflexão dois aspectos que parecem contraditórios: 1) a participação, mesmo indireta e inconsciente, das crianças; 2) a decisão unilateral dos adultos. Mesmo sendo uma decisão punitiva, autoritária e centralizadora, cumpre reconhecer que, conforme afirmam Carvalho e Silva (2013, p. 96), “não há espaço para a não-participação”, isto é, a alteração na gestão do tempo narrada pelas crianças foi impulsionada por elas, pelas relações que estabelecem entre si e

com os adultos. Por outro lado, a tomada de decisão intencional, sobre mudanças no tempo e no espaço escolar, não é dada pelo ponto de vista das crianças, mas como tentativa de suavizar situações problemáticas para os adultos, sobretudo os gestores.

Diminuir o tempo de permanência das crianças na escola devido às constantes interações negativas que se dão entre elas, muitas vezes, tem sido um recurso usado pelos gestores em vez de criarem alternativas que potencializem o recreio como tempo de diversas aprendizagens, “tanto das relações sociais (conquistar um lugar no grupo, fazer amigos, apaixonados e inimigos, haver-se com brigas...) como outra cultura infantil (transmissão dos jogos, de suas regras, do universo de ficção no qual ele mergulha as crianças...)” (DELALANDE, 2012, p. 66). Segundo a autora, o recreio é um momento de aprendizagem no qual as crianças aprendem umas com as outras, e essas aprendizagens podem se conjugar com aquelas que recebem dos adultos. Assim sendo, por mais que as crianças denunciem os recorrentes atos de violência física (brigas e agressões entre alunos dentro da escola), elas não abrem mão do recreio, conforme pode ser constatado pela fala de Kelly (8): “- *O ruim das aulas é porque a gente só fica dentro da sala, escreve e sai para o recreio*”.

Sobre as situações de interações negativas no tempo livre trazidas à tona diversas vezes pelas crianças, destacamos dois pontos: 1) são compreensíveis num ambiente em que a convivência inter e intrageracional se faz necessária e, muitas vezes, independe da vontade dos sujeitos, pois não escolhem com quem se relacionar. Por isso, são situações importantes para a aprendizagem e inserção gradativa na vida social, pois é a partir delas que as crianças, e mesmo os adultos, vão aprendendo a mediar os conflitos, a falar ou silenciar, a tomar atitude ou recolher-se, etc.; 2) podem trazer marcas profundas ao desenvolvimento de algumas crianças, causando angústias e dores, levando-as a adotarem posturas antissociais como forma de defesa ou mesmo de fuga.

Dessa forma, o fato de serem situações típicas de um ambiente social de convívio entre diferentes gerações e de educação de crianças que estão aprendendo a ser no mundo, não desobriga os profissionais da escola de olhá-las, analisá-las, refletir sobre elas e intervir, sempre que necessário, até porque estamos falando de um espaço sistematizado de formação humana. Delalande (2011) destaca a constatação feita através de pesquisas sobre a escola, de que as relações entre alunos é um aspecto do mundo escolar que às vezes parece secundário, cabendo aos professores prestar mais atenção nele de forma a apreenderem, através dessas relações, a alteridade da infância ante o mundo dos adultos. O *bullying*, por exemplo, que se desencadeia nesse processo de relações sociais, é uma dessas situações. Inclusive, relatada

pelas crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, no grupo focal sobre a escola (Trecho 60).

Trecho 60

Criança da U. E. Santo Antonio do Campo Verde narra situações de bullying contra ela

Kelly (8): Os meninos brigam muito na sala. A professora chama o diretor e ele diz para chamar o coordenador. Ai ele só conversa com os meninos.

Ravi (9): Tem confusão por causa do bullying, preconceito. Eles ficam botando apelido. A maioria é na hora do recreio. Se for em sala, a professora manda para a diretoria.

Flávia (10): Eu só bato nas crianças porque eles ficam me apelidando. Eu tenho a esperança que um dia apareça alguém que converse com eles...

Marina (10): Um psicólogo, né?

[Neste momento, todas as crianças calaram para ouvir a colega, de quem eles tinham falado durante diversos momentos da seção, apontando como uma aluna que bate nos colegas]

Flávia (10): É. Eu já sofri muito. Até a professora já chegou a me apelidar. Eu não quero xingar ninguém, mas não quero que ninguém me xingue. A outra merendeira que empurra os alunos, ela não pode fazer isso, ela tem que distribuir a merenda. O diretor tem a obrigação de resolver esses problemas. É o papel dele.

[Percebemos que a narrativa da Flávia comoveu muito as outras crianças. Parece que começaram a enxergá-la de outra maneira. Um breve momento de silêncio se fez pela primeira vez no grupo. Mas a mesma Flávia quebrou o silêncio].

[...]

As crianças esperam que os adultos assumam a sua função na mediação dos conflitos. Elas entendem que há situações que cabem aos adultos resolver. No entanto, parece que suas expectativas não são atendidas. Percebemos, no contexto da pesquisa realizada, que muitos profissionais, na verdade, não se sentem preparados para uma intervenção competente nesses casos, de modo a garantir maior segurança às crianças. Contudo, Zequinão et al (2016, p. 192) recomendam que “as comunidades escolares devem se preocupar em desenvolver ambientes físicos e sociais seguros e implementar propostas que ajudem os alunos a aprender sobre e adotar escolhas saudáveis”. Não se concebe, nesse sentido, a omissão da equipe escolar em estudar, refletir, discutir e propor meios de resolução da problemática, inclusive cobrando dos gestores públicos as condições necessárias para tal.

Talvez a análise deste eixo temático incorra no “perigo de se decretar o óbito da escola ou a culpa dos professores”, conforme nos alerta Leite (2008, p. 314). No entanto, nosso intuito é de ressaltar, corroborando, ainda, o pensamento da autora, “a necessidade de a escola renovar-se como espaço de crítica, para o novo, para reconstrução. [...] Privilegiar a fala da criança e trazer à tona o que pensam e sentem é uma forma de auxiliar a escola em seu processo necessário de reformulação [...]”. Notadamente porque, mesmo fazendo as denúncias até então analisadas, as crianças demonstram compreender a importância da escola em suas vidas, atribuindo afetos positivos a muitos sujeitos, com destaque para alguns professores e os seus pares, como veremos no eixo temático a seguir.

4.3.5 O espaço micro da sala de aula

A sala de aula é o espaço escolar dentro do qual as crianças passam a maior parte do tempo em que permanecem na escola. Petschen (apud BENITO, 2017, p. 33) considera que os estudos sobre as instituições escolares deveriam destinar maior atenção a esse microcontexto, que ele define como uma mescla de “lógica, magia, drama e retórica”. Realmente, nos momentos em que conversávamos sobre as aulas, as crianças explicitaram muitos aspectos que merecem uma detida reflexão, em narrativas densas, carregadas de afetos em relação às práticas dos professores, aos componentes curriculares, ao conhecimento, às relações com os pares, como pode ser verificado nos Trechos 61 e 62. São trechos longos, mas optamos por transcrevê-los na íntegra para que não se perdesse o sentido global das narrativas coletivas sobre as vivências das crianças em sala de aula.

Trecho 61

Crianças da U. E. Dom Severino conversam sobre as aulas (Comunidade Cedro)

Marília (10): A melhor coisa do mundo é a escola, porque a gente aprende mais coisas, a ler, a respeitar, a educar. Tipo quem quer ser professora aprende a ser professora.

Fabírcia (10): Eu também gosto das aulas. Gosto de estudar, prestar atenção, da escola. Gosto das tarefas, de escrever, de ler. Só não gosto dos meninos enjoados.

Danilo (8): O que eu menos gosto nas aulas é do C..., que fica atentando na sala. Para melhorar as aulas, era só tirar o C..., porque ele fica caçando conversa.

Danilo (8): Gosto mais de brincar nas aulas e também de escrever.

Marília (10): O que eu mais gosto nas aulas é fazer pinturas, desenhar, escrever, ler. Gosto mais de ler historinhas. As professoras brincam com a gente. Acho legal que tudo que as professoras aprenderam elas ensinam para nós.

Mediadora: E sobre as disciplinas, vocês têm algo a falar?

Fabírcia (10): Eu gosto de Português. Não gosto de Matemática.

Mediadora: Por quê?

Fabírcia (10): Porque é difícil. Eu gosto de fazer tarefas de Português.

Mediadora: E você, Danilo, o que gostaria de falar sobre as disciplinas?

Danilo (8): História e Geografia não gosto. Gosto de Matemática, Português e Artes.

Vívian (8): O dia que eu mais gosto é quando tem Artes, ditado e dos jogos educativos. Se bem que as tarefas de Artes agora são só de ler. A gente nem pinta mais. Deveria ter colagem, outras coisas, como uma caixinha que a gente fez na Páscoa. Dos dois professores que eu tenho, eu gosto mais da tia Selena, porque ela passa umas atividades para pintar, escrever. Ela explica.

Mediadora: E o outro professor?

Vívian (8): Eu não gosto do outro professor porque ele não passa atividade de pintar e ele briga muito.

Tadeu (8): A gente aprende a ler, a escrever. Cada matéria ensina uma coisa diferente. Matemática são os números; História a gente aprende o que aconteceu no passado; Geografia são os lugares e Ciências para a gente aprender coisas sobre o nosso organismo, o nosso corpo. A gente tem motivos para estudar para poder ter uma profissão quando for adulto. Eu não gosto da barulheira que os meninos fazem. E eu queria que as salas fossem maiores e não precisasse de os alunos serem transferidos para outras escolas.

[...]

Tadeu (8): Eu posso falar? A matéria que eu mais gosto é História e eu gosto menos de Matemática. Antigamente eu gostava, agora não gosto mais porque a professora quer que a gente decore a tabuada.

Murilo (9): Eu gosto mais das aulas de Educação Física e Geografia. Educação Física a gente pode se movimentar para o sangue circular e Geografia é porque eu sei mais.

Amália (9): A aula de Ciências eu adoro porque a gente aprende um pouco mais do corpo humano. Tem um dia de jogos educativos. Esse é um dia dos que eu mais gosto de ir para a escola porque a gente brinca.

Mediadora: Um dia de jogos? Que bacana!

Amália (9): Pois é. Eu gosto de tudo nas aulas. Mas a aula de Artes é a que mais gosto porque eu pinto, desenho.

Fabiane (10): Amália, pois eu acho a professora de Artes chata. A explicação dela é muito ruim. Eu gosto mais das aulas de Ciências e Matemática.

Mediadora: E você, Valmir? O que quer falar sobre as aulas?

Valmir (8): Eu gosto de assistir as aulas por causa dos professores. Eles são legais e eu gosto da explicação deles. Eles também são alegres.

André (8): O que eu mais gosto é de ficar aqui junto com meus colegas e com meus professores. Minha professora é muito legal. Ela passa muita tarefa legal para nós. Eu gosto de fazer cruzadinhas e também caça-palavras.

Murilo (9): Professora, posso dizer qual meu sonho?

Mediadora: Claro, Murilo!

Murilo (9): Meu sonho é estudar para ser veterinário.

Trecho 62

Crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde conversam sobre as aulas

Marina (10): Eu gosto das aulas. Quando a gente está de férias, demoramos a encontrar os amigos. A gente até esquece os nomes de alguns.

Jeane (9): Encontrar os amigos nas aulas é muito legal!

Raíssa (9): Tem que melhorar as aulas de Artes. Ter mais aulas de Artes.

Daniel (8): Eu gosto mais de matemática, porque a gente faz as continhas.

Elena (8): E eu de Artes, porque a gente faz desenho, recorta, pinta e cola. Ciências, História e Geografia são muito difíceis de aprender e só tem texto para ler.

Raíssa (9): Tia, também tem que ter mais aulas de Matemática.

Sônia (8): Eu gosto mais de Matemática, Ciências e Geografia. Mas eu gosto mais é de Matemática porque a professora é legal, muito paciente.

Ravi (9): Pois eu não gosto do professor de Matemática do Mais Educação. Ele só passa raiz quadrada. Ele briga muito porque os alunos não se comportam.

Mediadora: E o que vocês estudam no Mais Educação?

Ravi (9): Matemática, Português, Canto e Esporte. Eu gosto mais do esporte – futebol e vôlei.

Flávia (10): Professora, tem alunos que brigam na sala e a professora fica sorrindo. Ela é professora de Ciência e só lê o conteúdo, não explica. Os meninos fazem o que querem e ela não faz nada. A de Matemática controla a turma, sabe respeitar os alunos.

Kelly (8): Tia, eu gosto das aulas. As minhas matérias preferidas são matemática e português. O ruim das aulas é porque a gente só fica dentro da sala, escreve e sai para o recreio. 10h40 já termina a aula. Foi diminuído o tempo da aula porque tinha muita briga. Diminuiu o tempo do recreio que era 30 minutos e agora ficou 15 minutos.

Jeane (9): Os meninos poderiam fazer menos barulho, jogar os papeis no lixo. Tem vez que a tia está escrevendo e os meninos jogam a atividade no lixo. A tia manda eles escreverem de novo.

Daniel (8): É porque a tia manda escrever mais do quadro no caderno.

Jeane (9): Tem uma professora que usa pouco livro, outra usa mais.

Daniel (8): E quando a gente termina primeiro, fica sem fazer nada esperando os outros. Queria que as professoras levassem mais brinquedos, jogos, livros.

Erlon (8): Eu gosto de escrever e de brincar nas aulas. A tia deixa a gente desenhar quando acaba de escrever.

Elena (8): Ela leva desenhos, tarefinhas, sabe? A gente tem dois livros (um de matemática e português; e outro de Geografia, História e Ciências). Mas ela não gosta muito de usar o livro. Ela escreve do nosso livro no quadro ou usa do livro dela mesmo para colocar no

Diversos elementos podem ser retirados para análise da escola na perspectiva das crianças, o que vai ao encontro das recomendações de Benito (2017, p. 35):

acontecimentos triviais que se sucedem durante as aulas permitem compreender a escola, pois “sob essas banalidades, subjaz não apenas um sistema estruturado de sociabilidade, mas toda uma cultura”. Como agentes produtores dessa cultura, junto a seus professores e professoras, as crianças nos permitiram uma visão privilegiada da sala de aula, ao voltarem seus olhares para os sujeitos, os objetos e as ações, categorias fundamentais, conforme Benito (2017).

Apesar das contradições apontadas por elas ao falarem sobre a escola, conforme analisamos anteriormente, elas demonstraram, em diversos momentos das interações nos grupos focais, compreenderem o papel desta instituição, considerando-a importante para sua formação, como espaço de acesso ao conhecimento, mas também de socialização, como disserta Marília (10), da U. E. Santo Antonio do Campo Verde: “- *A melhor coisa do mundo é a escola, porque a gente aprende mais coisas, a ler, a respeitar, a educar. Tipo quem quer ser professora aprende a ser professora*”. Essa ênfase na formação profissional foi reiterada também por Murilo (9): “- *Meu sonho é estudar para ser veterinário*”. As crianças, portanto, têm sonhos para o futuro que esperam que a escola possa contribuir para sua consecução.

Outro aspecto ressaltado é a amizade com professores e com seus pares (*André (8): “- O que eu mais gosto é de ficar aqui junto com meus colegas e com meus professores.”*), embora destaquem também afetos negativos em relação a alguns. Ao tempo em que elogiam o tratamento atencioso e carinhoso que recebem de alguns professores, como enfatizam Marília (10), Vivian (8), Valmir (8) e André (8), da U. E. Dom Severino, e Sônia (8), Flávia (10) e Erlon (8), da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, algumas crianças também reprovam atitudes de outros docentes, principalmente porque brigam muito em sala de aula com os alunos. O professor legal, na concepção das crianças, é aquele que sabe explicar os conteúdos, que propõe atividades mais lúdicas, com jogos, desenho, pintura, etc., e, claro, que “*sabe respeitar os alunos*”, como diz Flávia (10). Gallego e Silva (2011, p. 43) lembram “que os alunos produzem avaliações sobre os professores e informalmente, com frequência, associam características pessoais, como responsabilidade, paciência, dedicação, empenho etc., a competências ‘técnicas’, como o conhecimento ou a atualização”.

As aulas de Artes foram muito citadas pelas crianças como as preferidas, e as práticas tradicionais de cópia e de memorização foram bastante criticadas por elas. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) alerta para propostas que “criam alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, [mas que] nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica”.

Nesse sentido, as crianças questionam práticas docentes que se resumem a escrever no quadro, outras que os deixam ociosos depois que concluem a tarefa solicitada. Queriam mais inovações nas aulas para não ficar sem fazer nada: “brinquedos, jogos, livros”. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) denuncia “a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva), não por falta de pensamento e propostas alternativas”. É preciso problematizar as práticas para que sejam transformadas numa perspectiva que contemple as crianças, seus desejos, anseios, necessidades e potencialidades, além de seus direitos.

As próprias crianças, em suas interlocuções, dão ideias de como mobilizar os alunos nas aulas: Flávia (10): “- *Eu queria que tivesse mais aulas-passeio para o Monumento do Jenipapo, Museu, Zoológico, Parque. Tinha uma professora aqui que fazia jogos, brincadeiras, era bom demais*”; Jeane (9): “- *As professoras não levam mais livros infantis para as salas, porque pensam que a gente não é mais criança*; Ravi (9): “- *Os professores levam só o livro, pincel, caneta e estilete*”. *Passa a atividade do livro ou para escrever no caderno. Às vezes escreve muito no quadro. Era bom se tivesse aula-passeio. Seria bom ir para o zoológico*”.

Um aspecto positivo, conectado com as necessidades das crianças, é o dia de jogos educativos, citado por Amália (9), da U. E. Dom Severino. Cumpre destacar que a Educação em Tempo Integral, que tem lugar na U. E. Santo Antonio do Campo Verde vai em direção desse caráter mais lúdico, pois as crianças têm a oportunidade de desenvolverem outros tipos de atividades que não sejam apenas focadas no cognitivo. Na U. E. Dom Severino as crianças sentem saudade do tempo em que esse Programa Federal foi implantado na escola, como enfatiza Vivian (8), em outro momento do grupo focal sobre a escola: “- *Tia, para melhorar, poderia ter aula em que todos podem participar. Tipo: tinha aula de balé na escola e só podia participar as meninas. E futebol para meninos. Capoeira para meninos e meninas. Já teve, mas não tem mais. Quando acabou o ano, os professores não vieram mais*”.

Conforme destacamos anteriormente, há aspectos universais que caracterizam o ser criança, conforme Sarmiento (2003): a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade. Por isso, a novidade as fascina, e a escola deveria considerar isso ao organizar seus espaços, tempos, atividades pedagógicas. Em suas falas, as crianças deixam clara a necessidade de propostas mais desafiadoras e lúdicas, inclusive imaginando cenários para o ambiente escolar tomando por base escolas vistas em programas televisivos, como retrata Flávia (10), da U. E. Santo Antonio do Campo Verde, em uma de suas falas: “- *Meu sonho é estudar numa escola*

que tivesse freira, um quarto para a gente dormir, tinha aula de música, jogos, ...”. Mediadora estranha e questiona: “- *Freira?*”. Ao que ela responde firmemente: “- *Sim*”. E Jeane (9) ajuda a explicar: “- *É que nem a da novela Carinha de Anjo*³⁴, né Flávia?”.

Na contemporaneidade, é inegável a transformação dos cotidianos das crianças por efeito dos meios de comunicação e informação, como vimos quando discutimos o dia-a-dia das crianças no campo. Seguindo essa ideia, as crianças da U. E. Dom Severino também narram seus desejos de terem acesso a inovações tecnológicas, como sugere Tadeu (8): “- *Sabe qual é meu sonho? Meu sonho é que a escola coloque internet, que a gente use as tecnologias para estudar*”. O sonho da criança nos remete à observação de Sarmiento (2011a, p. 595) de que, atualmente, a escola “é compungida a incorporar as tecnologias de informação e comunicação no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico”.

A própria atividade de pesquisa comprova a atração das crianças pela novidade. Elas demonstraram muita satisfação em sair pela comunidade, fotografar espaços, dar suas opiniões, expressar seus pontos de vista e desenhar. Embora as crianças da comunidade Cedro tenham expressado dificuldade para produzir os desenhos, em suas falas deixam transparecer, com nitidez, que desenhar é uma atividade muito prazerosa. Ao falar dos desenhos, ao mesmo tempo em que causa timidez em algumas crianças, há demonstração de felicidade por parte de todas, por expressarem suas ideias sobre a escola e a comunidade.

As crianças da U. E. Dom Severino, reiteram, ainda, em suas narrativas, problemas que atrapalham a aprendizagem, como a falta de condições materiais das salas de aula e a indisciplina de alguns de seus pares, como André (8) relata: “- *Tia, o quadro da sala está manchado, poderia mudar para melhorar as aulas e o ventilador não presta, e o armário está todo quebrado. Eu também não gosto quando meninos ficam pulando a janela da escola. Tem vezes que a professora briga e bota para a diretoria*”. Esta situação é reforçada por Murilo (9): “- *Uma coisa que eu não gosto também é da bagunça. Tem uns meninos que jogam cadeiras no chão. E os professores e o diretor não fazem nada*”.

A indisciplina de colegas é muito recorrente nas falas das crianças, nas duas escolas, a ponto de Danilo (8), da U. E. Dom Severino, dizer que o que menos gosta nas aulas é de um colega, que “*é muito atentado e fica caçando conversa o tempo todo*”, sugerindo, inclusive, que ele seja tirado da sala de aula para melhorar as aulas. E na escola do Assentamento, Flávia

³⁴ *Carinha de Anjo* é uma telenovela brasileira produzida e exibida originalmente pelo SBT, inspirada na mexicana *Carita de ángel*. Na trama, Dulce Maria é filha única de Gustavo e Tereza e tem 5 anos. Mas ao perder a mãe, passa a viver no colégio Doce Horizonte, internato religioso da zona rural, sem contato com o pai. (Informações extraídas dos sites: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carinha_de_Anjo e <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=novela+carinha+de+anjo>>. Acesso em: 18/07/2019).

(10) relata: “- *Professora, tem alunos que brigam na sala e a professora fica sorrindo*”. Também Jeane (9) demonstra incômodo com esse tipo de comportamento de alguns colegas durante as aulas: “- *Os meninos poderiam fazer menos barulho, jogar os papeis no lixo. Às vezes, a tia está escrevendo e os meninos jogam a atividade no lixo. A tia manda eles escreverem de novo*”.

As crianças externam representações sociais do que seja o mau e o bom aluno, sendo este último aquele que se adequa às normas institucionais. Gallego e Silva (2011, p. 34-35) chamam a atenção para problemas recorrentes nas aulas, derivados da cristalização de práticas incorporadas do ensino simultâneo instituído no final do século XIX no Brasil, que tentam homogeneizar o que é diverso:

Cópias, ditados, leituras, exercícios sempre para todos da turma e a serem feitos ao mesmo tempo no mesmo ritmo! Quem não consegue é lento, portanto atrapalha. Quem vai rápido demais, também atrapalha! O ideal é ao mesmo tempo, sem momentos vazios e ociosos, pois o término antecipado gera bagunça e os lentos promovem igualmente a desordem! Ao passar por isso como alunos é esse modelo que incorporamos e nos serve de referência quando assumimos a profissão docente.

Ao analisarmos interações negativas na escola, em eixo temático anterior, afirmamos o entendimento de que as crianças consideram que as relações interpessoais no ambiente escolar devem ser trabalhadas para que se tornem qualitativamente melhores, e esperam que os adultos assumam a função de intervir para proporcionarem essa melhoria. Em um amplo estudo sobre o bullying na escola, Zequinão et al (2016, p. 192) verificaram “que as vitimizações ocorrem principalmente nas salas de aulas, nos recreios, nas aulas de Educação Física ou espaços destinados para tal e na saída da escola”, sendo a sala de aula o principal local de ocorrência, “talvez pelo tempo em que os alunos permanecem neste ambiente”. Portanto, reiteramos que esse é um aspecto do cotidiano escolar que deve ser observado, refletido e discutido.

Em vias de finalização da análise deste eixo temático, chamamos a atenção, ainda, para uma fala de Tadeu (9), da U. E. Dom Severino: “- *Eu queria que as salas fossem maiores e não precisasse os alunos serem transferidos para outras escolas*”. Inclusive, em seu desenho da escola, ele produziu uma arte na qual esta instituição era muito grande e, ao falar sobre seu desenho, ele disse: “- *Nessa escola, cabem cinco mil alunos, para que nunca os alunos tenham que mudar de escola*”.

Figura 46 – Desenho da escola “com espaço para cinco mil alunos”



Fonte: Tadeu (8) – Comunidade Cedro (2018)

Delalande (2011, p. 73), em suas pesquisas sobre a escola, tendo crianças como interlocutoras, também detecta, por parte destas, “uma impaciência ao deixar uma escola e um grupo de crianças que se conhecem muito bem, associado ao medo do desconhecido e dos grandes colégios”. É, portanto, importante que a escola pense em estratégias para que essa transição de uma escola para outra seja mais tranquila. A autora francesa, com base nessa dificuldade apresentada pelas crianças, associou a pesquisa à realização de uma oficina, cujo objetivo foi realizar um pequeno jornal a ser divulgado entre os alunos do último ano de uma escola e os da outra escola, que estudavam na série em que aqueles ingressariam no ano seguinte, “a fim de que os primeiros se beneficiem dos testemunhos de seus predecessores e que os alunos jovens do colégio constatem que eles vivem, uns e outros, emoções e acontecimentos comuns em torno da sua iniciação ao colégio”³⁵ (*Ibidem*, p. 75).

Diante das análises aqui empreendidas a respeito das perspectivas das crianças sobre a escola, é possível afirmar que, se elas forem ouvidas com respeito e atenção, poderão contribuir de modo significativo para fortalecer a instituição escolar como espaço de formação humana, de aprendizagem e de desenvolvimento do protagonismo infantil. Assim, é preciso redefinir os papéis atribuídos às crianças e por elas assumidos, no bojo da escola e das práticas docentes.

Apropriamo-nos, então, de questionamento feito por Guimarães (2017, p. 273), ao tratar da atual situação da escola e do ensino: “Como implementar mudanças significativas

³⁵ O colégio, na França, corresponde ao que denominamos aqui no Brasil de anos finais do ensino fundamental.

nos modos de ensinar diante da precariedade de recursos da escola e das carências dos professores?”. A autora argumenta que, embora importante, dispor de recursos materiais não é o único caminho para melhorar a prática docente na sala de aula, mas é fundamental a reflexão sobre a experiência do conhecimento.

Contextualizados os cenários micros da pesquisa, as escolas, importa destacar que a saída da pesquisadora do campo não é um processo simples, como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 175), sobretudo quando se trata de crianças. Na última seção de grupo focal, em cada cenário, explicamos às crianças que precisávamos nos afastar e que logo que concluíssemos a etapa de escrita do trabalho iríamos nos encontrar para apresentarmos a elas, às famílias e aos profissionais da escola os resultados. Mas reiteramos que é complexa essa saída, porque vínculos são constituídos e as crianças demonstraram sentir muito prazer em desenvolver o trabalho de pesquisa. Frases como “- *Eu queria que a senhora fosse nossa professora para sempre*” e “- *Eu não queria que o projeto de fotografia acabasse*”, ilustram alguns comentários tecidos pelas crianças ao final da última seção de grupo focal, ao nos despedirmos.

É necessário encontrar uma forma de saída do campo em que as relações com os participantes sejam mantidas. No nosso caso, a proposta de (re)organização dos espaços/tempos escolares e das práticas pedagógicas, a ser transformada em projeto de extensão, é uma excelente oportunidade de integração da pesquisadora com as comunidades e as escolas e, claro, com as crianças, que também serão protagonistas.

No capítulo seguinte, delineamos tal proposta, traçando princípios gerais que podem orientar o repensar das práticas pedagógicas a partir do posicionamento das crianças sobre suas experiências na escola e na comunidade. Olhar para as possibilidades de ação das crianças, planejando, no coletivo, formas legítimas de considerá-las no contexto dessas práticas. Os professores como “parceiros de interação”³⁶ das crianças.

³⁶ Termo utilizado por Carvalho e Silva (2013).

CAMINHOS PARA (RE)ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/TEMPOS EDUCATIVOS A PARTIR DO PROTAGONISMO INFANTIL



Artista: Marina (10) – Assentamento Santo Antonio do Campo Verde

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.”

Larrosa (2002)

Objetivamos, neste capítulo, ressaltar que esta Tese se constitui como uma proposta de repensar pedagogicamente as escolas do campo, cenários desta pesquisa, isto é, o seu final é um dos pontos de partida possíveis para uma reflexão institucional sobre os fins da escola e a necessidade de (re)organização intencional dos seus espaços/tempos, de modo que esta instituição se configure como experiência na vida das crianças e adultos que nela atuam, conforme evidencia a epígrafe que abre este capítulo.

Tellez (2017, p. 21) adverte que “[...] é preciso que a pesquisa sobre a educação possa elaborar ferramentas que permitam passar da reflexão às ações práticas”. Nosso intuito, portanto, a partir das análises das narrativas infantis, é, num esforço de síntese das discussões empreendidas, centrar nossa ação nas demandas trazidas pelas crianças, que apontam para a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas, seja de sala de aula, seja da escola como um todo.

O *leitmotiv* do estudo foi o lugar histórico e social ocupado pela criança, tanto na produção do conhecimento, quanto na produção do mundo empírico, por isso sua localização como coparticipante no estudo, e como sujeito na escola e na comunidade. Dessa forma, partimos do entendimento de que o protagonismo das crianças camponesas na escola traz apontamentos importantes para se repensar a (re)organização dos espaços/tempos escolares de modo a formar essas crianças, no sentido de que o ensino promova aprendizagens efetivas, considerando as finalidades da escola e as especificidades contextuais e infantis.

Consideramos, portanto, a configuração da infância na contemporaneidade, que se relaciona de forma diferente com a sociedade. Ao longo da história, foi sendo modificada tal relação, resultando no que hoje chamamos de criança como ator social.

O convívio com as crianças ao longo da trajetória investigativa permitiu-nos constatar que estas participam ativamente de seus contextos de vida, a gosto ou a contragosto dos adultos, percebida ou não tal participação por estes. É como afirmam Carvalho e Silva (2013, p. 96): “Nos meandros dos processos interativos, não há espaço para a não participação, mas sim para o entendimento de formas diferentes de posicionar-se no jogo das relações sociais”. Compreender as identidades e as alteridades infantis permite reconhecer que as crianças não pensam mais ou menos, pior ou melhor que os adultos, mas de modo singular, e são as singularidades que permitem vislumbrar outras possibilidades de ação na ordem social.

No encontro com as peculiaridades infantis, descobrimos a riqueza das diversidades dos modos de ver e ser criança, das suas idiossincrasias, dos seus desejos e particularidades. Consideramos a riqueza das especificidades do campo, que revelam modos diversos de ser, de viver, de sentir, apesar das singularidades que os aproximam. Partindo de tais considerações, é

que propomos que a escola se configure como um encontro de experiências a serem compartilhadas de modo que os sujeitos possam reconhecer e valorizar tanto as singularidades infantis quanto as especificidades do contexto camponês na (re)organização das práticas pedagógicas que se planejam, executam e redimensionam em escolas do campo.

Importante se faz expor nosso entendimento de prática pedagógica, como ação educativa intencional e institucionalizada, atravessada por concepções, crenças, modos de ser, fazer, pensar, sentir, desejar e que se concretiza no coletivo. Franco (2012, p. 156) esclarece que “uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial”, estruturada com base em decisões, princípios, ideologias, estratégias, etc, portanto, organizada e conduzida por adesão, negociação ou imposição. Nesse sentido, compreendemos que nem sempre a prática pedagógica é resultado da vontade deliberada do sujeito que a desenvolve.

No movimento de planejar, executar e repensar essa prática, constatamos que sempre haverá aspectos impostos; por isso, retomamos os níveis que compõem a organização da escola, na visão de Willis (1991): oficial, pragmático e cultural. Não deixamos de reconhecer os efeitos das forças externas, das instituições de estado e das ideologias com pretensões dominantes, em ação sobre a forma como a escola está organizada, mas consideramos que há fatores culturais, internos do grupo ou grupos que compõem a escola que também são decisivos para tal organização. Assim, sugerimos que há transformações possíveis dentro da micropolítica institucional, que podem impactar positivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sem fechar os olhos para as influências diretas dos aspectos dominantes nos documentos oficiais e legais, nos currículos das escolas, nas políticas públicas educacionais, voltamos nosso olhar para a micropolítica que acontece diariamente na escola e que serve, a nosso ver, não apenas à reprodução do capital, mas, na luta do dia-a-dia, os sujeitos desenvolvem estratégias de resistência e de reinvenção do cotidiano. Corroboramos, assim, o pensamento de Caldart (2009, p. 39) de que “a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. No entanto, a autora reafirma que, “ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo” (*Ibidem*, p. 37).

Pode até parecer paradoxal propor a reelaboração de práticas pedagógicas a partir do protagonismo infantil (vinculado, dialeticamente, ao protagonismo adulto) diante da situação de precariedade material e simbólica das escolas, da desvalorização dos professores, enfim, de tantos problemas e desafios postos às instituições escolares e seus profissionais, como

destacamos no decorrer das análises dos dados desta pesquisa. No entanto, corroboramos a proposição feita por Guimarães (2017, p. 275): “Cremos que, por mais que nossa caminhada esteja impregnada por precariedades e adversidades, nos parece razoável sugerir a opção de descobrir possibilidades, achar brechas para a nossa ação e criar experiências inovadoras em vez de continuar na segura e na escuridão”.

Nesse sentido, consideramos importante, junto aos sujeitos das escolas do campo, problematizar a realidade desse contexto de vida e da educação que nele se realiza, tecendo as críticas cabíveis, desvelando, coletivamente, as contradições, assim como fizemos com as crianças na trajetória investigativa. Todavia, nosso propósito não se resume a isso. Ao contrário, intentamos partir para o campo da prática e contribuir para a transformação de aspectos da realidade, mesmo que seja em contextos mais específicos; por isso, convidaremos as crianças e os adultos que compõem as comunidades escolares do Assentamento Santo Antonio do Campo Verde e da Comunidade Cedro, localizadas no Estado do Piauí, para pensarem o contexto campesino e o ambiente educativo, desde o arranjo físico às relações e ações que se estabelecem cotidianamente, tornando conscientes os aspectos que compõem este espaço, que é continuamente (re)construído. Sem perder a dimensão macrosocial que também intervém em sua (re)organização, centraremos nossa discussão no micro. Esta proposição está centrada em focalizar relações que são estabelecidas ao nível microestrutural que produzem o espaço-escolar concreto, pois acreditamos que a política se concretiza no local. O lugar, em boa medida, revela as contradições do mundo, mas também nele há espontaneidade, criatividade, resistências, transgressões.

Não pretendemos preconizar uma atitude impositiva dos saberes e práticas, pois disso o campo está saturado e a esse tipo de atitude a Educação do Campo vem tentando combater. Nossa proposta vai ao encontro das considerações de Oliveira, Rosa e Silva (2005, p. 364), de que “a escola precisa de uma parceria mais efetiva com a universidade, no sentido de ajudá-la a se fortalecer como espaço efetivamente formativo”, sendo capaz de produzir e refletir sobre a ação educativa, “tendo em vista os desafios da sua atuação para a constituição de uma escola de qualidade pedagógica e social”.

Desse modo, fundamentadas em pressupostos da Educação do Campo, na pesquisa de realidade das comunidades e das escolas, e nas perspectivas das crianças, esboçamos uma proposta de (re)organização das práticas pedagógicas, baseada no protagonismo infantil, evidenciado na pesquisa em tela e fundamentada em pressupostos da Sociologia da Infância. Comprendemos, igualmente, que o protagonismo infantil não se realiza sem o protagonismo

adulto, pois as relações intergeracionais são condição *sine qua non* para a participação ativa dos diversos sujeitos.

Delineamos, neste capítulo final, a referida proposta, visando contribuir com as escolas do campo, tendo como diretrizes aspectos evidenciados no contexto desta pesquisa, a saber: 1) as características universais da infância e as singularidades das crianças camponesas; 2) o campo como espaço de vida humana e as especificidades que o particularizam dentro da globalidade; 3) o protagonismo das crianças e dos adultos que atuam na escola; 4) o diálogo e o debate como estratégias de reflexão sobre as práticas (ação-reflexão-ação); 5) o acesso ao conhecimento científico como forma de superação da visão imediata da realidade; 6) intervenção consciente, crítica e criativa na realidade, visando empreender mudanças.

Não estamos sugerindo fechar os olhos para a precariedade, as contradições existentes nas escolas campesinas. Ao contrário, trabalhar no coletivo para a mobilização da luta em prol de melhores condições de trabalho e de vida no campo, a partir do discernimento sobre aspectos da realidade e do poder do coletivo. Ao tempo em que se transforma qualitativamente a escola para que, mesmo a partir das condições existentes, as crianças possam aprender, tenham experiências mais significativas, usufruam de um espaço mais agradável, confortável e acolhedor, e sejam educadas para e pelo protagonismo. Como sugerem Oliveira, Rosa e Silva (2005), garantir a escola como espaço formativo, identificando as suas demandas de dentro do contexto, a partir da mobilização dos sujeitos para o estudo e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, no sentido de envolvê-los em ações que visam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Organizamos nossa proposta partindo de uma breve problematização da escola como espaço educativo com o intuito de visibilizar pressupostos que embasam nossas proposições; em seguida, sintetizamos as perspectivas das crianças sobre o campo e a escola, situando-as com base nos estudos de realidade realizados (sobre as comunidades e as escolas), através das quais foi possível identificar algumas temáticas fundamentais a serem refletidas e ampliadas com toda a comunidade escolar; em seguida, traçamos elementos que podem compor um caminho possível para a (re)organização das práticas pedagógicas no âmbito das escolas que abrigaram a pesquisa.

Antes de esboçar as linhas gerais de uma proposta de (re)organização das práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, consideramos importante expor alguns pressupostos que balizam sua elaboração, ideias produzidas no processo investigativo, que orientam as proposições aqui delineadas. Esses pressupostos referem-se basicamente à escola, espaço/tempo institucional de educação formal.

5.1 A escola como encontro de experiências entre gerações: pressupostos básicos

Reafirmamos a perspectiva de criança como ator social, para a qual é necessário que a escola esteja aberta à sua participação. Se é em função da sua socialização e aprendizagem que a escola se organiza, então é crucial considerar seu ponto de vista no que se refere à (re)organização deste espaço/tempo educativo e das práticas que a ela são direcionadas. Cumpre enfatizar, portanto, que não estamos advogando uma escola que tome a criança como único eixo central, na qual suas necessidades e potencialidades momentâneas são os vetores das práticas pedagógicas que se desenvolvem, como o ideal escolanovista propôs. Nosso entendimento é de que a escola se configura como uma teia complexa, formada por diversos sujeitos/grupos, que assumem posições diferenciadas, mas igualmente importantes para a condução do trabalho educativo. O foco é no estabelecimento de relações intergeracionais mais dialógicas, interativas, democráticas, calcado nas singularidades da infância e da fase adulta, dando visibilidade à alteridade, como condição que diferencia, mas que também reconhece o outro em si. Reiteramos, nesse sentido, a importância do diálogo produtivo e propositivo entre crianças e adultos.

O questionamento de Sarmento, em entrevista a Delgado e Muller (2006, p. 17), nos lança o desafio de pensar: “Como construir uma escola, na era da justificação múltipla e de desencontrados princípios legitimadores, assentada numa visão crítica de promoção dos direitos da criança?” O próprio autor responde com o argumento de que é preciso estudar a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição. Ele esclarece que “este *antes* não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola”.

A ideia de um espaço destinado especificamente para educar crianças supõe pensar as formas de organização deste espaço e as relações e práticas que se desenvolvem em seu contexto, porque o espaço escolar construído influencia as relações, práticas e modos de ensinar e aprender, assim como essas impactam no tipo de organização desse espaço construído. Acreditamos que a escola pode se tornar uma instituição mais acolhedora, sensível às necessidades e potencialidades das crianças, aberta à participação infantil.

Esse pressuposto está ligado indissociavelmente à necessidade de se conceber a escola como construção histórico-social em que, durante seu processo de constituição, foram propostas muitas formas de organizá-la, algumas efetivadas. Estudar a escola na sua

historicidade permite compreender o que se propôs, ao longo do tempo, para a educação das crianças, que nem sempre foi institucionalizada, assim como descobrir como e por que se deu visibilidade, gradativamente, às crianças e foi sendo produzido o sentimento de infância. Acreditamos que essa compreensão é fundamental para o engajamento dos atores escolares na proposta que ora se discute.

Perceber a escola como construção histórico-cultural pressupõe o desvelamento de visões cristalizadas, reconhecendo que estas visam à perpetuação de formas de dominação, pois a cultura escolar está diretamente relacionada a aspectos sócio-espáço-temporais amplos, isto é, esta recebe influências externas que condicionam a sua organização. No entanto, concordamos com Willis (1991, p. 14), que afirma que o cultural não é “simplesmente um conjunto de estruturas internas transferidas, nem resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante, mas, ao menos em parte, como o produto da práxis humana coletiva”.

Para tanto, é preciso questionar: com que lógica a forma como a escola está organizada dialoga? Tellez (2017, p. 24) postula que o mais importante é “[...] desvelar os componentes que estão por trás do Espaço-Escolar, entendendo que este é resultado das dinâmicas espaciotemporais que estão em constante produção e re-produção”. Portanto, a organização da escola, tanto física quanto simbólica, não é uma opção neutra, ela carrega em si dimensões político-econômicas e ideológico-culturais, que impactam diretamente no tipo de práticas pedagógicas que se desenvolvem em seu bojo. Essa compreensão é condição para que todos os atores escolares percebam que podem e devem ser partícipes no processo de construção do espaço, percebendo-o com consciência crítica e cidadã.

É preciso resgatar a dimensão pedagógica da escola para transformar o que está posto. Essa atitude requer o questionamento da cristalização das formas de organização de seus espaços e tempos, a problematização do que convencionalmente foi/é naturalizado, como as relações autoritárias adultocêntricas. Esta organização intencional e coletiva do espaço e do tempo escolares demanda a definição da função social da escola, que constitui o nosso terceiro pressuposto.

Reafirmamos as tradicionais funções da escola de se ocupar de processos de socialização das novas gerações e de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, ao tempo em que incluímos a formação de sujeitos emancipados, capazes de transformar as estruturas sociais vigentes nas quais as desigualdades sociais se ampliam. Como assevera Charlot (2009, p. 95): “O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo”. Por isso defendemos o

argumento de que educar as crianças numa perspectiva de participação social configura-se como uma estratégia viável para sua atuação consciente e crítica sobre o mundo. Nessa perspectiva, a escola precisa constituir-se como espaço de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e de mobilização e formação da vida da comunidade, aberto a mudanças, a relações diversas entre crianças, entre adultos, entre adultos e crianças, com a comunidade, com o mundo social e natural.

Entendemos, entretanto, que esta posição social do aluno, que pressupõe uma atuação coletiva, não pode se sobrepor absolutamente sobre o individual, pois, conforme esclarece Charlot (2009), para se cumprir a função social da escola de ensino dos conteúdos escolares não pode ser ignorada a dimensão individual da aprendizagem desses conteúdos. A atividade do aluno é fundamental e o prepara para uma atuação competente no coletivo. Da mesma forma, não negamos a atribuição dos papéis específicos de professor e aluno, isto é, para nós, cabe aos professores compreender os conteúdos e organizar o ensino de modo que as aprendizagens sejam efetivadas. No entanto, concebemos que é possível articular as perspectivas de ambos, de modo que a aprendizagem se realize.

Para além da vitimização dos sujeitos do campo, estamos certos de que é necessário um investimento pessoal maior desses sujeitos quando decidem ser bem-sucedidos na escola. O que a escola pode fazer em relação a isso? Como proceder a uma ação transformadora consciente do espaço que possibilite às crianças do campo o acesso ao conhecimento?

Responder a tal questionamento nos leva imediatamente ao nosso quarto pressuposto: a afirmação de que a escola do campo precisa se transformar em *lócus* de formação dos diversos agentes que nela atuam. Transformação crítica e criativa. Crítica no sentido de análise detida da realidade para compreensão da essência que está por detrás do que é meramente aparente. E criativa como o desafio de pensar intencionalmente o novo, de atrever-se por caminhos desconhecidos, mas planejados, de ousar para sair do “mais do mesmo”, de questionar o automatizado, de transformar o que está posto, de imaginar outras perspectivas de realidade. Um desafio que as crianças “tiram de letra”, pelas próprias características que fazem delas crianças: a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade (SARMENTO, 2003).

Os sujeitos do campo podem ocupar a escola de modo a materializar a luta pelo acesso à escolarização, mas também pela permanência com sucesso, que significa a apropriação de conhecimentos social e historicamente acumulados e produção de novos, que lhes permitam atuar de forma consciente e crítica na realidade. Por isso Caldart (2015b) argumenta que a luta não é por qualquer escola. A luta por uma escola do/no campo passa pelo reconhecimento do

espaço escolar como produção humana, lançando-lhe um novo olhar, não automatizado, mas reflexivo, para que este seja transformado de modo a atender aos interesses desse novo projeto de escola que se busca construir. Não é suficiente com políticas que contemplem a igualdade (as mesmas políticas para todos), mas ações governamentais que garantam resposta adequada aos direitos e necessidades próprias dos diferentes grupos sociais que compõem a diversidade do campesinato brasileiro. Políticas que contemplem a equidade, isto é, que levem em conta as diferenças e a diversidade, ao mesmo tempo que o direito à justiça social.

Propomos que a escola se configure como experiência na vida das crianças e dos adultos que a frequentam. Experiência no sentido trazido por Larrosa (2002): o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca – e não como excesso de informação, de opinião, falta de tempo, etc. O protagonismo supõe um necessário envolvimento social e institucional dos sujeitos que lhes possibilita compreender, identificar-se e viver o que acontece, porque lhes toca e afeta. Algumas das experiências das crianças participantes do estudo estão sintetizadas na seção a seguir.

5.2 Nas trilhas do protagonismo infantil: as pistas deixadas pelas crianças no processo de pesquisa

Este momento de síntese dos sentidos produzidos pelas crianças sobre o campo e a escola do campo permite-nos retomar algumas posições assumidas neste trabalho, confrontando-as com os dados produzidos, de modo a trazer à tona as compreensões mais relevantes sobre o objeto de estudo – protagonismo infantil na escola do campo -, com a pretensão de tecer encaminhamentos para a continuidade e aprofundamento da discussão, bem como para a elaboração de uma proposta de mudanças para os contextos institucionais investigados, ancoradas em concepções mais ampliadas de criança, de campo e de escola.

Em suas interlocuções, as crianças deixam claro que são as narrativas dos adultos as que dominam o ambiente escolar. Por isso, nosso pensamento é de que o protagonismo dos adultos já é uma realidade dada, diferente do protagonismo infantil. Nesse ínterim, é em prol desse último protagonismo que argumentamos, compreendendo-o como intimamente imbricado com o dos adultos.

Conforme constatamos na investigação empreendida, as crianças são abertas à criação, à inovação, ao diverso, por isso, afirmamos que temos muito a aprender com elas. Como afirma Hendrick (2005, p. 49), estão na posse do seu próprio ponto de vista, pois as suas

características etárias possibilitam-lhes formas de pensamento, ação e sentimento diversos dos adultos. Contudo, não menos importantes.

Ao relacionarmos os estudos das comunidades onde se desenvolveu a pesquisa às narrativas das crianças, constatamos gestos sensatos, sensíveis e críticos que elas lançam sobre a realidade, destacando potencialidades e problemáticas. Em suas falas, deixam claro que gostam de viver no campo, demonstrando prazer e identificação com seus modos de vida camponeses. Ao mesmo tempo as crianças reconhecem que há problemas a serem resolvidos e que alguns aparatos urbanos podem favorecer a vida no campo. Em relação aos contextos de vida das crianças, colocamos em evidência certos aspectos expressos por elas que podem ser destacados para uma reflexão por parte da escola de modo a qualificar a sua prática pedagógica:

- O conhecimento de particularidades que caracterizam o campo, como o vínculo do camponês com a terra, com o trabalho agrícola; a relação de interdependência com a cidade; a comunhão com a natureza; o culto ao sagrado, com destaque para a religião; relações de solidariedade entre familiares e vizinhos; convívio social dinamizado por encontros festivos, religiosos, laborais e de lazer.

Nesse aspecto, portanto, as crianças destacam algumas preocupações que interferem direta e/ou negativamente em seus modos característicos de vida, como afastamento dos mais jovens das atividades agrícolas; a crescente pluriatividade no campo; atitudes de desrespeito à natureza, como queimadas, captura de animais silvestres, poluição da água, do ar e do solo, lixo. Por outro lado, apontam permanência em relação à prática da agricultura de subsistência, às tradições religiosas e às formas de convívio social. Inclusive, demonstram prazer em estar nos espaços onde se sentem acolhidas, incluídas, participantes, como a Igreja, por exemplo. Outro ponto que acreditamos ser relevante para a reflexão é a visão que as crianças possuem sobre a relação campo-cidade, tecendo comentários que revelam concepções de oposição de um em relação ao outro, e não de complementaridade.

Acreditamos que contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa é papel da escola, sobretudo acompanhada dos problemas da ordem social capitalista que regulam a sociedade: concorrência, individualismo, homogeneização, agindo contraditoriamente a eles, de modo a valorizar a identidade individual e comunitária, as singularidades contextuais. As interlocuções das crianças deixam claro que o campo é um lugar singular, por isso compreendemos que a escola não pode ignorar essas particularidades em suas formas de organização.

- A necessidade de incorporação de bens e serviços típicos do meio urbano ao meio rural, visando melhorar a situação de vida da população camponesa. Embora a escola não possa interferir diretamente nesse aspecto, isto é, prover o meio rural desses recursos, pode trabalhar com as crianças uma visão mais positiva e construtiva de campo, como território de vida de sujeitos sociais, de posse do direito de lutar para que a visão depreciativa do campo seja transformada e as condições de existência sejam melhoradas.
- As especificidades que caracterizam o ser criança no campo são bastante citadas por elas, com destaque para a liberdade como um atributo da infância camponesa. Suas brincadeiras demonstram relações imbrincadas do local com o global, da tradição com a inovação. Embora elas demonstrem preferência pelas brincadeiras que requerem a presença e o encontro com seus pares, também se envolvem em brincadeiras mais passivas, fazendo uso de recursos como o celular, o videogame, a TV, etc., que não substituem a bicicleta, a bola, objetos da natureza, dentre outros. Portanto, a integração com seu lugar de vida não afasta as crianças de uma estreita conexão com o mundo global.

Reafirmamos, assim, que é preciso conhecer as condições existenciais das crianças para a compreensão do mundo infantil. Por isso, entender o dia-a-dia das crianças, seus espaços, tempos e modos do brincar, as possibilidades ou não de acesso a determinados recursos tradicionais ou contemporâneos, as formas e níveis de integração com a cultura local e a global, é crucial para que a escola planeje práticas mais inclusivas e que promovam a ampliação do repertório cultural, científico e tecnológico das crianças.

Esses aspectos manifestados pelas narrativas das crianças possibilitam-nos afirmar que elas possuem um conhecimento de mundo, em certa medida, alargado, cuja apropriação extrapola o senso comum em muitos de seus posicionamentos, pois participam do cotidiano de suas respectivas comunidades, algumas de forma mais ativa, outras mais indiretas, porém todas contribuem para a configuração da cultura local. Desse modo, conforme Sarmiento (2013, p. 32), “são capazes de refletir e expressar as contradições sociais pelo seu modo de ver o mundo”. Este foi um achado precioso da pesquisa que traz desafios à escola, caso se almeje formar o sujeito autônomo, emancipado, protagonista.

Contudo, as interlocuções das crianças sobre a escola se posicionam na contramão dessa finalidade apontada, pois elas reforçam a denúncia feita por Sarmiento (2005, p. 368) de que há na escola uma negatividade constituinte da infância, uma “interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade de suas ideias”.

Sabemos que, conforme o mesmo autor adverte, o objetivo da institucionalização da infância era excluir as crianças do espaço/tempo da vida em sociedade, o que enraizou em muitos adultos, com destaque para professores, concepções equivocadas de criança, como ser frágil, ingênuo, sem racionalidade. É por isso que propomos repensar as práticas pedagógicas para que transcorram contrariando esse objetivo, isto é, que promovam a inclusão social das crianças, do interior para o exterior, do micro para o macro, através da organização de tempos e espaços propícios à participação, à voz.

Trazemos à tona, primeiramente, que dados dos inventários das escolas, apresentados neste estudo, e as próprias narrativas das crianças, revelam insatisfações de famílias/alunos em relação à escola, suas formas de organização e eficácia de suas práticas. Os índices de evasão, as transferências de alunos para outras escolas, são indícios sobre os quais a escola precisa debruçar-se como instituição de relevância social. Como pensar intencionalmente a escola para que esta se torne um espaço de inclusão e não de exclusão? Vários apontamentos das crianças registrados neste trabalho podem contribuir para esse repensar visando à qualificação da prática pedagógica escolar.

- A necessária reorganização dos espaços existentes na escola para que: potencializem a ludicidade e o estabelecimento de relações interpessoais mais democráticas e dialógicas; sejam mais alegres, coloridos, melhor aproveitados para o ensino-aprendizagem. As crianças reconhecem que a infraestrutura física é insuficiente e deficiente, mas muitos problemas dos espaços referem-se à falta de manutenção adequada, à falta de limpeza e de organização. Por que não envolver as crianças nessas tarefas? Por que não contar com as crianças no cuidado e organização da escola? Tellez (2017) afirma que assim como as práticas, relações e experiências impactam na (re)configuração do espaço; a forma como este se organiza também condiciona e demarca o dinamismo desses elementos. Nesse sentido, reafirmamos que os espaços existentes na escola precisam ser pedagogicamente organizados, contando com a participação infantil.
- A reestruturação dos espaços escolares supõe, necessariamente, a reorganização dos materiais, para que estejam acessíveis a elas e proporcionem momentos de aprendizados, de interações e de brincadeiras. Entendem que o acesso deve ser acompanhado por um senso de responsabilidade para com eles, de modo que sejam bem utilizados, preservados e não desperdiçados. Elas acreditam que a organização dos materiais pode promover um ambiente

efetivamente educativo na escola, por isso fazem duras críticas a materiais guardados, inacessíveis e desorganizados.

- Relacionado à questão dos espaços e materiais, o tempo também aparece como uma dimensão do cotidiano escolar pensado por elas. A dimensão temporal das atividades escolares deve ser definida em função das suas necessidades. O tempo de aprendizagem formal é importante assim como o tempo livre para o brincar e a socialização entre pares. O tempo do recreio pode ser pensado como tempo de aprendizado das relações sociais e de produção da cultura infantil, portanto, em vez de “abrir mão” dele, a escola precisa compreender seu sentido no processo de formação humana e preservá-lo na rotina escolar.

Essas três dimensões do cotidiano escolar - espaços, materiais e tempo -, foram enfatizados pelas crianças ao pensarem a configuração do ambiente educativo. Silva e Luz (2012, p. 189) apontam que a escola “pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças, valorizando suas práticas e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos”. Observamos que as crianças deixam transparecer a ideia de que essas dimensões devem ser sistematicamente pensadas para proporcionar a elas e aos adultos a vivência e ampliação de experiências. Inclusive, advogam que as crianças da educação infantil devem ser promovidos espaços, tempos e materiais diferenciados das crianças do ensino fundamental.

- A forma como o ambiente escolar está configurado tem favorecido interações desfavoráveis entre as crianças, o que as preocupa. Para elas, esse tipo de interação resulta da ausência de alternativas mais interessantes para o envolvimento dos alunos, como um parquinho ou o acesso à biblioteca, pois esses recursos podem contribuir para promover relações interpessoais melhores entre elas. Zequinão et al (2016) alertam para o fato de que as poucas opções de materiais e jogos, a frágil supervisão e intervenção de professores e funcionários no momento do recreio, contribuem para que se estabeleça esse tipo de interação. Cabe aos agentes escolares reconhecerem que as interações podem ser potencializadas, pois uma das funções tradicionais da escola como instituição social é a socialização das novas gerações. Dessa forma, é importante que espaços e tempos sejam criados para permitir situações de convivência social, que às vezes envolvem conflitos, escolhas, aproximações e repulsas, expressões, silêncios, posturas mais ativas ou mais passivas. Sabemos

que tudo isso pode culminar em inúmeros aprendizados. Ainda sobre as interações, houve, por parte das crianças, uma atenção ao *bullying*, questão que também pode ser reconhecida e trabalhada pelos agentes escolares, em compartilhamento com as crianças.

- O reconhecimento da sua situação de dependência em relação aos adultos é evidente e as crianças anseiam que estes procurem garantir proteção, cuidado, segurança, pois entendem que estes sujeitos são imprescindíveis na organização e funcionamento dos contextos institucionais. Contudo, denunciam posturas autoritárias e desrespeitosas de profissionais da escola em relação a elas. Em suas falas, deixam claro que a visão de criança que ainda prevalece no interior da escola é de um ser “sem capacidade de ação própria” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 12). Por isso, as relações são de dominação, em que a reciprocidade no respeito entre adultos e crianças é frágil, parecendo ser uma atitude de mão única, na direção exclusiva da criança para o adulto. Assim sendo, diante de situação de opressão, as crianças, algumas vezes, silenciam, outras vezes, expressam sua indignação. Diante de diversas situações narradas pelas crianças, percebemos que a concepção que norteou a criação da escola como instituição que segregava as crianças dos adultos, sujeitando-as a novas formas de ordem e disciplina, ainda permanece enraizada na prática de diversos profissionais da educação, que, algumas vezes, adotam formas de governação da infância que envolvem atitudes de violência. Diante dessas circunstâncias, questionamos: que ações podem redimensionar essas posturas para um novo olhar sobre a criança? Não apenas de afeto, mas igualmente de respeito, de valorização, de formação humana para a cidadania e a emancipação.
- A compreensão de que são sujeitos de direitos. Percebemos que a participação no coletivo oportunizou às crianças trocas de ideias que refinaram seus olhares, abrindo-as para posicionamentos mais críticos. Imersas em desentendimentos, discordâncias e concordâncias, reflexões sobre as opiniões dos outros, elas analisam as situações, identificam as contradições e reivindicam algumas pautas, ora relacionadas ao acesso a materiais, ora à merenda, e mesmo abertura para a participação no cotidiano escolar. Nesse quesito, expressam que, em muitas situações, dizer a sua palavra, dar o seu ponto de vista, exprimir um posicionamento contrário aos adultos, defender-se de certas

acusações, denunciar, são posturas vistas como indisciplina, falta de respeito e desobediência.

Esses constrangimento e interdições impostos pelo governo dos adultos na escola resulta em comportamentos passivos das crianças, pondo-se como obstáculos ao desenvolvimento do protagonismo. Vivem o paradoxo do que delas se espera: dependência e autonomia, ambos relativizados de acordo com a conveniência dos adultos. Porém, em suas interlocuções, as crianças demonstraram muita autonomia de pensamento, mesmo diante da postura adultocêntrica de diversos profissionais da educação que lhes nega autonomia e participação, estabelecendo com elas relações ora de indiferença ora de superproteção. Qvortrup (2010b, p. 780) argumenta que não há motivos para se “privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade”. A investigação empreendida comprovou que as crianças constituem um grupo geracional que pensa os espaços institucionais com bom senso e criticidade.

- Em relação à função social da escola de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, esperam que a escola possa contribuir para a consecução de sonhos relacionados ao seu futuro, como prepará-las para estudos posteriores que possibilitem adquirir uma determinada profissão. Além disso, demonstram a expectativa de que os professores saibam explicar os conteúdos, afastando-se de práticas tradicionais de cópia e de memorização; que proponham atividades mais lúdicas, como jogos, desenho, pintura, etc.; que respeitem os alunos e os mantenham em ordem para que não atrapalhem as aulas; que inovem as aulas para que os alunos não permaneçam ociosos, isto é, que lhes sejam oferecidos recursos como brinquedos, jogos e livros após a realização das tarefas de sala de aula. Desejam, ainda, que tenham a oportunidade de atividades extraescolares, sugerindo aulas-passeio, por exemplo. Lançamos à escola, e mais especificamente aos professores, o desafio de problematizar suas práticas para que sejam transformadas numa perspectiva que contemple as crianças, seus desejos, anseios, necessidades e potencialidades, além de seus direitos.
- A fascinação delas pelas invenções e novidades, com destaque para o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Em suas falas, as crianças deixam clara a necessidade do novo, o que compunge a escola, de acordo com Sarmiento (2011a, p. 595), “a incorporar [essas tecnologias] no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico”.

Diante do exposto, afirmamos que os aspectos evidenciados a partir da síntese dos sentidos produzidos pelas crianças sobre o campo e a escola comprovam a nossa tese de que o protagonismo das crianças camponesas na escola apresenta apontamentos importantes para se repensar a (re)organização dos espaços/tempos escolares, de modo a melhor formar essas crianças, no sentido de que o ensino promova aprendizagens significativas, considerando as tradicionais funções da escola e as especificidades contextuais e infantis.

Pelas falas das crianças, é possível afirmar que, na visão delas, as escolas pesquisadas não se constituem como espaços de diálogo nos quais se discute, no coletivo, questões relacionadas às transformações necessárias do ambiente escolar, de modo que seja um local interessante e prazeroso não somente para elas, mas também para os profissionais que nele atuam, com destaque para os professores, as famílias e a comunidade. Portanto, os achados da pesquisa nos conduzem a sintetizar elementos para traçarmos uma proposta, em linhas gerais, de (re)organização dos espaços/tempos da escola, a ser delineada no coletivo, com o intuito de inovação das práticas pedagógicas tendo o protagonismo infantil como mote.

5.3 (Re)organizando as práticas pedagógicas e o espaço/tempo escolares

As questões evidenciadas pelas crianças são indícios a serem aprofundados com toda a comunidade escolar, com destaque os professores e gestores. Por isso, traçamos, nesta seção, um caminho possível para a (re)organização da escola, que não significa refazer totalmente a rota, apagando toda a história e memória do que se produziu até aqui. Ao contrário, os saberes experienciais dos sujeitos, construídos em suas práticas cotidianas, devem se articular aos conhecimentos científicos, num processo de vinculação entre teoria e prática.

Nosso intuito é fazer algumas paradas para rever a trajetória trilhada e traçar um mapa que permita uma caminhada mobilizadora, porque melhor planejada e avaliada. Um mapa elaborado com base no conhecimento e reflexão da realidade, que inclui a historicidade de constituição da escola, do campo, da infância, em seus aspectos globais e locais. Um mapa pedagógico, isto é, intencional e institucionalmente elaborado. Um mapa que permite o “risco do novo”, o pensar juntos, considerando que cada um contribuirá com suas ideias.

À luz dos estudos de Franco (2012), observamos que as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou por imposição. Ao caracterizarmos as escolas que abrigaram este estudo, constatamos que as propostas pedagógicas que norteiam ou deveriam nortear suas práticas são construções impositivas aos

professores, às crianças, às famílias, à comunidade, isto é, não derivam de um processo participativo. Da mesma forma, a legislação educacional vigente, outros documentos oficiais, as políticas públicas, são imposições que, ao adentrarem a cultura da escola, são ressignificadas pelos agentes que a constroem. A autora, assim como Willis (1991), destaca as artimanhas criadas e utilizadas por esses agentes para aderir a apenas àqueles aspectos que consideram que impactarão positivamente suas ações. Os professores, assim como os alunos, resistem, reagem, transgridem; mesmo que não explicitamente, vão adaptando-se às novas circunstâncias não de forma passiva, mas sempre com foco na sobrevivência. “Pode-se acreditar que há sempre tensões entre o imposto e o vivido no cotidiano e que, neste espaço de contradição, se há desânimo, há também esperanças!” (FRANCO, 2012, p. 159).

Sendo assim, não se pode desconsiderar as determinações externas que adentram as escolas pretendendo nortear suas ações, mas também não se pode desprezar o protagonismo dos coletivos que nelas atuam: professores, alunos, demais funcionários, famílias, comunidade. Por isso, a importância de se traçar uma proposta fundamentada teórico, legal e empiricamente, mas contemplando linhas de fuga que permitam fazer-se no contexto as negociações e os acordos com os coletivos. A intenção é construir pontes entre a Universidade e a escola, a pesquisa e a transformação das práticas pedagógicas, o pesquisador e os sujeitos dessas práticas, empreendendo uma perspectiva metodológica colaborativa, dialógica e inclusiva, que resulte na produção de conhecimentos e na transformação qualitativa de aspectos da realidade institucional, e mesmo comunitária.

O desafio a que nos propomos, junto aos coletivos que constituem os contextos empíricos desta pesquisa, é de materialização de princípios da Educação do Campo e de pressupostos da Sociologia da Infância, em defesa de uma escola no/do campo que respeite e reconheça, em suas práticas, o protagonismo infantil e os direitos das crianças.

Nesse sentido, importante enfatizar que uma proposta formativa inclui, necessariamente, a definição de um caminho, por isso, delineamos, na subseção a seguir, diretrizes gerais que nortearão nossa escolha metodológica.

5.3.1 Sobre o percurso metodológico a ser trilhado pelas escolas do campo

Cerletti (2019, p. 20) adverte que pensar a escola, suas práticas e saberes, é interromper a continuidade que é construída nos espaços. Pensamento no sentido atribuído pelo autor, que transcende o conhecer e implica interpelar o conhecimento, introduzindo uma

interrupção na continuidade deste e “das práticas estabelecidas, bem como nas rotinas de sua transmissão”. Por isso, toda proposta de transformação da realidade exige método.

O processo investigativo empreendido possibilitou-nos traçar um percurso cheio de aprendizagens, a partir das quais podemos afirmar que é possível aproximar os referenciais teórico-metodológicos selecionados, discutidos e delineados no contexto da pesquisa, das práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito da escola, de forma geral, e da sala de aula, de forma particular, materializando, inclusive, os princípios que devem reger as práticas pedagógicas nas escolas, conforme a LDB n.º 9394/96: políticos (participação social das crianças, com o exercício da cidadania e da criticidade, com base em relações democráticas entre adultos e crianças); éticos (valorização da autonomia, constatando-se o senso de responsabilidade e solidariedade das crianças, além de respeito ao bem comum, ao meio ambiente e reconhecimento de sua identidade camponesa); estéticos (a utilização de fotografias e desenhos valorizou a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade como características universais da infância, além de possibilitar a análise das diversas manifestações culturais das comunidades).

A metodologia a ser negociada com os participantes não reduz os sujeitos a meros objetos da prática ou da investigação, mas como coparticipantes. Uma metodologia que não se baseia na mera transmissão de conhecimentos, mas que esteja permanentemente aberta às experiências dos sujeitos, que leve em conta suas dinâmicas de vida, para que possam incorporar outras aprendizagens. Um percurso que enxerga a todos como sujeitos em ação, que proporciona trocas, reflexão coletiva e ações colaborativas. No estabelecimento da relação Universidade-escolas, apropriamo-nos, assim, da abordagem proposta por Delalande (2011, p. 76), cujo interesse é pedagógico e científico, pois permite que as crianças se abram “para um saber que já possuem, coloca-as numa situação de escuta perante os outros, e obviamente atesta a confiança que o adulto lhes dá e aumenta, por conseguinte, a autoestima entre as crianças”.

A ideia é empreender uma metodologia compartilhada, tendo as crianças como colaboradoras, sobre e com as quais aprofundaremos os estudos. Para tanto, acreditamos ser necessário que os adultos não apenas reflitam sobre suas experiências no interior da escola no presente, mas também sobre sua trajetória de escolarização quando crianças. Possibilitar a tessitura de narrativas sobre os espaços, tempos, relações e práticas das escolas nas quais os adultos estudaram para, em confronto com a realidade atual, refletirem sobre as permanências e as mudanças, tanto em relação à forma como a escola está organizada quanto aos vínculos que se estabelecem com as crianças. A metodologia deverá conduzir a equipe escolar a dar

uma atenção às crianças que ultrapassa a dimensão estritamente educativa, reverberando em suas experiências comunitárias, de modo que constatem que elas possuem conhecimentos muitas vezes ignorados pelos adultos.

Visibilizar perante os adultos a consistência dos conhecimentos que possuem as crianças é condição para que sejam abertos espaços de participação infantil. Notadamente, essa participação só se concretiza quando os adultos a promovem, por isso será preciso negociar com os adultos os termos dessa participação, que não pode se resumir a momentos pontuais, assim como não pode ser extensiva a todas as questões que circundam o universo escolar, pois há certas complexidades que competem aos adultos resolverem. Além disso, é importante que cada criança concorde em participar.

Nesse sentido, fundamentadas em Caldart (2009, p. 37), assumimos a crítica “como perspectiva metodológica ou como guia da interpretação teórica. Crítica aqui não apenas no sentido simplificado de denúncia de uma determinada situação, mas sim de leitura rigorosa do *atual estado de coisas*, ou do *movimento real de sua transformação*” (grifos da autora).

Aprofundar os estudos de realidades presentes nesta Tese (tanto das comunidades quanto das escolas), é tarefa inicial de toda a comunidade escolar, de modo que compreenda que tal realidade é construção humana, portanto, passível de transformação. Mostrar o caráter histórico das instituições e das práticas é fundamental para que os profissionais se entusiasmem para a ação refletida, intencional. Por isso, a importância de uma metodologia tendo a crítica da realidade como perspectiva.

Conhecer a cultura das crianças, refletir sobre as formas de organização da escola e de suas práticas, é condição para viabilizar a participação infantil e conduzir uma transformação do espaço educativo que mobilize toda a comunidade escolar. Acreditamos que investir em momentos de diálogo apenas com os professores não oportunizaria uma transformação mais consistente dos espaços/tempos/relações no contexto escolar; por isso, incluímos como sujeitos da proposta todos os agentes educativos que caminham pela trama escolar: demais funcionários, famílias, outras pessoas da comunidade, mas certas de que cada sujeito tem suas responsabilidades nesse processo de transformação institucional.

Intentamos que os profissionais da escola se sintam acolhidos e encorajados para, assim como as crianças, dialogarem a respeito de suas perspectivas sobre a escola, enxergando a comunidade como extensão desta, numa atitude de responsabilidade compartilhada e não de culpabilização. Uma direção de sentido emancipatória, crítica e inclusiva, construída por meio do coletivo, que desenvolva consciências, discursos e atos (FRANCO, 2012), para outra organização dos espaços, tempos, relações, saberes, isto é,

outras práticas pedagógicas. Pensar coletivamente o contexto da escola e do entorno e recriar as práticas de modos que todos construam progressivamente seu protagonismo.

Assim, ao ser delineado o método de trabalho com as equipes escolares, atentar-se-á para o fato de que as transformações não virão em curto prazo, mas é necessário tempo, dedicação, esforço do coletivo, para que mudanças significativas possam ser visibilizadas com o tempo. Por isso, a importância de se chamar a atenção dos profissionais da escola para as contribuições que as crianças dão para a (re)construção contínua do ambiente educativo. Elas subvertem a ordem em diversos momentos e espaços, construindo, muitas vezes, o que Willis (1991) chamou de contracultura escolar. É necessário, portanto, que todos estejam cientes que há uma contradição entre a cultura escolar, que é individualizada, e a cultura infantil, que é coletiva.

Cumprir destacar que os dados da pesquisa nos possibilitam demonstrar que as crianças não aceitam passivamente o que lhes é imposto pela cultura adultocêntrica da escola. Elas não apenas se contrapõem, mas criam sua cultura infantil. Este é um aspecto importante a ser considerado no repensar das práticas pedagógicas, pois o olhar das crianças aponta contradições que nós, adultos, muitas vezes não conseguimos discernir, exatamente porque nossa perspectiva de visão difere da infantil. Não obstante, as contradições são essenciais para impulsionar transformações na realidade, pois as tensões, os conflitos, o confronto de ideias e posicionamentos geram inquietações que permitem evidenciar os problemas de modo que sejam buscadas soluções.

Em todos os campos temáticos a serem abordados (apresentados na seção a seguir) no trabalho formativo na escola, destacamos a dicotomia entre alguns polos que, geralmente, permeia os estudos sobre a realidade. No nosso caso, atentamos para a dialeticidade de alguns polos que se entrelaçam na discussão sobre campo, infância e escola: criança/adulto; aluno/criança; escola/comunidade; universal/singular; identidade/alteridade; campo/cidade; permanências/mudanças; reprodução/resistência/transformação. Argumentamos que o tratamento dialético desses elementos pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas nas escolas cenários da pesquisa, de modo que campo e infância se entrelacem para a produção de uma escola mais democrática.

5.3.2 Sistematização dos campos temáticos e seus desdobramentos práticos

Toda proposta de transformação de determinados aspectos da realidade requer o estudo de conteúdos que possibilitem um olhar fundamentado sobre essa realidade.

Focalizaremos em nossas discussões e formulações as crianças e o campo, mas sempre os considerando como aspectos de uma realidade mais ampla e complexa. Nosso intuito não é definir conteúdos nas suas especificidades, mas discutir propositivamente temáticas gerais resultantes do trabalho investigativo com as crianças, de modo que as práticas pedagógicas sejam repensadas a partir de um olhar reflexivo sobre as crianças e sobre o campo. Elementos específicos dos temas mais gerais serão demandas do coletivo da escola.

A discussão visa superar o senso comum, concepções enraizadas que guiam a ação sem, no entanto, uma reflexão mais detida sobre elas. O objetivo é auxiliar os agentes escolares a participarem ativamente da construção do ambiente educativo, incorporando em suas práticas diferentes saberes e vivências. Por isso, em cada campo temático, traçamos algumas ideias afirmadas pela investigação que se desdobram em orientações na construção dos caminhos pelos quais a equipe escolar pode seguir no processo de transformação das práticas pedagógicas.

1) Crianças e adultos como “parceiros de interação” na escola

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto n.º 99.710/90) são documentos legais a serem estudados e debatidos na escola, junto à comunidade, para a compreensão do estatuto social das crianças na contemporaneidade, como sujeitos de direitos, dentre os quais, o direito à participação. Reconhecer a criança como ator social traz o desafio de se construir um novo paradigma pedagógico, fundamentado não apenas nas narrativas dos adultos, mas que privilegia também as falas das crianças, seus pensamentos e sentimentos.

É importante redimensionar a ideia enraizada de que os adultos precisam fazer para as crianças, transformando-a na atitude de se fazer com elas. Na relação de interdependência, tem o adulto o poder de governação das crianças, mas este poder deve servir para orientá-las no sentido da sua emancipação e não para oprimi-las. Por isso, a orientação é de construção de relações de horizontalidade entre adultos e crianças na escola, permeadas pelo diálogo. Olhar as possibilidades de ação das crianças, redefinindo os papéis atribuídos a elas e por elas assumidos, no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Estudar a criança compreendendo-a na universalidade que constitui a infância e nas idiosincrasias que caracterizam o grupo de crianças do contexto camponês e, ainda mais especificamente, das comunidades onde vivem, permite identificar em que aspectos as crianças têm uma atuação mais ativa, de modo a se estabelecer os parâmetros de sua

participação: quem? Quando? Com que objetivos? Em que aspectos? Como? Em quais condições?

O direito de fala e de escuta sensível nas práticas discursivas não se resume ao diálogo entre adultos e crianças, mas é preciso oportunizar que as crianças se ouçam mutuamente. É no coletivo que as crianças constroem a cultura infantil, que trocam ideias que as levam a posicionamentos mais críticos perante a realidade. Para tanto, sugerimos o desenvolvimento de atividades que exijam processos de auto-organização das crianças.

Outro aspecto a ser trabalhado diz respeito à valorização das diferentes linguagens que possibilitem às crianças várias formas de pensar e de se expressar, além de contemplar os diferentes gostos e jeitos de ser e de fazer. A escrita é a forma de expressão mais privilegiada na escola, contudo precisa comungar espaço com outras formas de expressão, como os gestos, as imagens, a música, a dança, o teatro, as artes plásticas, as TIC, etc. A escola pode trabalhar essas formas variadas de dizer o mundo, de apropriar-se dele e de alterar aspectos que o constituem, se necessário for.

II) O campo como realidade específica a ser considerada pela escola

Estudos e debates dos ordenamentos legais que garantem as adequações das práticas escolares às peculiaridades da vida rural, como a LDB (Lei n.º 9.394/96), a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2008, o Decreto n.º 7.352/2010, possibilitam uma (re)organização do ambiente educativo vinculada às demandas do campo e de seus sujeitos, mas legalmente fundamentada.

É urgente construir, a partir das práticas e dos conhecimentos disseminados no interior da escola, uma visão positiva/afirmativa do campo, como lugar de possibilidades, de identidades e de ricas manifestações culturais. Essa é uma construção a ser empreendida com todos os sujeitos que formam a comunidade escolar: alunos, professores, demais profissionais, famílias, comunidade, pois é a partir deles que se pode mudar concepções depreciativas do campo e de seus sujeitos que ainda povoam o imaginário social. Nesse item, é importante destacar a interdependência entre campo e cidade, destacando-se as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que são estabelecidas entre esses espaços.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa, reforçando o sentimento de pertencimento das crianças à sua cultura, como sujeitos que dela se apropriam ao mesmo tempo em que ajudam a ressignificá-la. É importante que as práticas pedagógicas ofereçam às crianças e demais membros da localidade

condições de significar suas realidades. A forma como os conteúdos escolares sobre o campo é abordada pelos professores também contribui para fortalecer ou não essa identidade. Além das permanências que permitem a continuidade da vida no campo, é preciso problematizar as mudanças introduzidas pelo próprio processo de transformação progressivo e acelerado da sociedade.

Constatamos que, de modo geral, as crianças interlocutoras estão distanciadas das práticas laborais que caracterizam o trabalho no campo. O sentido é vincular práticas e conhecimentos escolares à natureza do trabalho agrícola. A vivência que possuem as escolas cenários da pesquisa com projetos de educação ambiental pode ser ampliada para ações contínuas de trabalho (na horta, por exemplo), interligadas aos conhecimentos científicos, que permitam a compreensão da agroecologia como alternativa às práticas danosas ao meio ambiente utilizadas pelo agronegócio.

É importante compreender que todo conteúdo científico foi sistematizado a partir de problemáticas que se apresentaram na prática social; por isso, essa prática é ponto de partida e de chegada de todo conhecimento científico. Dessa forma, as crianças e as outras pessoas da comunidade têm vivências que lhes possibilitam noções de conhecimentos que se trabalha na escola, sendo fundamental o diagnóstico do que os alunos sabem previamente para se transcender o senso comum e possibilitar que a apropriação dos conteúdos tenha sentido na vida das pessoas. Conhecer a realidade onde está inserida é condição precípua para que a escola possa articular saberes científicos e populares para a compreensão mais profunda desta realidade, por meio da apropriação das bases das ciências, das artes e das tecnologias e dos fundamentos que permitem a compreensão da natureza e da sociedade.

Pouco adianta perceber as contradições existentes sem traçar um caminho possível para transformá-las. Isso é crucial para uma educação emancipadora. Mesmo reconhecendo os limites estruturais da escola como instituição social, esta pode reivindicar, junto com a comunidade, políticas públicas específicas para o campo, visando melhorar as condições de vida das pessoas que vivem/trabalham nesse contexto, incluindo educação de mais qualidade.

5.3.3 (Re) organização pedagógica dos espaços, tempos e saberes: estratégias para materialização de relações democráticas na escola

Os estudos das escolas informam que os PPP das duas instituições não expressam os anseios e expectativas dos agentes escolares, tendo em vista que os processos de elaboração não se configuraram como um planejamento participativo. Dessa forma, ressaltamos que os estudos e debates das temáticas apresentadas, o processo reflexivo dialógico e inclusivo a ser

instaurado no interior das escolas e a conseqüente ressignificação das práticas pedagógicas possibilitarão as condições necessárias para a construção de um PPP que envolva todo o coletivo escolar e contribua para a emersão da autonomia pedagógica e administrativa das escolas investigadas, conforme prevê a LDB.

Nossa proposição é que as escolas reinventem-se considerando também, de modo consciente e sistemático, as perspectivas e expectativas das crianças. Assim, ao serem tomadas as decisões na coletividade, que elas assumam a sua parte no trabalho, considerando-se as condições etárias para a definição de suas funções, inclusive que tenham lugar na avaliação da operacionalização das decisões tomadas. É comprovada a sua potencialidade para contribuir de modo significativo no fortalecimento da instituição escolar como espaço de formação humana, de aprendizagem e de desenvolvimento do protagonismo infantil.

Reafirmamos que as práticas pedagógicas carregam consigo uma complexidade por ser atravessadas por diversos elementos: externos (legislação, documentos oficiais, políticas educacionais) e internos (diversidade de concepções, saberes, relações, métodos). Nesse sentido, precisam ser sistemática e intencionalmente pensadas e (re)elaboradas, o que pressupõe planejamento e avaliação contínuos. Esses são elementos fundamentais das práticas pedagógicas, pois traduzem a intencionalidade do fazer.

Tendo em vista nossa ação centrar-se no nível microcontextual, propomos repensá-las a partir das possibilidades de (re)organização dos espaços, dos tempos e dos saberes escolares, pois, a partir dos estudos feitos e dos próprios sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola, essas três dimensões condicionam sobremaneira essas práticas, pois a forma como estão organizadas sugerem e materializam determinados tipos de relações e de métodos. Ao se planejar as práticas pedagógicas, alguns questionamentos devem ser postos à tona: qual o tempo e o espaço para se relacionar (adultos-crianças; crianças-crianças; escola-famílias; escola-comunidade)? Como organizar o espaço, o tempo e os saberes, de modo que potencializem a aprendizagem por meio de atividades mais significativas, lúdicas? Como organizar essas dimensões da prática para possibilitarem relações mais democráticas, a escuta mútua sensível, as trocas?

Constituintes das práticas pedagógicas, espaço, tempo e saberes não podem ser organizados de forma dissociada, mas intimamente emaranhadas, dando forma ao ambiente educativo, o qual condiciona as relações interpessoais, tão enfatizadas pelas crianças em suas narrativas. É preciso que o ambiente educativo favoreça a criação de situações de convívio

social. Com o propósito de dar destaque a cada um desses elementos, faremos discussão em separado, porém é possível perceber o inevitável entrelaçamento entre eles.

Espaços educativos

O percurso investigativo trilhado com as crianças possibilita-nos afirmar que foi decisiva para o êxito das atividades de pesquisa a diversificação dos espaços em que foram realizadas as atividades (escola e comunidade), bem como as diferentes formas de organização do ambiente da sala de aula onde aconteceram os grupos focais, pois essa dinâmica foi crucial para manter o interesse e o foco das crianças. Ao definirem as concepções pedagógicas que embasam suas práticas, será mais inteligível para os agentes escolares tomarem as decisões em relação aos arranjos espaciais necessários para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Ao longo da história de constituição da escola como instituição de educação formal, foram variadas as formas como se organizaram os seus espaços internos, dependendo da finalidade social atribuída à escolarização. Por isso, afirmamos que os espaços educam, tendo em vista que, mesmo não sendo conscientemente planejados, a forma como estão organizados carrega em si intenções.

Pensar e organizar intencionalmente os espaços para que sejam pedagogicamente potencializados para a aprendizagem constitui condição basilar para que a escola promova a formação humana das crianças. É preciso refletir sobre o papel pedagógico desta dimensão das práticas escolares, e as possibilidades de transformação desta por aqueles que a elaboram e a vivenciam, de modo que desenvolvam um sentimento de pertença. Viver o espaço é imprescindível para se identificar com ele. A apreciação do espaço pelas crianças pode gerar um sentimento de pertencimento que as faça não repudiar, mas sentir-se responsável pela escola. Da mesma forma, as famílias e outros membros do entorno.

O ideal, nesse sentido, é abrir oportunidades para que as crianças, junto com os demais agentes escolares e a comunidade, organizem intencionalmente a dimensão espacial escolar, com base na ação educativa e no acolhimento. As crianças prezam pelos detalhes na organização espacial, fornecendo contribuições criativas, inclusive para o embelezamento da instituição.

Em suas interlocuções, deixaram claro que a forma como são organizados e geridos os espaços interfere nas relações que estabelecem com os outros e com o saber. É significativo para o êxito do processo de ensino e aprendizagem que os professores se questionem: em que

sentido a organização espacial das salas de aulas contribui para a indisciplina de alguns alunos durante as aulas, reiterada exaustivamente pelas crianças? É uma organização que inclui a todos, que permite o envolvimento, a interação (ou mesmo o distanciamento, quando for o desejo da criança, em circunstâncias pontuais), a expressividade pelas diversas linguagens? Estimula a curiosidade, a criatividade, a imaginação, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade? Potencializa a atuação autônoma das crianças, o exercício da democracia e da cidadania? Permite ao professor olhar todas as crianças e atendê-las em suas dificuldades?

Os espaços escolares precisam ser refletidos de modo a possibilitar que as diversas dimensões do trabalho pedagógico sejam consideradas, como a socialização entre as crianças, e destas com os adultos; a comunicação entre docentes; a apropriação pelos alunos dos conteúdos escolares; a merenda; a relação escola-famílias-comunidade; o trabalho administrativo; as necessidades fisiológicas, considerando suas condições etárias, de locomoção, de gênero, etc; o movimento; dentre outras a serem definidas pela comunidade escolar. Na visão das crianças, é necessário que as escolas investigadas reelaborem o espaço institucional para que sejam disponibilizados locais adequados e específicos para as refeições; para o acesso a livros, jogos, brinquedos; para a livre movimentação das crianças da educação infantil; para a ludicidade, etc. Potencializar os espaços lúdicos existentes (o campo de futebol, o pátio, o quintal) e os de ampliação do saber (biblioteca, sala de jogos e de leitura) é demanda urgente apontada pelas crianças para que se estabeleçam relações interpessoais mais harmônicas, mesmo que não sejam livres de conflitos. Estes, acredita-se, podem ao menos ser minimizados.

Assim, mesmo possuindo estruturas físicas insuficientes, os espaços físicos das escolas podem ser reorganizados para permitir diversas possibilidades, configurando-se como espaço de reflexão e crítica, de encontro educativo, de encontro comunitário.

No esforço do coletivo em pensar a intencionalidade dos espaços educativos, cumpre considerar que o espaço comunitário é também espaço pedagógico. As crianças demonstraram bastante autonomia de movimento pela comunidade e isso é um aspecto a ser explorado pelas práticas pedagógicas. Atividades com pesquisa empírica, por exemplo, podem ser propostas. Não é apenas na escola que circulam conhecimentos, e a construção do saber extrapola o contexto institucional. Esse é um aspecto bastante caro tanto para a Educação do Campo, que prima por uma relação direta entre a escola e seu entorno, quanto para o pensamento pedagógico contemporâneo sobre a educação das crianças, que orienta a exploração de outros espaços educativos.

Ressaltamos, ainda, que as problemáticas relacionadas ao espaço escolar que ultrapassam a competência ou condições da escola, como a falta de manutenção da estrutura física e das instalações hidráulicas e elétricas, podem ser reivindicadas junto ao poder público, por meio de requerimentos, abaixo-assinados. A auto-organização discente pode contribuir sobremaneira para isso, inclusive é uma postura que favorece o protagonismo infantil.

Tempos educativos

Articulado aos arranjos espaciais, o tempo educativo também requer intencionalidade na sua organização diária, semanal, mensal e anual. Não basta que os espaços sejam intencionalmente transformados se não se reserva tempo propício para que seus usos sejam dinamizados pelas crianças de modo a fortalecer suas aprendizagens.

Historicamente, tem-se experimentado diversas formas de estruturação dos tempos escolares, de modo que a escola tenha condições de dar conta do que a ela se exige socialmente. Hoje, no Brasil, convivemos, por exemplo, com dois tipos de jornada diária, a parcial e a integral. As crianças da U. E. Santo Antonio do Campo Verde são atendidas numa jornada de tempo integral, todavia não permanecem o dia inteiro na escola, isto é, a jornada escolar é dividida nos turnos manhã e tarde, separados pelo horário de almoço das crianças em suas residências.

Sem esmiuçar a desconfiguração, pelo sistema de ensino, do que seja uma escola de tempo integral³⁷, é fundamental que essa ampliação temporal seja cuidadosamente planejada para promover uma educação de melhor qualidade para as crianças, incluindo atividades em outros espaços pedagógicos para além da escola. A articulação educação e trabalho, teoria e prática, saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares, escola-comunidade, pode ser potencializada caso esse tempo seja efetivamente aproveitado, pois uma jornada parcial já é bastante sobrecarregada com atividades de ensino.

A discussão sobre o tempo escolar é crucial nas duas escolas pesquisadas, pois constatamos que há uma negligência em relação ao direito que têm as crianças de usufruírem do tempo mínimo que a legislação garante. Diversos problemas têm contribuído para encurtar esse tempo educativo das crianças nas escolas do campo, como a falta de merenda e de

³⁷ A proposta de escola de tempo integral consiste na ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, conforme previsto no texto da Lei n. 9.394/96, sendo fundamental se pensar sobre o tipo de utilização pedagógica das horas adicionais, tendo em vista que tal proposta se respalda pelas concepções de democratização do ensino escolar para as classes populares e de formação para a emancipação dos sujeitos (CAVALIERE, 2009). Para mais informações sobre a Escola de Tempo Integral, consultar: EM ABERTO. **Educação integral e tempo integral**. Brasília: INEP, v. 1, n. 1, abr. 2009.

transporte, que acontecem em diversos momentos do ano letivo. Se essas horas desperdiçadas forem contabilizadas no ano, é possível perceber que não é pouco o prejuízo que têm essas crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o tempo é uma categoria-chave no processo de (re)organização das práticas pedagógicas das escolas cenários da pesquisa.

Sendo a escola uma instituição que tem papel central como espaço formal de educação, a ponto de as famílias organizarem suas vidas em prol de suas demandas educativas, ela acabou por servir de parâmetro, inclusive, para a organização e regulação dos tempos e espaços das crianças e dos adultos. Assim, o tempo escolar e sua forma de distribuição ao longo da jornada educativa não pode desconsiderar esse impacto direto na vida das pessoas das comunidades atendidas.

Essa relação entre o tempo escolar e as práticas sociais das famílias é tão importante que a própria LDB vigente definiu uma configuração temporal especial para as escolas do campo, em seu art. 28, inciso II, garantindo que o calendário escolar seja adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Além disso, baseados no que determina esse artigo, consideramos que outro critério a ser considerado na organização temporal do ambiente educativo é o calendário de eventos da comunidade, reconhecendo que há encontros festivos, religiosos, laborais e de lazer que são parte constituinte do convívio social entre camponeses. O ideal é integrar esses eventos comunitários mais tradicionais e relevantes ao calendário anual da escola, sendo importante, inclusive, que a escola planeje sua integração a eles, porém de forma que não negue às crianças o direito aos dias letivos assegurados em lei.

Quanto mais for ampliado o tempo de permanência dos alunos na escola, mais as suas necessidades e expectativas formativas poderão ser atendidas. Reiteramos que o planejamento desses tempos seja definido com a participação das crianças (assim como das famílias), pois nem tudo pode ser contemplado dentro de uma carga horária parcial. Ter em mente que nem todas as atividades precisam acontecer diariamente já ajuda a incluir mais possibilidades.

Ressaltamos o valor do recreio, como tempo livre, estrategicamente pensado para que as crianças possam, num momento específico da jornada de aulas, aliviar tensões, promover encontros que possibilitem a construção da cultura infantil, alimentar-se, exercer o aprendizado do convívio social. Desse modo, este é um momento da jornada diária escolar que não pode ser negligenciado nem subsumido da rotina, mas potencializado para que cumpra efetivamente seu papel no processo de formação humana das crianças. Se a escola avalia que as interações negativas entre crianças são intensificadas nesse tempo, o ideal é fortalecer a supervisão, a intervenção, que pode ser feita a partir da reorganização dos espaços e dos materiais, assim como enfatizaram as crianças nos grupos focais.

Outra dimensão temporal a ser considerada no planejamento das práticas pedagógicas é o tempo da infância, que deve ser possibilitado às crianças vivê-lo em sua plenitude. Mais uma vez reiteramos características universais da infância para argumentar em favor de uma maior diversificação das atividades didáticas, que requer uma sistemática e intencional organização para a dinamização de espaços e tempos que propiciem a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade, a partir do exercício da fala, da escuta, da reflexão, da tomada de decisão em situações e circunstâncias diversas.

Saberes escolares

Na análise dos sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola, constatamos que elas esperam que esta instituição lhes possibilite conhecimentos que as prepare, no futuro, para uma profissão. Portanto, ressaltamos que a ideia de um ganho futuro por meio da escolarização é fundamental para o comprometimento dos sujeitos com seu processo de aprendizagem, mas isso não pode ocultar a alegria, o prazer, a ludicidade, o acolhimento, que podem ser construídos no presente na instituição escolar. Por isso, a elaboração do ambiente educativo da escola, de uma forma geral, e da sala de aula, mais especificamente, é uma construção coletiva intencional de modo que a organização dos tempos e espaços promovam relações saudáveis para aprendizagens consistentes.

Reafirmamos, nesse ínterim, a necessária e relevante função social da escola de ampliar o repertório cultural, científico e tecnológico dos alunos. Esta é uma tarefa complexa, que impõe, sobretudo aos professores, desafios diversos. Para tanto, é imprescindível que estes possuam domínio dos conhecimentos a serem ensinados, de procedimentos que lhes permitam a transposição didática desses conhecimentos de modo que o ensino resulte em aprendizagens, habilidades e destrezas para envolver e comprometer os alunos, para trabalhar em equipe, etc.

Contudo, além da preparação dos professores para o ensino, é crucial que as crianças estejam abertas à aprendizagem. Por isso, a ação pedagógica não deve se centrar apenas no coletivo, mas igualmente no individual, pois cada aluno deve fazer seu trabalho intelectual para que a aprendizagem aconteça. O fracasso escolar, por exemplo, pode ser um grande obstáculo para a aprendizagem. Por isso, defendemos que a escola construa espaço e tempo para refletir sobre o percurso de cada criança, e traçar estratégias para ouvir cada uma sobre sua trajetória de aprendizagem. Este pode ser um caminho na direção de apoiá-las satisfatoriamente para que a escola cumpra seu papel de promover o acesso de todos aos

conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O fato de as duas escolas pesquisadas possuírem turmas com poucos alunos favorece esse tipo de intervenção pedagógica.

Logo, a dimensão coletiva não reduz a dimensão individual no processo de construção do protagonismo. Na escola, as experiências individuais e grupais amalgamam-se continuamente. No entanto, é necessário ter consciência de que, nesse processo, permeiam relações que, dependendo de como se estabelecem, potencializam mais ou menos os dois polos da prática pedagógica - ensino e aprendizagem. Acreditamos que relações dialógicas, de respeito mútuo, de reconhecimento da alteridade, possam desencadear mais efetivamente o ensinar e o aprender.

As crianças interlocutoras da investigação reiteraram a indisciplina de alguns colegas como entraves à boa condução do processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com elas que a disciplina e o rigor devem sempre ter um lugar na escola, mesmo com práticas mais dialógicas, pois a aprendizagem não se dá no caos, mas com a sistematização do pensamento. Por isso, no caso da indisciplina, é preciso repensar as práticas pedagógicas, refletir sobre o porquê da indiferença das crianças e construir propostas que as mobilizem para a aprendizagem. Firmar acordos com elas, definindo no coletivo os tempos e os espaços para o trabalho com os conteúdos escolares, que não precisa se resumir à sala de aula, nem ao momento em que se está na escola, primando pela articulação entre teoria e prática, abre possibilidades em direção ao comprometimento das crianças com sua aprendizagem.

Os projetos didáticos, planejados, executados e avaliados com as crianças, têm um potencial considerável para a articulação das práticas escolares com o entorno e suas potencialidades e problemáticas. A questão da preservação o meio ambiente, por exemplo, pode ser trabalhada contextualizando-se os conteúdos escolares com a realidade do local onde vivem as crianças, refletindo sobre como podem intervir, o que não dispensa uma reflexão detida sobre a questão em nível global. Observamos que o envolvimento das crianças nesses projetos aguça a sensibilidade delas para problemáticas de cunho social, cabendo à escola fortalecer isso. Esses projetos são capazes de materializar diversos princípios da Educação do Campo, como a relação teoria e prática, vinculação dos saberes da cultura camponesa aos saberes escolares, articulação escola-comunidade. As crianças coparticipantes do estudo têm autonomia de movimento pela comunidade. O que esse dado pode sinalizar para a prática pedagógica?

Conhecer a comunidade, suas potencialidades e necessidades, incluindo as particularidades dos modos de vida das crianças, contribui para a contextualização dos

conteúdos curriculares, para a interdisciplinaridade, para o planejamento situado das atividades escolares, de modo a transformar o senso comum em conhecimento científico, para uma intervenção comunitária competente, característica essencial no desenvolvimento do protagonismo infantil.

Essa proposta tem como mote o protagonismo infantil, confirmado na atividade de pesquisa com as crianças. Registrar suas narrativas sobre os acontecimentos que ocorrem em sala de aula, por exemplo, é uma apropriada estratégia para se compreender a escola. No entanto, reafirmamos que processos de participação das crianças não podem ser ações que se resumem a apenas um dia, mas devem se tornar ação cotidiana, já que o aprendizado do protagonismo é contínuo. Nesse sentido, inicialmente, as crianças podem ser estimuladas a escreverem cartas aos seus professores, contando suas experiências na escola e na comunidade. E, posteriormente, a realização de conferências infantis pode se tornar uma prática corriqueira no contexto escolar, ampliando-se para o comunitário.

Assim, defendemos que é crucial a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, que tenham como foco as crianças e suas singularidades, concebendo-as como atores sociais, sujeitos de direitos, aptos à participação, que possuem desejos, interesses, necessidades, saberes, diferentes dos que possuem os adultos, mas nem por isso menos importantes. Ressaltamos, contudo, que o professor não sai de cena para dar visibilidade ao ator criança; ao contrário, professores e alunos, adultos e crianças, devem compartilhar decisões no âmbito da escola e da comunidade, sejam relacionadas aos modos de ensinar e aprender os conteúdos escolares, sejam no aprendizado do tornar-se, cada vez mais, humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



[...] ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la.

Larrosa (1998)

A epígrafe que abre esta parte final do trabalho evidencia a complexidade da infância e a impossibilidade de se esgotar a produção do conhecimento sobre elas. A investigação realizada constituiu-se como uma tentativa de compreendê-la em diversas dimensões, sem a intenção de esgotar as possibilidades ou colocar em segundo plano as vicissitudes de todo o processo de construção de conhecimento. Dessa forma, o estudo partiu do seguinte problema: como os espaços/tempos educativos de escolas do campo podem ser (re)organizados a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo? O objetivo geral foi compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo.

Partindo dessas definições iniciais, respaldadas por orientações teórico-metodológicas e epistemológicas da Sociologia da Infância, depreendemos os sentidos que as crianças camponesas produzem sobre os modos de vida no campo e sobre a escola do campo, por meio de narrativas tecidas em seções de grupos focais com 20 crianças de 8 a 10 anos de idade, em duas escolas/comunidades rurais do Estado do Piauí. Ao analisarmos os dados produzidos, que foram agrupados em dez eixos temáticos, tomando-se por base as duas dimensões trabalhadas – campo e escola – constatamos o potencial que têm as crianças para olhar a realidade e refletir sobre aspectos que a constitui, tecendo críticas e apontando contradições, assim como elaborando sugestões para sua transformação.

Ressaltamos a necessidade de se compreender a escola como construção humana, que se constrói historicamente. Esta é condição *sina qua non* para a superação de um modelo de escola tradicional, que universaliza o ser criança, o currículo e desconsidera os contextos de vida dos sujeitos para os quais se desenvolve o processo educativo. Especificamente em relação à escola do campo, esta problemática é alarmante, pois esta instituição ainda ignora a realidade camponesa e os anseios das crianças que nela vivem/atuam, à revelia do que determina a Lei nº 9394/96, quando trata da oferta de educação básica para a população rural.

É possível e urgente abrir-se para outras possibilidades e aprendizados, inclusive o aprendizado do protagonismo, que se dá numa relação dialógica e dialética entre os diversos atores que atuam na trama escolar, incluindo-se as crianças. Os resultados do estudo evidenciaram que as crianças reconhecem o significado social da escola como instituição de educação formal, de formação para a vida, mas, por outro lado, destacam o caráter adultocêntrico do qual tal instituição se reveste, a ponto de não lhes abrir espaço/tempo para participação ativa.

Essa constatação nos leva, inevitavelmente, para o questionamento da formação que os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental recebem na Universidade e/ou em outros cursos de formação continuada, nos quais não se problematizam as potencialidades infantis para a participação, o que os leva a adoção de práticas docentes que limitam o protagonismo das crianças.

Reiteramos que foi fundamental voltar nosso olhar para as comunidades rurais e as escolas, para os profissionais da educação e os alunos, isto é, para os contextos e sujeitos que efetivamente fazem/abrigam a Educação do Campo. Essa proximidade possibilitou uma melhor compreensão do universo camponês e das crianças que nele vivem, de modo que se tornou factível traçar uma proposta de (re)organização da escola conectada com as características que definem o campo e a infância na sua universalidade, bem como em suas particularidades contextuais.

Esta Tese extrapola, portanto, os limites demarcados por um trabalho científico que tem prazos a serem cumpridos, tendo em vista as amplas possibilidades que podem ser geradas a partir dos conhecimentos produzidos, o que nos faz apontar para o prosseguimento de estudos que oportunizarão o aprofundamento de questões e temáticas em nível institucional e que, certamente, alicerçarão outras práticas investigativas e pedagógicas.

A trajetória de pesquisa empreendida oportunizou-nos muitas aprendizagens, obtidas por meio dos desafios e dos êxitos que se apresentam quando nossa opção é por campos de pesquisa de difícil acesso e por sujeitos a quem, historicamente, se negou a oportunidade de se fazerem participantes ativos na produção de dados empíricos. A atividade das crianças ultrapassou nossas hipóteses prévias, isto é, a dimensão da capacidade que têm para participar foi superior ao que supúnhamos inicialmente.

Essa constatação nos leva a assumir o compromisso de trabalhar em favor das crianças, em especial das que vivem no campo, reconhecendo suas necessidades mas também valorizando suas potencialidades, e criando canais de participação infantil, como demanda social e institucional contínua. Para tanto, é necessário problematizar a infância com os adultos, sobretudo pais, professores e demais profissionais das escolas, ajudando a construir uma visão de criança como ator social.

Nessa mesma direção, é fundamental evidenciar o processo de negação histórica de direito à educação imposto às populações do campo, que ainda convivem com a precariedade da infraestrutura física dos prédios escolares; escassez de materiais e recursos didático-pedagógicos; ausência de formação continuada específica dos professores; currículos e calendários letivos descontextualizados, arremedos de propostas urbanas; deslocamento de

crianças em transporte escolar por longas distâncias; etc. Historicizar a luta dos movimentos sociais do campo em prol de uma educação de qualidade para os camponeses pode contribuir para uma tomada de consciência em relação a novas possibilidades de mobilização e atuação dos sujeitos, na escola e na comunidade, sendo crucial o envolvimento das crianças nesse amplo processo de reflexão e ação.

Como docente universitária, a pesquisa nos permite afirmar que é fundamental estar no espaço da escola, permanentemente, integrando a formação na Universidade às exigências e necessidades das escolas de educação básica, assim como mobilizando o diálogo e as possibilidades de reflexão que possam desencadear processos de transformação da realidade escolar, de modo que o ensino seja continuamente melhorado e a aprendizagem se faça significativa.

*Foi um sonho que eu tive:
Era uma estrela de papel,
Um cordel
E um menino de bibe.*

*O menino tinha lançado a estrela
Com ar de quem semeia uma ilusão;
E a estrela ia subindo, azul e amarela,
Preso pelo cordel à sua mão.*

*Mas tão alto subiu
Que deixou de ser estrela de papel.
E o menino, ao vê-la assim, sorriu
E cortou-lhe o cordel.*

Miguel Torga



REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Wendel Sousa de; MELO, Keylla Rejane Almeida Melo. Perfil de comunidades camponesas atendidas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Campus Teresina. In. MELO, Keylla Rejane Almeida Melo; MELO, Raimunda Alves; CATAPRETA, Jean Carlos Antunes (Orgs.). **Saberes e fazeres da Educação do Campo**: reflexões sobre formação de professores e prática educativa. Teresina: EDUFPI, 2017.

ALCÂNTARA, Janio de Souza; GOMES, Renata Mainenti. Introdução. In. CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Maria Vieira (Orgs.). **Educação & História Cultural em comunidades rurais**: trajetórias percorridas, identidades em construção. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de Almeida. Narrativas agrárias e a morte do campesinato. **Ruris**, vol. 1, n. 2, set. 2007, p. 157–186. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/656>. Acesso em: 10 set. 2017.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. As bases históricas da formação territorial piauiense. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 55-76, jan. 2003. ISSN 2177-5230. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13577>>. Acesso em: 14 set. 2017.

ALVES, Eliseu; SOUZA, Geraldo da Silva; MARRA, Renner. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**. Brasília: MAPA, ano XX, nº 2, abril/maio/junho de 2011, p. 80-88. Disponível em: <https://seer.sede.embrapa.br/index.php/RPA/article/view/61>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ARENHART, Deise. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-da-infancia-no-mst-o-olhar-das-criancas-sobre-uma-pedagogia-em-movimento>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ARIÈS.S. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARRUDA, Rinaldo. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. **Ambient. soc.** [online]. 1999, n.5, pp.79-92. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200007>

BARBOSA, Andréa. Significados e sentidos em textos e imagens. In. BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Saliko G. **Imagem-conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papius, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GEHLEN,IVALDO; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In. BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al (Coord.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Edições Pulsar, Xamã Editora, 2008.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. (Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva). Campinas, SP: Alínea, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Trad. João Wanderley Geraldi). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20 – 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, vol. 1, n. 1, março 2007. p. 37-64. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/643>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.172**, de 25 de outubro de 1966. Código Tributário Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5172.htm. Acesso em 14 set. 2017.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 fev. 2019.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 26 mar. 2019.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 28 fev. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 01**, de 03 de abr. de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, abr. 2002. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 mai. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 28 de abr. de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, abr. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 12 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.dicasincríveis.com/dados/lex/2016/12/01/lei-ordinaria-129602014-campo-indigenas-quilombolas-2/>>. Acesso em 12 mai. 2017.

_____. **Decreto n. 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 12 mai. 2017.

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 20 abr. 2019.

_____. **Decreto n.º 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 02 mai. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 09 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 12 mai. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp.17-39. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>

CALDART, Roseli Salete et al. **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. 2016. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/362933298/Inventário-Educação-Do-Campo-docx>>. Acesso em: 14/04/2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde** [online]. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

_____. Caminhos para transformação da escola. In. CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escolar 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2015b. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escolar? In. SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 14 set. 2019.

CERLETTI, Alejandro. Liberdade, igualdade e emancipação na educação institucionalizada. In. AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota (Org.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, 2009, v. 10, p. 89-96. ISSN-e 1649-4990.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; BRITO, Rosa Maria de Jesus. Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE: Educação, Culturas e Diversidades, 20., 2011. Manaus. **Anais...** Manaus: Valer, 2011. p. 1-13.

CORSARO, William A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantil. In. BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. (Trad. Antonio de Padua Danesi). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, jan./jun. 2006, p. 15-24. ISSN: 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.140, pp.569-585. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180449>

FATTORI, Bernardo José. **Manual para manutenção de estradas de revestimento simples**. 2007. 80 f. Monografia (Graduação em Engenharia Civil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FAVARETO, Arilson. La nueva ruralidad brasileña: lo que cambió (y lo que no cambió) en el ámbito rural. **Nueva Sociedad**, n. 223, septiembre-octubre de 2009, p. 146-163. ISSN 0251-3552. Disponível em: www.nuso.org. Acesso em: 15 ago. 2017.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In. SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância, cultura e mídia: reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, Jan/Jun 2011. p.138-155.

FERREIRA, Francirosy Campos Barbosa. Abelhas, aranhas e pássaros: imagens islâmicas em movimento. In. BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Saliko G. **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço na escola: Módulo 4 (Curso RedeFor de Gestão da Escola para Diretores)**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Universidade de São Paulo, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Emilia Pietrafesa de. Reciprocidade e circulação de crianças entre camponeses do sertão. In. GODOI, Emilia Pietrafesa de; MENEZES, Marilda Aparecida; MARIN, Rosa Acevedo (Orgs.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

GONDRA, José G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Edu. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 547-567. ISSN: 2175-6236. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 05 out. 2014.

GUIMARÃES, Iara. Possibilidades criativas no ensino de geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In. GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino fundamental: conteúdo, metodologias e práticas**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da Pesquisa em Educação. In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2017.

HESPANHOL, Rosangela Ap. de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2), set. 2013, p. 103-112. <https://doi.org/10.4215/RM2013.1202.0007>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua 2018)**. 2018a. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua 2018)**. 2018b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In. LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In. BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

LEITE, Maria Isabel. Repensando a escola – com a palavra: a criança da zona rural. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: _____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Aline Marinho. Os estudos de Maria Isaura Pereira de Queiroz sobre o campesinato e as transformações no meio rural brasileiro. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 2014, p. 286-309. ISSN 2526-7752. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/506>. Acesso em: 21 jun. 2017.

MACDOUGALL, David. Significado e ser (Trad.: Inês Rosa Bueno). In. BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Saliko G. **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, set./dez. 2016, p. 584-602. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p584-602>

MARCONDES, Renato Leite; FALCI, Miridan Britto Knox. **Escravidão e reprodução no Piauí: Oeiras e Teresina (1875)**. São Paulo: FEARP/USP, 2001. Disponível em: <https://www.fearp.usp.br/images/pesquisa/Anexos/Publicacoes/Textos_discussao/REC/2001/wpe26.pdf>. Acesso em 04 jul. 2018.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED. In. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia

Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

MEDEIROS, Eugênia Vitória e Silva de. **Corredores de biodiversidade**: importância ambiental e social. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente: Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana; ZIMMERMANN, Silvia Aparecida. Rural e urbano no Brasil: marcos legais e estratégias políticas. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, jan-jun. 2014, p. 117-142. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/195>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS. Noções básicas sobre poços tubulares: cartilha informativa. Brasília: CPRM, 1998. Disponível em: https://www.cprm.gov.br/publique/media/hidrologia/mapas_publicacoes/Nocoos_Basicas_Pocos_Tubulares.pdf. Acesso em: 14/07/2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Maria Dione Carvalho de. **Memórias de um sertão desencantado**: modernização agrícola, narrativas e atores sociais nos cerrados do sudoeste piauiense. 2000. S.n. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MORGADO, Fernanda da Silva; SANTOS, Mônica Aparecida Aguiar dos. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, n. 6, 2008, p. 1-10. ISSN 1807-0221. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>. Acesso em: 14 set. 2019.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 57-72, abr. 2008. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015a. p. 79-93.

NASCIMENTO, R. do. **Ser criança na comunidade Munduruku**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres/MT, 2015b.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagens e ciências sociais: trajetória de uma relação difícil. In. BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Saliko G. **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado e construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Leticia Borges de; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; SILVA, Maria Vieira. Memórias e trajetórias dos trabalhadores do campo. In. CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Maria Vieira (Orgs.). **Educação & História Cultural em comunidades rurais: trajetórias percorridas, identidades em construção**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG. Goiás, v. 30, n. 2, p. 359-370, jul./dez. 2005

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>

PARO, V. Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 74, p. 255-290, mai/ago. 1992.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016, p. 111-125.

PERIPOLLI, Odimar J. Um olhar sobre (o campo) a educação no/ do campo: a questão das especificidades do ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VIII, n. 13, Jan./ Jun. 2010, p. 51-62.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1976.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, maio/ago. 2010a.p. 631-643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010b. p.777-792. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>

_____. Visibilidades de crianças e infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014. p. 23-42. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>

RAMOS, Jeannette F. Pouchain; LEITE, Adriana Antero; FILGUEIRAS FILHO, Luciano de A. **Função social da escola**: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho? 2012. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUN%C3%87%C3%83O-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 26/02/2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (tomo I). Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, sociedade e culturas**, n. 25, 2007, p. 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações**, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, 2008.p. 91-113. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (Texto digitado).

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, set./dez. 2011a. p. 581-602.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.p. 361-378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

_____. **Cidadania e ação política das crianças**. Conferência apresentada no IV Encontro Luso-brasileiro de estudos da criança na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015, p. 31-49.

SAVIANNI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 06/07/2017.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 15/07/2019.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: **Cadernos temáticos: educação do campo**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do campo. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In. SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In. BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUSA, Valfrido Viana de. Piauí: apossamento, desenvolvimento e integração (1684-1877). In: I Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação UFG/UCG, 2008, Goiânia. **Anais**. Goiânia: UFG, 2008. v. 01. p. 1-26. Disponível em: <
https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/43_ValfridoSousa_PiauiApossamentoIntegracao.pdf>. Acesso em: 04/07/2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação (Apresentação). In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2017.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer (Prefácio). In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2017.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**. Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003, p. 177-201.

TELLEZ, Gerardo Andres Machuca. **Espaço-escolar e sistema-mundial**: análise das recomendações da Unesco-ONU para a América Latina. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2017.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, Mickaelon Belchior. Poços para captação de águas subterrâneas: revisão de conceitos e proposta de nomenclatura. In: XVIII Congresso Brasileiro de Águas Subterrâneas, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Revista Águas Subterrâneas, 2014. Disponível em: <<https://aguassubterraneas.abas.org/asubterraneas/issue/view/1303>>. Acesso em: 14/07/2019.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel; FAVARETO, Arilson. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, Carlos; SILVA, Heithel (Orgs.). **Concepções da ruralidade contemporânea**: as singularidades brasileiras. Brasília: IICA, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 21, outubro 2003, p. 42-61

_____. Olhares sobre o “rural” brasileiro. **Raízes**. Campina Grande, v. 23, n. 01 e 02, jan./dez. 2004. p. 82-98.

_____. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, vol. 52, supl. 1, Brasília 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002>

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE 16 ANOS

Seu (definir grau de relação; filho; avô) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “SER CRIANÇA NO CAMPO E NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS INFANTIS” e que tem como objetivo investigar a organização dos espaços/tempos escolares e das práticas docentes em escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo.

Acreditamos que ela seja importante porque contribui diretamente para ampliar os estudos e pesquisas em torno da educação da criança do campo, e, indiretamente, para garantir que esta educação se dê no seu espaço de vida e moradia, conforme prescreve a legislação. Além disso, pretendemos que a criança seja reconhecida como sujeito apto à participação, principalmente quando se trata da educação escolar que a ela é oferecida.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação no referido estudo será por meio de uma técnica de pesquisa denominada grupo focal, que, no nosso caso, consiste num conjunto de crianças de uma mesma escola que se reúnem com uma pesquisadora para discutirem e comentarem sobre os modos de vida no campo e a escola do campo. Estamos prevendo duas reuniões com as crianças, com duração de 2 (duas) horas, em média, cada uma. Essas reuniões acontecerão na própria escola onde estudam, sem prejuízo às suas atividades escolares e em pleno acordo com a direção da escola e seu/sua professor (a).

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a reflexão e expressão da criança sobre os modos de vida no campo e a escola do campo. Recebi a informação também de que os procedimentos de pesquisa são seguros, mas podem gerar desconforto, constrangimento e/ou stress emocional para os participantes, pois as crianças falarão de suas histórias pessoais, íntimas, de suas vivências. No entanto, foi-me dito que, de modo a minimizar tais riscos, as crianças não serão forçadas a participar, sendo, portanto, esperada a sua participação espontânea nas reuniões.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que a privacidade de meu representado será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso recusar a participação do meu representado no estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, este não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem sendo recebida.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso ocorra qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros, bem como a meu representado, haverá ressarcimento dos valores gastos em dinheiro.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação do meu representado no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Keylla Rejane Almeida Melo, professora da Universidade Federal do Piauí e estudante da Universidade Federal de Uberlândia, e com ela poderei manter contato pelos telefones (86) 9 9998-2389/ (86) 9 8122-7953 ou pelo e-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que está trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP), que fica localizado no seguinte endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550, Teresina/PI, ou pelo telefone (86)3237 – 2332, entre segunda e sexta-feira, das 08h00 às 12h00 e de 14h00 às 18h00, ou, ainda, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que este documento será impresso e assinado em duas vias, sendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	

Teresina (PI), ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável pelo participante da
pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**SER CRIANÇA NO CAMPO E NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS INFANTIS**”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber o que as crianças pensam sobre como é viver no campo, como sua escola está organizada e como acham que a escola deveria se organizar.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 10 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua própria escola, onde as crianças escolhidas participarão de duas reuniões com a pesquisadora para conversarmos sobre o que você gosta e não gosta no local onde mora e na escola onde você estuda, bem como sobre a forma como as crianças acreditam que a escola deve ser organizada.

Para isso, as crianças escolhidas fotografarão e desenharão a escola e sua comunidade e, com base nesse material, conversaremos em grupo sobre o que você fotografou e desenhou. A pesquisa é considerada segura, mas é possível que você se sinta envergonhada ao falar no grupo. No entanto, você não será forçada a falar.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (86) 99998-2389/98122-7953 ou pelo e-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br, da pesquisadora Keylla Rejane Almeida Melo, professora da Universidade Federal do Piauí e estudante da Universidade Federal de Uberlândia.

Você também pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), que é composto por um grupo de pessoas que está trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma correta. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI (CEP), que fica localizado no seguinte endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550, Teresina/PI, ou pelo telefone (86)3237 – 2332, entre segunda e sexta-feira, das 08h00 às 12h00 e de 14h00 às 18h00, ou, ainda, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br.

Mas há coisas boas que podem acontecer como fotografar, desenhar e participar em questões que lhe digam respeito, como a forma de organização da escola e do local onde você mora.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa será escrito um trabalho para a Universidade e alguns textos para revistas. Também apresentaremos na sua escola.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

Informo ainda que este documento será impresso e assinado em duas vias. Você receberá uma via assinada e datada deste documento e a outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**SER CRIANÇA NO CAMPO E NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS INFANTIS**”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL COM CRIANÇAS

I ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ORGANIZAÇÃO DA MEDIADORA

(Gravar o momento inicial como forma de teste dos gravadores)

1. Autoapresentação
2. Apresentação dos demais participantes
3. Confeção dos crachás
4. Ciranda
5. Negociação dos combinados
6. Informações iniciais:
 - Os objetivos do encontro;
 - O porquê da escolha dos participantes;
 - Como será o trabalho.
7. Dicas legais sobre como fotografar (Aline)
8. Saída para a comunidade ou pela escola para fotografar espaços que permitam apresentar à pesquisadora seu contexto de vida/escolarização;
9. Lanche – Preparação das fotos em Datashow
10. Informações sobre a conversa:
 - O que se espera dos participantes;
 - Como será o registro: relatores e gravação em áudio;
 - Garantir o sigilo dos registros e dos nomes dos participantes;
 - Deixar claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, que se espera diferentes pontos de vista;
 - Sintam-se livres para falarem, mesmo que seu ponto de vista seja diferente dos outros;
 - Todo tipo de contribuição é importante para a pesquisa;
 - A conversa é entre vocês, não precisam ficar se dirigindo a mim como se tivessem me respondendo;
 - Meu papel é introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, registrar;
 - Procurem falar cada um na sua vez, claramente, para permitir uma boa gravação.
11. Condução da conversa (Para organização da mediadora)
 - Dar um papel e lápis para cada um, caso queiram anotar algo que vai falar depois;
 - Uma coisa que ouvi alguns de vocês falarem, é que... Eu me pergunto o que os demais teriam a dizer sobre isso?
 - Uma coisa que me surpreendeu é que ninguém falou nada sobre... Isso é importante ou não?
 - Lembrar aspectos expostos anteriormente;
 - Como pensam e porque pensam assim.
12. Desenho (entregar papel colorido, lápis de cor, hidrocor, régua)
13. Falar sobre os desenhos (cada criança).

II QUESTIONAMENTOS

SOBRE A COMUNIDADE:

- Vocês gostam de morar na zona rural? Por quê?
- O que diferencia a zona rural da zona urbana?
- Já pensaram em morar na cidade?
- Como é o dia a dia de vocês na comunidade?
- Quais aspectos vocês consideram importantes para a vida na zona rural?
- O que falta na comunidade?
- Quais os meios de sobrevivência de suas famílias?

SOBRE A ESCOLA

- Qual a importância da escola em suas vidas?
- Há algo na escola que precisa ser melhorado?

III PARA OS RELATORES

- Não interferir;
- Fazer anotações do que se passa e do que se fala;
- Falas significativas detectadas no instante;
- Registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, gestos, etc;
- Marcar, se possível, o tempo desses registros para facilitar e enriquecer a transcrição.

ANEXO

ANEXO 1 - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SER CRIANÇA NO CAMPO E NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS INFANTIS

Pesquisador: KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74771617.8.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.343.130

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa versa acerca dos sentidos que as crianças do campo produzem sobre seus modos de vida e moradia, a escola do campo e as práticas docentes, de modo que tais sentidos sejam considerados na organização dos espaços/tempos educativos em escolas do campo. Tem como fundamento os pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2005, 2011; QVORTRUP, 2014), a qual reconhece a criança como sujeito apto à participação social, produto e produtor de cultura, e, numa perspectiva da Educação do Campo, concebe a educação como processo de formação humana, que deve promover o sujeito, emancipando-o.

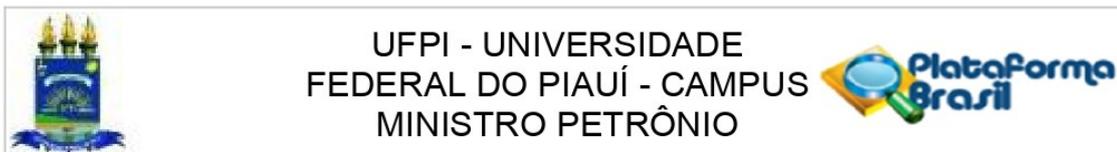
Objetivo da Pesquisa:

Investigar a organização dos espaços/tempos escolares e das práticas docentes em escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo.

E, como objetivos Específicos:

- Caracterizar a configuração do campo brasileiro e piauiense na contemporaneidade;
- Identificar os sentidos que as crianças camponesas produzem sobre os modos de vida no campo e sobre a escola do campo;
- Analisar as repercussões desses sentidos nas formas de organização do espaço/tempo escolar e das

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.343.130

práticas de professores em escolas do campo que atuam na educação da infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como riscos e benefícios da pesquisa:

Considera que os riscos são os constrangimento ou de algum desconforto ou stress emocional, na possibilidade disso ocorrer, a pesquisadora considera que as crianças não serão forçadas à participação e espera a participação espontânea das crianças.

como benefícios

Quanto aos benefícios, a pesquisadora esclarece que estes são os seguintes:

"A participação da criança no estudo trará como benefícios a reflexão e expressão da criança sobre os modos de vida no campo e a escola do campo, bem como a possibilidade de a escola e professores reverem".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizada a análise documental a partir da qual foi procedida a uma apreciação ética da pesquisa, restou evidenciada a sua pertinência e valor científico.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as várias correntes metodológicas existentes, encontra-se em conformidade com os fins objetivados, ao tempo em que evidencia o respeito aos preceitos éticos orientadores de uma pesquisa envolvendo seres humanos.

Na elaboração do projeto de pesquisa ora em apreço, percebe-se a atenção do pesquisador no que concerne à situação de vulnerabilidade inerente à condição de participante que, respeitado em sua individualidade, tem protegidas as suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

Por fim, o pesquisador responsável é profissional experiente, como evidenciado pelo currículo anexado, sendo tal circunstância mais um instrumento de segurança conferida ao participante que estará devidamente amparado durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os Termos de apresentação obrigatória.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.343.130

Recomendações:

sem recomendações

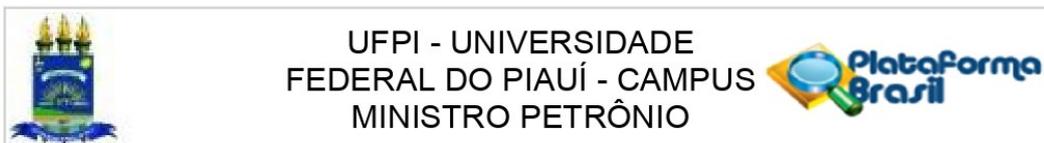
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa apto a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_923152.pdf	16/10/2017 12:10:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/10/2017 12:09:55	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AssentimentoCrianca.doc	16/10/2017 12:09:08	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Outros	Instrumento_de_Pesquisa.doc	29/08/2017 17:03:42	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoSantoAntonioCampoVerde.pdf	29/08/2017 17:03:03	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoDomSeverino.pdf	29/08/2017 17:02:44	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.doc	29/08/2017 17:01:18	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Outros	CartaEncaminhamento.pdf	23/08/2017 07:17:01	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadora.doc	23/08/2017 07:16:03	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.jpg	07/06/2017 08:02:18	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADORAS.jpg	07/06/2017 07:54:31	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	07/06/2017 07:50:30	KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.343.130

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 23 de Outubro de 2017

Assinado por:
Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br