

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

ADRIANA PACHECO DA SILVA SANTOS

**SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO
PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO**

Cáceres – MT

2016

ADRIANA PACHECO DA SILVA SANTOS

**SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO
PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO**

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

**Cáceres - MT
2016**

© by Adriana Pacheco da Silva Santos, 2016.

Santos, Adriana Pacheco da Silva

Significações do currículo da Educação Infantil do/no Campo para a comunidade escolar de um Assentamento de Reforma Agrária na região norte de Mato Grosso./Adriana Pacheco da Silva Santos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 213,f.

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

Orientadora: Jaqueline Pasuch

1. Educação infantil do/no campo. 2. Crianças do campo. 3. Currículo – educação infantil. I. Título.

CDU: 372.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

ADRIANA PACHECO DA SILVA SANTOS

**SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO
PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO**

Profa. Dra. Jaqueline Pasuch
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva
(Membro Externo – FFCLRP/USP)

Profa. Dra. Maria Ivonete de Souza
(Membro – UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

DEDICO ESTE TRABALHO

Às crianças do campo que me ensinaram o encantamento pela Educação Infantil.

À educadora por ser apaixonada pela Educação Infantil.

A meus pais por se orgulharem pela minha dedicação à Educação Infantil.

À minha família, esposo e filhas por me apoiarem em realizar o estudo.

À minha orientadora, parceira e dedicada e que me ensinou a ser leal com as crianças.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente à DEUS, luz da nossa vida!

À minha orientadora Profa. Dra. Jaqueline Pasuch, pela confiança em mim colocada para realização da desafiadora pesquisa com as crianças, obrigada pela base intelectual, pela paciência em lidar com meus obstáculos e dificuldades, bem como pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, em especial aos professores e funcionários, pela oportunidade e pelo incentivo às pesquisas em Educação.

À CAPES, por disponibilizar aos acadêmicos, bolsas de estudos, para que este “sonho” continue se tornando realidade, formando pesquisadores de diferentes áreas.

Às professoras avaliadoras pelas observações levantadas na minha banca de qualificação, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. À elas meus sinceros agradecimentos: Ana Paula Soares Da Silva e Maria Ivonete de Souza.

À escola lócus da pesquisa por abrir as portas para que pudéssemos realizar esse estudo. À educadora Jeane e às crianças que desde o primeiro momento em que cheguei na comunidade me encantaram com seu afeto e acolhimento, facilitando meu acesso ao universo infantil da comunidade rural.

Aos colegas do mestrado, minha turma, foram companheiros, colaboradores e amigos, o meu carinho especial!

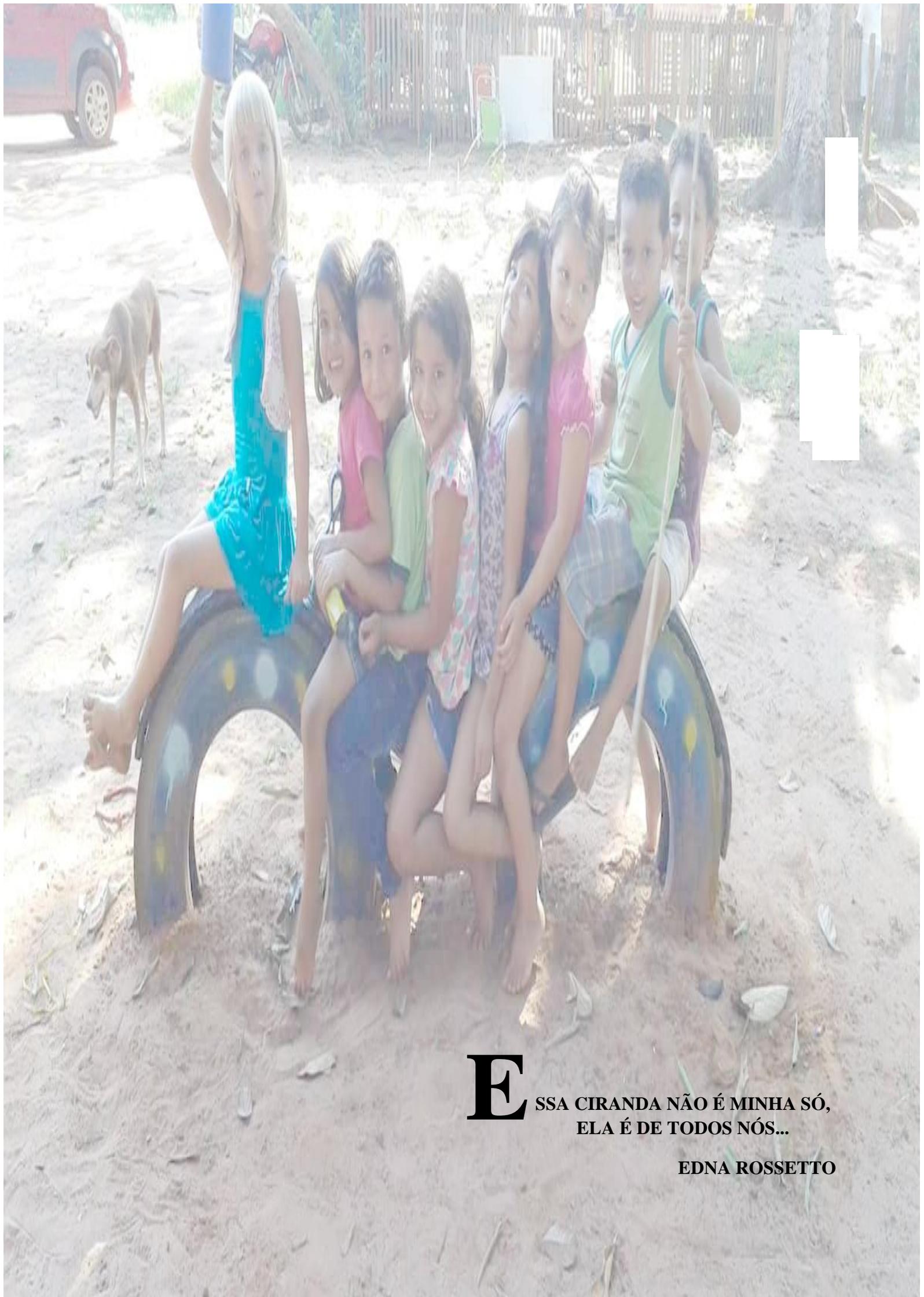
À minhas queridas filhas que sempre me incentivaram, me deram força e fizeram-me acreditar que eu era capaz, que eu conseguiria, são elas: Sharon Maxiny e Maria Vitória, que nunca me deixaram desistir. Esta conquista é nossa!

Ao Antônio Marcos, pela compreensão e cuidado com as filhas quando estive distante para cursar as disciplinas do mestrado, sempre esteve presente ao meu lado.

Aos meus pais, Adelir e Sirlei Pacheco, obrigada pelo seu amor verdadeiro, intenso. Obrigada por, mais uma vez, ter dedicado sua vida, sem cobrar nada em troca.

Aos meus irmãos: Alan Dyeison, Lilian Andréia e Andreza pelo carinho e apoio.

Aos meus amigos pela linda amizade e solidariedade. E aos que, indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.



ESSA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ,
ELA É DE TODOS NÓS...

EDNA ROSSETTO

RESUMO

O texto dissertativo intitulado *Significações do Currículo da Educação Infantil do/no Campo* para a comunidade escolar de um Assentamento de Reforma Agrária na Região Norte de Mato Grosso resulta da pesquisa desenvolvida com uma turma de educação infantil composta por oito crianças, filhas de agricultores familiares e trabalhadores rurais, de uma “sala anexa” à Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no Assentamento de Reforma Agrária 12 de Outubro (MST), pertencente ao município de Cláudia, Região Norte do Estado de Mato Grosso. O objetivo percorrido foi compreender as significações do currículo da Educação Infantil do Campo para os sujeitos que compõem a instituição investigada: as crianças, seus familiares, a educadora e os demais profissionais da Educação. Para tanto, optamos pela abordagem de pesquisa do tipo qualitativa na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – RedSig (ROSSETTI- FERREIRA et al, 2004). Percorremos um caminho metodológico para conhecermos as crianças e suas formas peculiares de ser, estar e perceber o mundo, por meio dos seguintes procedimentos: observações participantes nos espaços-tempos de vida da comunidade escolar e familiar, registradas de maneira etnográfica no “Diário de Campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986); fotografias e filmagens; análise do Projeto Político Pedagógico da Escola nas referências específicas ao currículo; entrevistas narrativas com as crianças da turma de Educação infantil, assim como entrevistas com familiares e profissionais da Educação da referida escola. Como aportes teóricos nos referendamos em: Rossetti-Ferreira (et al, 2004), Vygotsky (1998) Pasuch e Silva (2010), Kramer (2003), entre outros. Os dados construídos durante a pesquisa nos levaram a percepção de um currículo de educação infantil construído no dia-a-dia da instituição que contempla os interesses e as necessidades das crianças do campo, ou seja, um currículo vivo, centrado nas interações das crianças entre si, com os outros e com o mundo. Os saberes e fazeres pedagógicos expressaram-se na concepção da educadora a respeito da educação infantil do campo. Do ponto de vista das crianças, podemos considerar que as concepções de infância estão relacionadas com as brincadeiras e que a comunidade escolar é idealizada como espaço agradável de manifestação de um vivenciar a liberdade de ser criança, por meio das brincadeiras e experiências significativas. Na busca por contribuir com a construção de uma compreensão a respeito do currículo para a educação infantil de qualidade para as crianças do campo, destacamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora, sendo estas vinculadas organicamente ao modo de ser da comunidade. Ressaltamos com este estudo a necessidade da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que contemplem as necessidades e os direitos das crianças do campo.

Palavras-chave: educação infantil do/no campo, crianças, infâncias, currículo.

ABSTRACT

The argumentative text entitled Meanings Curriculum field of Early Childhood Education results from research developed with a kindergarten class made up of eight children, daughters of farmers and farm workers, a room attached to the State School Florestan Fernandes, located in the settlement Twelve October (MST), in the municipality of Claudia, North of Mato Grosso. The goal was to understand the meanings of the curriculum of early childhood education field for the subjects that make up the institution investigated: the children, their families and school professionals. Therefore, we chose to research approach of qualitative kind in theoretical and methodological perspective of Rede de Significações – Sig.Net as Rossetti Ferreira (et al, 2004). From this perspective we come a methodological way to get to know the children and their peculiar ways of being, living and perceiving the world. As methodological procedures performed: document analysis School Pedagogical Policy Project that makes specific references to the curriculum; Participants observations of living space-times in school and family community, recorded ethnographic way in “Diário de Campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986); photos and footage; narrative interviews with children from kindergarten class, as well as interviews with family members and the said school education professionals. As the theoretical contributions We reaffirm in: Rossetti-Ferreira (2004), Vygotsky (1998) Pasuch e Silva (2010), Kramer (2003), among others. The data built during the search led us to perception of a curriculum built on a day-to-day institution, which contemplates the interests and needs of children, that is a living curriculum, focusing on interactions between children themselves, with the others and the world. The pedagogical knowledge and practices expressed in the design of teacher about early childhood education field. From the point of view of children, we can consider that the conceptions of childhood are related to play and that the school community is conceived as pleasant space demonstration to experience the freedom of being a child, through play. In seeking to contribute, through research, to build an understanding about the curriculum for early childhood quality education for schools in the field, evidenced teaching practices of educators organically linked to the mode of being of that community, as well as discussions about the implementation of educational public policies that address the needs and rights of the child field.

Keywords: childhood education/field, children, childhood, curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CINDEDI- Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

DC- Diário de Campo

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescentes

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENERA- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FFCLRP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MOPEC- Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo

MT - Mato Grosso

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PDS- Projeto de Desenvolvimento Sustentável

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular para Educação Infantil

REDSIG- Rede de Significações

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFA- Universidade do Pará

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNB - Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Imagem da Escola Florestan Fernandes antes da reforma.....	99
Foto 2 - A Turma de Educação Infantil.....	128
Foto 3- As crianças brincando no quintal da educadora.....	165
Foto 4 - Passeio na represa localizada no Assentamento.....	174
Foto 5 - Plantio das sementes.....	177
Foto 6 - Práticas Pedagógicas.....	189

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Primeiras palavras: fios que entrelaçam o objeto de pesquisa	15
Trajetórias pessoal e profissional: motivação pelo estudo	18
Caminhos metodológicos da pesquisa	22
A perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações”	24
A relação entre os tempos e os espaços da pesquisa	29
Entrelaçando os fios: a composição do texto dissertativo	36
 CAPÍTULO I	
CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS	39
1.1 Elementos sócio-históricos na elaboração das concepções de crianças e infâncias	48
1.2 Os direitos das crianças: um processo de lutas e conquistas	63
1.3 A educação infantil como direito das crianças e das famílias	70
1.4 A política de educação infantil no Brasil	73
 CAPÍTULO II	
A ESCOLA FLORESTAN FERNANDES: uma conquista da comunidade do Assentamento de Reforma Agrária 12 de outubro	84
2.1 O Assentamento de Reforma Agrária 12 de Outubro	89
2.2 A Educação como direito dos povos do campo: uma luta histórica	94
2.3 A Escola Estadual Florestan Fernandes	98
2.4 O currículo da educação infantil do/no campo	107
2.4.1 O conceito de currículo para a Educação infantil	109
2.5 Currículo para Educação Infantil do/no Campo	119
 CAPÍTULO III	
SER CRIANÇA SEM TERRINHA NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: sementes de práticas pedagógicas	127
3.1 Ser criança Sem Terrinha	137
3.2 Organização dos tempos e espaços da turma de educação infantil	142

3.3 Planejamento das Práticas Pedagógicas	149
3.4 Acolhimento: relações criança, família e escola	152

CAPÍTULO IV

SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO	155
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONTINUAR TECENDO	193
---	------------

REFERÊNCIAS	199
--------------------------	------------

ANEXO I- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS	204
--	------------

ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFISSIONAIS E RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS	208
---	------------

INTRODUÇÃO

Essa rede constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria rede de significações.

ROSSETTI-FERREIRA, 2004

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira é o campo escolhido para a realização da investigação que resulta nesta Dissertação de Mestrado intitulada **Significações do currículo da educação infantil do/no campo para a comunidade escolar de um Assentamento de Reforma Agrária na região Norte de Mato Grosso**. A pesquisa foi desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação, na Universidade do Estado de Mato Grosso e percorreu o objetivo de compreender as significações do currículo expressas no cotidiano vivido por uma turma de educação infantil, especialmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora com as crianças de 4 a 5 anos de idade. Esta turma de educação infantil, embora pertencente à rede pública municipal de Cláudia/MT¹, desenvolve suas atividades em uma “sala anexa” à Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada em um Assentamento de Reforma Agrária do MST.

A temática de estudo representa um tema novo para a área educacional, pois tanto os estudos e pesquisas referentes às políticas de educação do campo quanto as de educação infantil nem sempre aprofundaram especificamente o currículo, tal como concebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), vivenciado pelas crianças residentes em áreas rurais em suas especificidades e diversidades.

A presente tessitura busca revelar o processo de construção de dados significativos a respeito da realidade vivida por um grupo de crianças residentes em um Assentamento do MST, cuja construção da “Rede de significações” a respeito do currículo de educação infantil do/no campo foi amparada em referenciais teóricos, legais, nos entrelaçamentos de dados empíricos com o olhar aproximado e sensível da pesquisadora.

¹ Cláudia é um Município criado em 1988 a partir de um projeto de ocupação da Colonizadora SINOP S.A durante o Programa de Integração Nacional ocorrido na década de 70 do século passado. Hoje o Município

- **Primeiras palavras: fios que entrelaçam o objeto de pesquisa**

Partindo do pressuposto de que os principais objetivos da educação infantil são o cuidar e o educar, de maneira indissociável, as crianças de 0 a 5 anos e onze meses, defendemos a necessidade de se consolidar uma política de educação infantil de qualidade que respeite os direitos das crianças como cidadãs e como pessoas com especificidades próprias à sua fase de desenvolvimento. Para tanto, torna-se necessária a elaboração de um currículo escolar que valorize as experiências de interação e desenvolvimento infantil, cujos princípios éticos, estéticos e políticos, expressem-se na garantia dos direitos fundamentais da infância, no brincar, interagir, experimentar e expressar-se como crianças, na valorização das práticas culturais e no diálogo como constitutivo de sua realidade. Nessa perspectiva, um currículo para a educação infantil que atenda as dimensões físicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como sujeito de direitos, vivenciando a infância em sua plenitude, tal como preconizam as DCNEI (2009) e demais legislações (CF/1988; ECA/1990; LDB 9394/96).

No entanto, quando nos referimos à realidade enfrentada pela educação infantil ofertada para as crianças do campo, ou seja, aquelas que residem em áreas rurais do Brasil, encontramos uma realidade bastante desafiadora no sentido dos investimentos, recursos financeiros e humanos, condições de trabalho precárias, inclusive a existência do trabalho infantil, a desvalorização profissional dos professores, práticas pedagógicas repetitivas, desvalorização da infância, sem falar na falta de implementação de políticas públicas voltadas para o reconhecimento da criança do campo como cidadã de direitos, entre outros. Nesse sentido, destacamos que a educação das crianças do campo tem sido colocada em segundo plano, onde há falta de reconhecimento e de políticas públicas específicas, geralmente devido ao poder público, ao longo dos tempos, ter negado a identidade do povo do campo, bem como seus direitos.

Atualmente, um dos grandes desafios da educação do campo é a oferta da educação infantil com qualidade, o que durante muito tempo não fez parte das discussões prioritárias. As crianças de 0 a 5 anos e onze meses, residentes em área rural, ainda vivem sob a distribuição desigual das políticas públicas e a dificuldade de acesso à matrícula, conforme constatou a pesquisa Nacional do MEC e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS): “*Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*”, realizada em 2010². Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação infantil das crianças residentes em área rural, análise qualitativa de dados secundários, estudo das condições de oferta da educação infantil das crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1130 municípios e a coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do país. A pesquisa foi publicada no livro “Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo” em sua versão completa; em relatórios em sua versão completa e também para os internautas, uma versão digital do livro foi disponibilizada no site³ do Ministério da Educação (MEC), permitindo assim a possibilidade de aprofundarmos os conhecimentos das características do atendimento às crianças residentes em territórios rurais.

Silva e Pasuch (2012) afirmam que a oferta de educação infantil só começou a ganhar um pouco mais de consistência com os vários documentos e legislações que alertam e orientam para a superação dessa realidade e para a obrigatoriedade da educação infantil, os quais vêm sendo publicados, problematizando e chamando a atenção para com os povos do campo. Para as autoras:

Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada Educação do Campo. (SILVA; PASUCH, 2012).

² Esta pesquisa foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores organizado em cinco núcleos regionais: Norte – Universidade Federal do Pará - UFPA; Nordeste – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Centro-Oeste – Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT. Participaram ainda diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil - MIEIB, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG.

³ SITE DO MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579:educacao-infantil.

A grande preocupação das autoras, demais pensadores, gestores e profissionais da área refere-se à educação específica para as crianças do campo no próprio campo, pois geralmente são desenvolvidas a partir de um currículo urbano e, quase sempre, deslocadas das necessidades e da realidade do mesmo. Segundo Marinho (2008), muitas propostas educacionais destinadas às populações do campo tratam de uma educação forjada fora do espaço de produção da vida das pessoas, não respeitando as especificidades culturais do meio rural: “a educação na zona rural brasileira [...] não tem mantido o homem no seu habitat de origem, [...] e muito menos ajudado esse homem a transformar sua realidade” (MARINHO, 2008, p. 10). Nesse processo, não se deve condicionar à criança uma cultura considerada pronta, mas sim oferecer condições para ela se apropriar de determinados conhecimentos que lhe promovem o desenvolvimento. Conforme Silva e Pasuch (2012):

A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. (SILVA & PASUCH, 2012).

Para darmos a devida importância ao processo curricular, na realização da pesquisa indagamos alguns aspectos referentes ao currículo na educação infantil do e no campo: Como é concebido o currículo para educação infantil do/no campo? Em quais referências teóricas estão assentados os fundamentos da proposta curricular para a educação infantil do campo? Em que um currículo organizado para a educação do campo pode contribuir para garantir as especificidades na educação de crianças pequenas? Quem são as crianças do campo?

Para realizar esta aproximação ao campo de pesquisa e as devidas escolhas metodológicas fez-se necessário retomar os processos de identificação pessoal e também profissional, exercitar a memória da própria infância e dos caminhos que foram constituindo este olhar investigador, revisitar os espaços vividos e as pessoas com as quais nos relacionamos e mantivemos ou não laços de amizade e/ou parentesco, sentir os cheiros e os sabores dos pequenos e grandes prazeres do convívio, sentir a liberdade, os cuidados, o gosto pela infância vivida e ressignificá-la em vários aspectos.

- **Trajatórias pessoal e profissional: motivação pelo estudo**

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
 [...]

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

(Almir Sater – Música Tocando em frente)

Cada um de nós construiu a própria história, cabe a nós carregar em si o dom de ser capaz e ser feliz. Um sonho: ser professora! Sinto, enfim, que chegou o momento de socializar as ideias suscitadas por este trabalho. Resta a memória de muitas tramas que carregamos conosco, testemunho de lembranças significativas vividas e significadas pela pesquisadora. Compartilhamos a ideia de Freire (1996):

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Com as palavras do grande educador, passo a recordar e trazer, para o presente, momentos jamais esquecidos e vivenciados em diferentes situações e nas diversas etapas de minha vida. Como nos afirma Guimarães Rosa “A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas”.

Nasci em setembro de 1975, no distrito de Canoas, município de Dois Vizinhos – PR, onde vivi por muitos anos. Recordando sobre um passado adormecido, as histórias contadas pela minha mãe acerca de minha chegada ao mundo pelas mãos de uma “parteira” tornam-se interessantes maneiras de pensar o cotidiano vivido pelas populações em espaços diferenciados e revelam como a cultura de determinada época realiza os seus rituais de nascer e morrer, por exemplo. Quando eu nasci meus pais eram muitos jovens, minha mãe tinha

apenas 17 anos e meu pai 21. Eles eram primos irmãos. Eu imagino e também recordo dos tantos murmurinhos que esta união entre primos fazia em nossa família. Ao que afirmam, minha chegada ao mundo foi muito comemorada, pois era a primeira neta dos avós maternos e a terceira dos avós paternos, fui considerada uma menina linda, paparicada por todos, principalmente pelos meus avós, com os quais sempre estabeleci grande vínculo afetivo. Em situações de doenças havia uma “curandeira”, considerada na época como “benzedeira”, expressão de cuidados na vivência de uma infância que me permitiu perceber o carinho, a atenção e o amor que embalaram os meus dias de criança.

Entre as lembranças, recordo-me de uma das aventuras vividas aos cinco anos de idade na casa de meus avós paternos quando arrancava as rosas de seu jardim, uma das flores que minha avó mais cuidava e cultivava com carinho, para fazer das pétalas a cama de minhas bonecas! Minha avó, quase chorando ao ver a cena, disse: *minhas rosas lindas! Oh não!* Sorridente, olhei para ela e disse: *já fiz uma caminha cheirosa para minha neném!* Ela, então, sorri e comove-se com minhas doces palavras. Apesar das rosas serem significativas para minha avó, ela percebeu que o ato de viver aquele momento na minha infância para mim foi muito mais significativo.

Também uma das maravilhas de minha infância foi poder fazer aquilo que eu acredito que toda criança gosta: tomar banho de chuva! Lembro-me até hoje de vários banhos de chuva que tomei, mas o que ficou mais marcado nas lembranças foi aquele em que minha mãe deixou escorregar nos valetões de água que escorriam durante a chuva, que de fato era uma água escura, pois a terra do estado do Paraná é considerada barro vermelho. Foi maravilhoso, para mim uma das brincadeiras mais importantes de minhas lembranças.

Da casa de meus avós maternos, guardo muitas recordações. Lembro-me do fogo no fogão à lenha, preto, sempre aceso, com um bule de café, muito brilhoso, pois a minha avó o areava todos os dias. Ainda, no mesmo fogão, minha avó fritava os deliciosos bolinhos de chuva, que comíamos com açúcar e canela. O meu avô, sempre em seus momentos de descanso, ouvia as notícias em um rádio de mesa, com muitos botões, e a minha avó o acompanhava, enquanto fazia crochê ou bordado. Eu sorria quando ele me chamava pelo inesquecível apelido carinhoso: *“pezinho de pazinha”!* Para ele era significante este chamado, pois me considerava como pezinhos arteiros, pezinhos que se movimentavam.

A partir do momento em que iniciei minha vida escolar, etapa que considero importantíssima, porque foi a base de toda minha aprendizagem, minhas brincadeiras de infância passaram a ser voltadas para a escola, às bonecas eram as crianças e eu a professora.

Ser professora era uma brincadeira que refletia a dedicação e o carinho que a minha primeira professora cultivava com sua turma. Nesse contexto podemos acrescentar que o interesse pela pesquisa realizada com foco na criança teve suas raízes em minha trajetória pessoal e profissional.

Assim, voltando as memórias da minha infância, relembro que aos seis anos, iniciei meu processo de alfabetização através da cartilha “Caminho Suave”, apostilado utilizado na década de 1980 no estado do Paraná. Posso afirmar que me intriga até hoje o fato de não ter tido a oportunidade de participar de uma turma de educação infantil, iniciando meus estudos já na primeira série do ensino fundamental, em uma sala de alfabetização na qual comecei as primeiras aprendizagens de leitura e de escrita, a partir de um método sintético, que consiste na apresentação de letras, sílabas e formação de frases. Isso se realizava de maneira descontextualizada e mecânica, fazendo com que a criança memorizasse as “famílias silábicas” para formar palavras e lê-las, momento em que a criança era considerada alfabetizada. Essa sistematização rigorosa é contrária ao que afirma Freire (1996, p. 62) “aprender a ler e escrever não significa a memorização de sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre esse processo e sobre o verdadeiro significado da linguagem”.

Particularmente, foi muito difícil para mim a fase da alfabetização, porque não conseguia aprender as letras do alfabeto, nem decodificar as sílabas e isso me inquietava muito. Mas, como era uma criança dedicada, ao final do ano letivo, sabia ler e escrever devido a um grande esforço pessoal e familiar, pois tinha que estar alfabetizada. Dois anos após iniciar minha alfabetização, aos oito anos, nos mudamos para uma comunidade rural em outro Estado, Rio Grande do Sul, na qual não havia escola na comunidade e dependia de transporte escolar para ir à cidade mais próxima frequentar a terceira série. Nos primeiros dias de aula, fui à escola de ônibus acompanhada de minha mãe, pois tinha apenas oito anos e não conhecia o percurso de casa para a escola e da escola para casa. Alguns dias após, comecei a ir sozinha à escola, o que me deixou muito feliz. Estava me sentindo mais autônoma e responsável, pois seria diferente da outra escola que, em menos de 10 minutos, eu chegava em casa. Outro fato inovador para mim foi a quantidade de professores, pois no ano anterior era apenas um para todas as disciplinas. Gostei muito da escola e dos professores, esta foi uma das melhores escolas em que estudei. Eu me sentia feliz em estudar e ter muitos amigos naquela instituição. Acabava comparando com a escola do outro estado e no sítio aonde morávamos, aproximadamente uns 30 km da cidade em que eu estudava, as minhas brincadeiras naquele contexto rural eram subir nas árvores frutíferas para colher e vender as frutas para minha

família, realidade na qual presenciava, pois meus pais trabalhavam com venda das verduras colhidas em sua horta em feiras na cidade. Estudar nesta outra escola passava a representar novos vínculos de amizade e abertura para novas brincadeiras.

Os anos se seguiram e nos mudamos para o Estado de Mato Grosso, local onde residimos até os dias de hoje. Iniciei o ginásio, como era referido na época dos anos 80, e também cursei o 2º grau, hoje denominado ensino médio, onde tive a oportunidade de optar pelo Curso de Magistério, sendo que minha paixão foi aumentando ainda mais pela profissão de professora. Adorava as disciplinas do curso, onde comecei a me dedicar mais, e assim decidi que seria uma professora. Porém, algo resolveu atrapalhar meus sonhos, porque logo no ano seguinte mudamos de cidade, e lá não havia o mesmo curso, apenas o curso técnico em contabilidade era ofertado e tive que mudar de curso. Confesso que não gostei desta formação, conclui o 2º grau descontente e não tive mais interesse pelos estudos, encerrando temporariamente a vida escolar. Como a letra da música de Almir Sater “todo mundo ama um dia, todo mundo chora, um dia a gente chega e no outro vai embora”.

Contudo, o tempo passa e as pessoas mudam, as experiências que vão sendo vividas ao longo da vida compõem a nossa própria essência, condiciona e provoca os nossos sonhos, são referências para as nossas perspectivas. Foi assim que, quase 20 anos fora da escola, tempo que me dediquei à composição de minha própria família, resolvi realizar o Curso de Pedagogia na UNEMAT, Campus Sinop/ MT. Este período acadêmico foi de extrema relevância para a minha formação e retomada de sonhos antigos relacionados ao “ser professora”. As leituras realizadas nas disciplinas, os debates em sala de aula, a realização dos estágios de docência e o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O desenvolvimento corporal na educação infantil” (UNEMAT, 2011) foram fundamentais para a minha formação acadêmica e os processos de identificação com a etapa da educação infantil.

Cabe destacar que durante a realização do Curso de Pedagogia, já nos semestres finais, tive o prazer em participar, como bolsista, da importante pesquisa a respeito das crianças do campo. A pesquisa “*Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*”, conforme referida anteriormente.

Assim, a vivência no campo por um pequeno período e a participação de uma importante pesquisa a respeito das crianças do campo, me colocaram numa submersa reflexão, qual seja, a de admitir quão importante é ouvir a criança numa posição de igualdade e alteridade, de não superioridade ao privilegiar a perspectiva adulta, procurando respeitar a

ideia de que a criança vê o mundo dentro da sua própria lógica e assim deve ser compreendida.

“Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. Foi essa a força mobilizadora para ampliar os estudos a respeito da educação infantil do campo a qual me levou a ingressar no Curso de Mestrado em Educação. Ressalto também que devido a constatação do esquecimento e o desinteresse histórico nas populações camponesas, algo preocupante, aumentou o meu interesse em escolher as crianças pequenas, abrindo espaço nessa pesquisa para dar vez e voz as crianças de um Assentamento de reforma agrária, pequenos silenciados pelo mundo capitalista em que vivemos. Evidenciamos a necessidade de aprofundar os estudos a respeito das políticas da educação infantil do e no campo, assim como, o melhor entendimento sobre o currículo elaborado para as crianças do campo e as práticas pedagógicas vividas com elas no cotidiano da turma de educação infantil de um espaço camponês.

Esse exercício de retomar a memória para compor a própria “Rede de significações” me faz perceber os entrelaçamentos que mobilizam os meus conhecimentos, valores e energias, para dizer quem fui, quem sou e o que serei. Nesse movimento, percebo que coisas que pareciam tão corriqueiras do dia a dia, ou até insignificantes se tornaram, sob o olhar de hoje, uns menos e outros mais importantes do que nos momentos vividos. Esse movimento exigiu relembrar e ressignificar o passado, desde o mais antigo momento que me vinha à lembrança. E, quanto mais longe no tempo eu ia, mais fatos, mais lembranças, mais perguntas, mais respostas, mais dúvidas e indagações tomavam conta da minha existência. As imagens vinham à minha cabeça de modo desorganizado e aleatório e logo davam espaço a outras lembranças de outros tempos. Foi assim que me senti, ao rememorar a minha trajetória, em um emaranhado de fios do passado, presente e futuro, em um ir e vir nas lembranças. Assim, pude apresentar minha rede de significados, a partir dos seguintes “nós”: os lugares, as pessoas e os cenários da infância e adolescência, a escola e a vivência, enfim um processo intelectual e profissional em constante constituição.

- **Caminhos metodológicos da pesquisa**

Em busca dos pressupostos epistemológicos para uma melhor compreensão do problema de pesquisa, percebemos que essa ocorre tanto em situações simples do cotidiano quanto nas mais complexas, ou seja, na relação do sujeito com o mundo e com o objeto de

estudo é que se constrói uma determinada compreensão da realidade, elaborando assim, o conhecimento. Os estudos têm levado a perceber que o conhecimento se processa a partir das interrogações que o pesquisador faz aos dados, tomando por base aquilo que o mesmo já conhece do assunto, ou seja, com base na teoria acumulada e nas reflexões indagadoras a seu respeito. Dessa forma não é possível estabelecer uma separação entre o pesquisador e o que ele estuda.

Nesse sentido, podemos considerar que nossa pesquisa busca respeitar e tomar como referência uma abordagem qualitativa. Assim, compartilhamos das ideias de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que na investigação qualitativa o pesquisador tem como preocupação a imersão no contexto a ser estudado, porque assim as ações podem ser compreendidas, sendo, portanto a maior preocupação com o processo do que com o produto. Os mesmos autores argumentam que os dados qualitativos são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16).

O conceito de pesquisa qualitativa em educação, construído por Bogdan e Biklen (1994), aponta para uma prática de pesquisa em que o pesquisador, os contextos e o pesquisado se colocam em uma mesma dimensão constitutiva da realidade social. Sendo assim, destacam:

1. Pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...].
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto [...].
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador [...].
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 12-13).

Neste contexto da pesquisa qualitativa, utilizamos a abordagem etnográfica, que nos possibilita a compreensão do universo de significados, pois parte do fundamento de que há

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, na qual o conhecimento não se reduz a um apontamento de dados isolados. Nesse âmbito, “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2003). Consideramos a indicação de Chizzotti (2003) ao exhibir os fundamentos que perpassam a abordagem qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

Significa, desse modo, a busca por uma análise qualitativa sobre os processos educacionais e suas relações com os diferentes lugares da infância histórica e culturalmente constituídos. Nossas reflexões sobre o campo da pesquisa em educação infantil envolvem alguns aspectos teóricos e metodológicos que consideramos pertinentes para fazer avançar nossos estudos, a perspectiva teórico-metodológica Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004). Para compreender a teia de significados, foi fundamental um trabalho de campo bastante intenso, durante oito meses, o que propiciou a construção de dados significativos a partir das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, a comunidade escolar de um Assentamento do MST que elabora um currículo vivenciado pela educadora e pelas crianças do campo, fio condutor de toda nossa pesquisa, em processos coletivos, democráticos e participativos.

- **A perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações”**

O fazer científico determina encontrar os fios dos diversos possíveis que constituem a totalidade científica. São fios que apontam caminhos e dão concretude à pesquisa. Então, após algumas inserções teóricas, adotamos como perspectiva teórico-metodológica, aquela que permite que o investigador entre na realidade social para melhor compreendê-la: a Rede de Significações – RedSig. Esta encontra-se vinculada ao método qualitativo de pesquisa, tendo como ponto de partida compreender a significação do desenvolvimento humano e educação

infantil, mediante o estudo das interações em que as pessoas se envolvem, “estando simultaneamente imersas em, constituídas por e submetidas a relações dialógicas que vão produzindo múltiplos significados em movimentos de transformação e emergência de novos significados” (ROSSETI-FERREIRA et al, 2004, p. 26).

Para as autoras que formulam a referida perspectiva, estudar o desenvolvimento humano “só se torna possível se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e submetido e principalmente, o modo de atualização dessas relações” (Id, 2004, p. 23). Para as autoras, o desenvolvimento humano é um processo que ocorre durante toda a vida da pessoa, provocada por elementos de repetição e de transformação que estão presentes nas interações vividas.

A RedSig fundamenta-se na abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural formulada por autores como Vygotsky, Wallon e Bakhtin, incorporando referências teóricas da Psicologia do Desenvolvimento. Nesta perspectiva, assume-se que atos de significação são centrais no processo do desenvolvimento e que a pessoa, como ser dialógico, sobrevive e torna-se pessoa na relação consigo mesma, com os outros e com o mundo. Tal dialogia é atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e também da situação. É um processo em aberto, que permite construir sentidos diversos e mesmo contraditórios do mesmo fenômeno ou situação.

Assim, consideramos que a nossa pesquisa resultou da construção de conhecimento, desenvolvida pela perspectiva teórico-metodológico RedSig a qual possibilitou a apropriação de conceitos importantes para a discussão e construção de significações do currículo da educação infantil do/no campo, pois estes se encontram nos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, nos processos de significação e a Matriz Sócio-Histórica em relação às questões sociais do nosso objeto de pesquisa.

A rede de significações não existe como entidade, mas é uma apreensão por parte do pesquisador da situação investigada, é uma interpretação do modo como os componentes apreendidos se articulam e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição. (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p. 31).

O nascimento da perspectiva teórico-metodológica da RedSig é mencionado por Rossetti-Ferreira e demais autoras quando apontam que a mesma vem sendo organizada: “[...] a múltiplas mãos, em um trabalho conjunto de vários anos. Ela resulta do esforço dos

participantes do CINDEDI, (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) - (USP/RP/FFCL), em integrar suas atividades de pesquisa com um efetivo envolvimento profissional na área da Educação Infantil, fundamentados em uma visão Sócio-Histórica [...]” (p. 15). Esse Centro tem por objetivos a produção de conhecimentos, a formação de recursos humanos e a elaboração de materiais científicos e didáticos, os quais são resultantes das constantes reflexões sobre o desenvolvimento e a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas no Brasil e em outros países. Ou seja, a Redsig vem sendo elaborada por décadas de trabalho cuidadoso e inovador, ao longo de mais de trinta anos pelo Grupo CINDEDI- coordenado durante vários anos pela Prof.^a M^a Clotilde Rossetti-Ferreira, que segundo as organizadoras, a tessitura se deu à moda do poeta João Cabral e Melo Neto: “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. O que podemos assegurar que as autoras elaboraram e sistematizaram novas maneiras de investigação acerca do desenvolvimento humano em diferentes contextos, formulando assim, a denominada perspectiva teórico-metodológica Redsig, a qual propõe que devamos:

Reconhecer e buscar compreender a complexidade, abrindo-se à diversidade, às múltiplas perspectivas possíveis, às várias vozes que ecoam, constitui uma tendência atual [...] a preocupação mais evidente refere-se a apreender e analisar os fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva, em uma visão geralmente referida como sistêmica [...] (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004, p. 16).

Nas situações em que o sujeito está inserido, as diversas redes derivadas de processos dialógicos e subjetivos se entrecruzam, havendo alguns pontos em que são coincidentes. Esse fato indica que não existe uma única rede, mas várias. Elas estão interligadas pelos sujeitos, que formam uma trançada malha.

Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos da pessoa em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha, e a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis ao seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor a da situação em que se encontram participando. (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM & SILVA, 2004, p. 23).

Esses processos interativos se passam em contextos variados, são considerados como imersos e absorvidos em uma Matriz Sócio-Histórica. Essa matriz é constituída por significados atribuídos a elementos econômicos, sociais, históricos, culturais e políticos. Desse modo, para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), é no espaço da relação entre o individual e o coletivo que se percebe a Matriz Sócio-Histórica, mergulhados dentro de uma malha de elementos de natureza semiótica, assim, portanto, os processos interativos, na ação de significar a experiência, as pessoas negociam significados e sentidos sobre o mundo e sobre si nas interações com os outros.

Cada ponto está ligado a uma rede maior, mais complexa ou uma rede menor, mais simples. Com este feito a teoria da rede considera como interno/externo e micro/macro (ROSSETTI, 2004). Podemos dizer que a nível macro a perspectiva está inscrita no materialismo histórico-dialético de Marx e, a nível micro, nas interações dos sujeitos entre si, com os outros e com o mundo, numa concepção Sócio-Histórica, onde as pessoas são consideradas sujeitos protagonistas de suas histórias.

As concepções de homem, de história e de realidades assumidas ontologicamente na concepção de Matriz Sócio-Histórica considera que o ser humano é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico, entendendo que esse cotidiano é constituído e constituinte de redes de significações, tecido por muitos fios que se entrelaçam. Dessa forma, a MSH não se define como figura estática, na qual os dados são capturados, mas, sim, no seu movimento interativo de constantes entrelaçamentos, surgindo, assim, a metáfora da rede.

A RedSig, portanto, é compreendida como uma perspectiva que, metaforicamente, visa múltiplas articulações, para favorecer o entendimento da complexidade em que pessoas e processos de desenvolvimento estão imersos. Esta metáfora baseia-se em uma visão de relações, estruturando um “universo semiótico” que promove significados e sentidos dentro de uma situação vivida no “aqui-agora”, ocasionados em contextos e momentos específicos, em que a presença do passado no presente penetrando no contexto ocorre em um movimento dialético. Na RedSig, os contextos são entendidos como meio onde acontecem as atitudes. Então, podemos verificar a importância do contexto no processo do desenvolvimento humano, nos processos de significações, sendo que o contexto não é visto como mero pano de fundo onde se dá o processo de desenvolvimento, mas sim como um instrumento necessário para sua concretização. Ou seja, a RedSig incorpora em seu campo teórico a ideia de que o indivíduo em interação está a todo momento produzindo significados sobre si, sobre o outro e

sobre o mundo, e esse encontro se dá em contextos específicos. Segundo a perspectiva teórico-metodológica, os contextos podem ser descritos como sendo:

Constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004, p. 26).

Nesse sentido, tudo que nos acontece situa-se em um contexto espaço-temporal, levando em conta o lugar e o momento em que ocorrem os processos de desenvolvimento. A RedSig propõe que as significações sejam compreendidas no encontro entre quatro tempos: o *tempo vivido ou microgenético*, que envolve o aqui e agora das situações; o *tempo vivido ou ontogenético*, que são as vozes das experiências vividas, construídas durante o processo de socialização; o *tempo histórico ou cultural*, marcado por conteúdos e práticas socialmente construídos ao longo da história de uma sociedade; e o *tempo prospectivo ou orientado para o futuro*, que são as expectativas individuais e coletivas. Essas quatro dimensões temporais são dinamicamente inter-relacionadas e atualizam-se no aqui e agora das situações. (PASUCH, 2005).

Os seres humanos transformam-se ativamente à medida que modificam seu mundo social e natural, portanto, constroem a si mesmos na relação com o outro, em contextos específicos, transformam esse outro e são transformados por ele. Assim, o homem é considerado como um ser social, histórico e ativo, mergulhado em um processo de interações sociais e relações culturais, ele constrói e reconstrói o seu mundo, a sociedade, a história social e a si mesmo, de modo que o conhecimento sobre si próprio é marcado por influências culturais, na qual se constitui a MSH da RedSig do sujeito inserido naquele contexto.

Desta forma, entendendo que a Rede de Significações é configurada em um processo contínuo e complexo de articulação de elementos, tentamos constituir uma rede de significados circunscrita por elementos materiais e simbólicos, presentes nas narrativas das pessoas, produzidas nas entrevistas e nas percepções construídas nas observações realizadas. Esses elementos se relacionam ao tempo histórico e cultural, às experiências de vida dos participantes, ao contexto imediato, incluindo a relação com o pesquisador e ainda as expectativas e as projeções de vida futura, feitas pelos participantes. Portanto, a presente

pesquisa está pautada na compreensão de que os fenômenos sociais acontecem nos entrelaçamentos constitutivos de uma rede de elementos complexos, de natureza semiótica, que interagem dialógica e dialeticamente, constituindo processos interativos de onde surgem as significações que possibilitam às pessoas, dialogicamente, partilharem significados e constituírem sentidos. Esses elementos são de ordem pessoal e contextual que, em interação, constituem a MSH da RedSig do fenômeno pesquisado.

- **A relação entre os tempos e os espaços da pesquisa**

Com relação ao nível metodológico, este pode ser conceituado como o procedimento que se segue para estabelecer o significado dos fatos para os quais se conduz o interesse científico. Enquanto que a técnica é o procedimento prático que se deve seguir para uma investigação, Richardson (1999) destaca que esses pressupostos proporcionam as bases do trabalho científico, fazendo com que o pesquisador consiga ver e interpretar o mundo de determinada perspectiva na qual escolheu para ser pesquisado/a.

Na perspectiva da RedSig o dado não é “dado” e, sim, o resultado de um processo de construção, assim o pesquisador se torna um participante da situação, em que o contato com o objeto de investigação o coloca dentro de uma rede de significados, uma relação entre os sujeitos e o objeto de estudo investigado. Bakhtin (2009), considera não ser neutra a relação do pesquisador com os objetos de investigação, com os sujeitos participantes do estudo. Nesse sentido, uma das tarefas do pesquisador é compreender e nomear o próprio papel contextualizando o seu fazer.

Ao penetrar na delicadeza que é fazer pesquisa com crianças, deparei-me com vários desafios que exigiram sensibilidade, imaginação, criatividade e a necessidade de um firme aporte teórico, pois somente assim seria possível superar alguns obstáculos epistemológicos, que se fizeram presentes nessa pesquisa, e se fazem presentes na prática de pesquisas com crianças. Pois, ao fazer a opção em considerar as crianças como protagonistas na referida pesquisa, assumimos o desafio de entrar por uma área vista com atenção pelos pesquisadores, pois ainda predomina nas investigações científicas as vozes dos adultos em detrimento das crianças. No entanto, mesmo diante dessa constatação, somos mobilizados pela compreensão da criança como agente social, produtora de cultura. Logo, dotada de plena competência para

ser concebida como sujeito, por isso nos propusemos a estudá-la no seu contexto, na sua experiência, na sua realidade.

Para que acontecesse a pesquisa, realizamos o primeiro contato com a comunidade escolar no Assentamento de Reforma Agrária 12 de Outubro, há 50 km do município de Sinop/MT, no qual residio. Apresentei-me como mestranda e pesquisadora do Curso de Mestrado da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres/MT, e que gostaria de realizar uma pesquisa neste contexto escolar referente às questões curriculares no que diz respeito à Educação Infantil do Campo. Posso afirmar que fui muito bem recebida pelos profissionais da escola, na qual tive a oportunidade de percorrer todo o espaço relacionado à mesma, como a secretaria, salas de aulas, refeitório, a horta mandala, os banheiros, sala de enfermagem, cooperativa das mulheres, cantina e o pátio externo em volta da escola, assim obtendo um possível levantamento do espaço a ser pesquisado.

Em relação a seleção dos participantes da pesquisa, ficou definido que o coordenador pedagógico, o diretor e a secretária deste contexto escolar, a educadora e as crianças da turma de educação infantil seriam consideradas como sujeitos centrais da pesquisa. Apresentaremos no decorrer do presente texto dissertativo, a significação do currículo vivenciado em suas especificidades, particularidades, diferentes linguagens e expressões das crianças em seu contexto educativo, seja escolar como familiar, para assim entender os significados do currículo da educação infantil do/no campo. A primeira visita veio ao encontro com nossos objetivos, identificar os sujeitos centrais para realizar a pesquisa, os locais da pesquisa empírica, os materiais a serem utilizados e os procedimentos metodológicos para a construção de significados daquele contexto camponês.

Com a aceitação para realização da pesquisa nesta comunidade escolar, então fomos apresentados à educadora da turma de Educação Infantil. A mesma era formada em Pedagogia/Educação Infantil pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e foi receptiva com a nossa presença e a realização da pesquisa. Fui apresentada às crianças pela educadora, assim iniciando uma pesquisa com lealdade às crianças que, neste contexto, são as crianças do campo. O processo de realização da pesquisa, conforme anunciado anteriormente, seguiu os passos da perspectiva teórico-metodológica da Redsig, organizado em três momentos distintos e complementares, os quais passamos a descrever.

O **primeiro momento** foi destinado para a realização de um “mergulho profundo” no campo da investigação, ou seja, no acompanhamento das atividades desenvolvidas com a turma de Educação Infantil em uma “sala anexa” na Escola Estadual Florestan Fernandes,

Assentamento de reforma agrária pertencente ao município de Claudia/MT, assim, observando as crianças e a educadora em suas atividades cotidianas. No primeiro contato com a turma da educação infantil, apresentei-me às oito crianças, sendo quatro participantes do Pré I e quatro do Pré II, constituídos por seis meninas e dois meninos. Com a estratégia de uma “roda de conversas”, expliquei que estaria ali durante alguns meses buscando perceber seus modos de ver e de relacionar-se com o mundo, seus lares, e em especial o mundo do qual passam a fazer parte, que é a escola. Assim, aproximei-me das crianças, na tentativa de captar seus olhares, a escuta sensível de suas palavras, de seus gestos, de parte de suas escolhas. Logo em seguida, todos também se apresentaram falando seu nome, ocorrendo um entrosamento entre a turma e a pesquisadora. As crianças, que ainda estavam um pouco tímidas apresentaram respostas curtas e espontâneas, do tipo “sim ou não”, mas que, mesmo assim, revelavam aspectos importantes do contexto de cada uma das crianças do campo que ali se encontravam. Logo após esse primeiro contato com a instituição e as crianças, sentei-me numa cadeira disponível na lateral da sala, fiquei ali, olhando, observando, absorvendo o que as crianças estavam fazendo. De longe me olhavam curiosas, mas não demorou muito para acontecer a primeira aproximação mais direta. Não vou omitir que fui tomada de surpresa com a reação das crianças diante de uma estranha, porque logo no primeiro dia vieram sem receios, fizeram perguntas, pediram para olhar as fotos do meu celular, me abraçaram. Posso dizer que me senti à vontade porque percebi que as crianças eram carinhosas, receptivas e falantes, o que me deixou menos apreensiva diante do que me esperava na pesquisa de campo.

Durante o período de “observação participante” (André 2006) com cada criança, uma jornada foi vivida, um percurso, um caminho foi trilhado. Nos relatos, nas falas e nos gestos de cada criança, observei experiências singulares. Visitei vários lugares e percorri espaços das suas histórias, conheci suas experiências de vida, as quais relataremos em nosso texto dissertativo, as experiências e vivências das crianças. E, assim a pesquisa passou a se consolidar com a realização da observação participante durante o tempo necessário, equivalente a quatro meses (março a junho/2015) em dias intercalados, no período vespertino, o que possibilitou a apreensão de significados e a constituição da RedSig.

Para a obtenção dos dados, consideramos as situações que presenciamos como “observação participante”, as quais proporcionaram a nossa construção dos dados e análise dos mesmos. Para André (2006) “as observações são consideradas participantes” temos que interagir com o estudo realizado e as entrevistas posteriores ajudam a esclarecer as dúvidas encontradas durante a pesquisa:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2006.p. 28).

Essas observações foram consideradas relevantes para a pesquisa proposta, pois abriram espaço para que a pesquisadora tivesse maior interação com os sujeitos pesquisados, neste caso, especialmente as crianças pequenas do campo, permitindo um aprofundamento na realidade investigada, um mergulho no cotidiano vivido pelas crianças, profissionais e familiares, ou seja, interação e contato com o contexto da investigação. Com a decorrência das ações nessa fase, seguimos as orientações de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), de que o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, buscando descrever, em um “diário de campo”, o que está acontecendo à sua volta, especificando, em cada episódio registrado, tendo sempre em vista o objeto de estudo e as questões da pesquisa, portanto a utilização do “diário de campo”, como instrumento de registro de dados, que segundo Lüdke e André (1986):

[...] é essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32-33).

Assim, o olhar etnográfico foi construído durante a pesquisa de campo, por proporcionar uma investigação mais detalhada e profunda da realidade, possibilitando melhor conhecimento do mundo das crianças a serem estudadas. Assim, André (2006) afirma que:

O estudo etnográfico do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2006, p. 39).

Devemos assim, considerar que a “observação participante” por meio de registros etnográficos nos possibilitou um contato direto com a realidade pesquisada e, conseqüentemente, a construção significativa de dados que determinaram a elaboração das

perguntas para realizar o segundo momento da pesquisa empírica, as entrevistas narrativas com os demais sujeitos da pesquisa.

Durante o processo de observação, foi conveniente realizar uma roda de conversa com as crianças para decidirmos coletivamente como iriam ser denominados na apresentação do texto dissertativo, um processo ético da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNEMAT. Como são consideradas autônomas em suas decisões, as crianças escolheram, durante a “roda de conversa” (ANEXO 1), iniciada pela educadora e complementada pela pesquisadora, que seriam identificados no texto como *sementes* de alguma *fruta ou de flores*, algo muito interessante porque demonstrou a relação delas com seus mundos cotidianos. Pois, percebemos durante as observações que as crianças sempre falavam de sementes, as mesmas faziam parte de seus contextos, além de que as crianças haviam participado de um projeto de aprendizagens realizado com a educadora no ano anterior. Esse projeto teve sua culminância com as sementes levadas pelas crianças para escola e coladas em um cartaz com seus respectivos nomes e estava em discussão porque seria exposto na “Feira de Conhecimento Novos Talentos” a ser realizada no dia 19 de março de 2015. Assim, após a roda de conversa com as crianças, as escolhas foram feitas em clima de euforia e ficou definido que a educadora seria chamada de *Semente de café*, as meninas como *Semente de morango*, *Semente de laranja*, *Semente de amora*, *Semente de girassol*, *Semente de maçã*, *Semente de melancia*, e os meninos, *Semente de mexerica* e *Semente de limão*.

O **segundo momento** considerado pela perspectiva teórico-metodológica Redsig na construção dos dados da pesquisa, possibilitou-nos um retorno à instituição pesquisada para a realização das entrevistas narrativas, escolhidas para a constituição das informações a serem elaboradas a partir da construção de significados organizados no primeiro momento, na observação participante.

A entrevista narrativa é definida por Jovchelovitch e Bauer (2002), como sendo uma entrevista com perguntas abertas como uma forma de encorajar os entrevistados a se liberar para narrar, sendo que as perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, têm como forma estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto na sua vida pessoal, quanto na sua vida social:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de

comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Para os autores referidos, o entrevistador não deve impor formas de linguagem não empregadas pelo sujeito durante a entrevista, mantendo a interação como igual, conseqüentemente, aproximando-se do entrevistado, realizando uma boa entrevista. E que ao narrarem fatos passados, as pessoas não apenas lembram o que realmente aconteceu, mas passam a encontrar explicações, a produzir sentidos (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Ela pode ser real ou imaginária, sem perder o seu poder como história. Imaginário não significa que o relator invente fatos durante sua narrativa, o narrador frequentemente se vê em uma posição de explicar determinados acontecimentos, e para isto, vai além do imaginário. Assim, é possível concluir que as narrativas de vida podem explicar as ações e os eventos humanos que acontecem à nossa volta e, por meio delas, criarmos mundos. Esses mundos estão aprisionados nas formas de narrativa que a cultura, em particular, nos oferece, a qual se desenvolve em meio a contextos sociais.

De tal modo, os relatos coletados são tidos como momentos do processo de elaboração de significados pelos participantes da pesquisa. Nesse processo, o tempo presente (sentido dado ao Currículo da Educação Infantil) é estendido em direção ao passado (normas, valores e crenças atribuídos à vivência das crianças) e ao futuro (o que se deseja, o que espera, sobre essa questão). As entrevistas foram realizadas em local definido entre o pesquisador e a pessoa entrevistada, geralmente realizada em local calmo, nas dependências ou escolar e/ou familiar, com tempo suficiente para um diálogo tranquilo. As entrevistas se constituíram de momentos importantes, os quais ocorreram em uma relação de confiança e amizade, tendo sido realizadas com as oito crianças que participam da turma de Educação Infantil no Assentamento, e também com as mães das crianças, sendo estas realizadas no contexto familiar. No contexto escolar foram realizadas as entrevistas com os profissionais que participaram da pesquisa: o diretor, o coordenador, a secretária da escola, a educadora da turma de educação infantil, sendo que o registro das entrevistas foi realizado, através de gravações e autorização que foi lida e assinada em TCLE (ANEXO II) pelos participantes da pesquisa. Os locais para entrevistar os sujeitos da pesquisa foram as salas da escola, a casa dos pais das crianças e o pátio da escola, cujos horários foram estabelecidos conforme a disponibilidade de cada sujeito. Estas foram realizadas individualmente e com duração entre vinte e sessenta minutos com roteiro aberto, cujo conteúdo tratado em seu desenvolvimento

será apresentado em momentos subsequentes durante o texto dissertativo. As entrevistas das famílias das crianças pesquisadas serão identificadas como *família 1*, *família 2*, *família 3*, *família 4*, *família 5*, *família 6*, *família 7* e *família 8*, conforme ordem cronológica de entrevistas.

Por conseguinte, cabe salientar que cada uma das entrevistas teve característica própria, conforme descrevemos no processo de análise dos dados, no qual buscamos relatar como esse olhar foi se constituindo processualmente, de forma vivencial e reflexiva, constituindo assim o **terceiro momento** da pesquisa, a análise dos dados e o processo de produção escrita do texto dissertativo. Construídos durante o percurso da pesquisa, esse procedimento metodológico segue as orientações do referencial teórico-metodológico da “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA, et al, 2004), em que não são estabelecidas *a priori* categorias de análise, elas são construídas no processo de diálogo com a situação investigada, após muitas leituras, idas e vindas ao material empírico para compreender quais elementos constituem significativamente as redes, o que nos coloca a possibilidade de descobrirmos novos olhares na multiplicidade de elementos que se entrelaçam e constituem redes que expressam vidas. Como apontam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004):

O objetivo da coleta e análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda os seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem. Trata-se, portanto, de uma tarefa bastante complexa: apontar para certos elementos das redes de significações em que as várias pessoas se encontram imersas e para suas inter-relações de modo a não cair, *a priori*, por um lado em um reducionismo e, por outro, em um relativismo absoluto. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 31).

Por isso, é de fundamental importância compreender, por meio das percepções das narrativas de vida, a concretude da MSH, ou seja, nas ações e relações das pessoas, visíveis nas práticas sociais significativas. Consequentemente, não são todos os elementos históricos, culturais e contextuais que circunscrevem as redes. É nas relações situadas, nas ações das pessoas em interação, que os circunscritores se compõem. Assim, buscamos nos dados, elementos para constituir a RedSig em que, articulados em uma MSH, constituem significações, produtoras de saberes e sentidos, pois analisar os dados nos colocou a possibilidade de descobrirmos novos olhares e, talvez, novas paisagens, elementos que se

entrelaçam e constituem redes que expressam vidas. Essa tarefa foi se dando ao analisar os dados qualitativamente, o que significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, procurando identificar neles aspectos relevantes.

Para tanto, foi necessário e fundamental interagir, dialogar, procurando ser coerente, abrir-me à escuta, permitir-me surpreender e encantar. Assim, me deixei levar pela voz e pelo ritmo daquelas experiências e vivências, com um grande desafio de falar da comunidade rural e não sobre ela. Percebo que a nossa pesquisa deve-se ao fato de que abrir-se à escuta dos relatos das crianças é como montar um quebra-cabeças. Elas dão o tom, mostram as peças, confeccionam, tecem, montam, e o quebra-cabeças vai ganhando traços e contornos inesperados e singulares.

Nosso próprio objeto da pesquisa ganhou novos contornos, novos espaços foram visitados e fomos levados, fomos surpreendidos pelas experiências, deparamos nos com modos de ser criança, de tornar-se criança e modos de relacionar-se com o mundo à sua volta, como possibilidade de intensas transformações, invenções, criações sociais e culturais desse grupo de crianças da turma de Educação Infantil do Campo.

- **Entrelaçando os fios: a composição do texto dissertativo**

Como já havíamos mencionado, o mundo vive em processo de transformações contínuas e as mudanças ocorridas na sociedade devem estar unidas com a escola, pois a função da mesma é possibilitar o crescimento intelectual, crítico e participativo dos cidadãos, ou seja, a escola é o melhor meio para socializar essa cultura, sendo o currículo essencial ferramenta propiciadora de cultura. O nosso foco principal da pesquisa é compreender as significações do Currículo da Educação Infantil do/no Campo para os sujeitos que compõem a comunidade escolar investigada.

Desenvolvemos a escrita do presente texto dissertativo em quatro capítulos, os quais são fruto das reflexões advindas de uma pesquisa qualitativa, realizada no acompanhamento de um grupo de oito crianças, a educadora da turma, demais profissionais da Educação e as respectivas famílias, durante um período intenso de oito meses, procurando evidenciar os significados do currículo da educação infantil do e no campo.

Na **INTRODUÇÃO E PRIMEIRAS PALAVRAS** apresentamos o percurso da pesquisa na perspectiva de alcançar certo movimento e deixar transparecer o processo de

construção de significados, ou seja, apresentamos a composição do presente estudo, na esperança de guiar o leitor ao percurso do texto, composto por um entrelaçamento entre a vida e a ciência que foram acontecendo entre pessoas, campos interativos e contextos, por mediação das aproximações com o tema, dos pressupostos epistemológicos e das opções metodológicas que circunscreveram o caminho da pesquisa. Entrelaçando este diálogo com as concepções desenvolvidas pelas autoras proponentes da perspectiva teórico-metodológica da RedSig, coordenado pela professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e demais membros do grupo de estudos e pesquisas CINDEDI/USP/RP e os teóricos que dão sustentação a mesma, sobretudo em Vygotsky (1998) e Bakhtin (2009).

O primeiro capítulo **CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS**, traremos as concepções de criança e infância, suas conquistas, seus direitos de ser criança e viver a infância dentro do contexto em que está inserida, neste caso a criança do campo. Com culminância com os textos de Kramer (2003) que apontam para o entendimento da infância como etapa específica da vida da criança e também Silva e Pasuch (2012) que defendem que as crianças pequenas têm direito a uma educação infantil do campo, que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Juntamente com os embasamentos legais num conjunto de legislações: ECA, LDB e DCNEI. Na questão histórica, procuramos interlocuções com autores que discutem a história da Educação Infantil e da infância, entre eles: Ariès (1981) e Kuhlmann (2001).

No segundo capítulo **A ESCOLA FLORESTAN FERNANDES: uma conquista da comunidade do Assentamento de Reforma Agrária 12 de outubro**, apresentamos os fios que se entrelaçam e constituem histórias e cenários da pesquisa – a Matriz Sócio-Histórica. Com a finalidade, nesse espaço, de apresentar, de forma reflexiva, os fios que compõem a rede de significações, o cenário empírico da pesquisa: o Assentamento, a escola e as crianças da turma de Educação Infantil na perspectiva de traçar um perfil e apontar elementos comuns que configuram este contexto, assim, a constituição da Rede de Significações, entrelaçada por muitos fios, mostrando os processos constitutivos do currículo vivencial da criança do campo. Esses fios se revelaram através das narrativas e dos relatos das observações nos diferentes espaços do mundo da vida: infância, escola, família. Com as considerações sobre as concepções de currículo a partir das ideias de Oliveira (2011), Sacristán (2000) e Krammer (2003) que falam de uma concepção curricular na educação Infantil que transcende a

orientação conhecida tradicionalmente como prescrição de listagem de conteúdo a serem ensinados.

SER CRIANÇA SEM TERRINHA NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: sementes de práticas pedagógicas é o terceiro capítulo do nosso texto dissertativo na busca por compreender o processo em que está inserida a criança no contexto de luta pela terra, e o MST como lugar e significação da infância Sem Terra e a sua participação nos movimentos, nos conflitos, nos acampamentos e nas mobilizações. Com esta ideia procuramos conhecer o contexto vivenciado pelas crianças do Assentamento 12 de Outubro, com a contribuição de conceitos de Rossetto (2009), Ostetto (2004), Caldart (2004) e Barbosa e Horn (2001).

No quarto capítulo, intitulado **POR UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO**, ressaltamos o mergulho fantástico no mundo da criança do campo, as diversas tramas envolvidas nas significações em torno de gestos, olhares, palavras, movimento, espaços e tempos as suas vivências em torno da escola do campo, o contexto local que envolve as famílias e a cultura da comunidade. Nesse contexto, discutindo a educação e currículo que abordam os saberes infantis embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e com a contribuição das autoras Silva e Pasuch (2010).

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS: para continuar tecendo**, apresentamos as reflexões que poderão contribuir para a construção de práticas pedagógicas que pautem na escuta e no olhar sensível e as vivências nesse contexto. Consideramos relevante citar que estávamos preocupadas em perceber as diversas contradições sociais presentes no contexto rural, em interagir diretamente com seus sujeitos, procurando apreender o significado das suas ações na sociedade.

Esperamos que esta produção instigue reflexões críticas e novos estudos que apontem a urgente e necessária atenção às políticas de educação infantil na especificidade do campo brasileiro que é tão diverso e plural.

CAPÍTULO I

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS

*Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer?
O que eles pensam de mim é o que eu queria saber!
Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer?
Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer?
Que não me venham com essa, pra não perder o latim.*

*Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim!
Essa pergunta de adulto é a mais chata que há!
Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá!
Eu vou ser o que já sou neste momento presente!
Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!*

(PEDRO BANDEIRA).

Era uma vez uma criança do campo, mas o que ela vai ser quando crescer? Por que sempre perguntam às crianças o que vão ser quando crescer? Por que sempre falar do futuro da criança? Por que sempre falam com as crianças a respeito do que vão ser quando adultos, e esquecem o agora, esquecem esse momento, esquecem a vivência de sua infância no tempo presente?

Para Arroyo (2004), são várias infâncias, estas variam de criança para criança, como a infância no campo não é como na cidade, em alguns casos ela é mais curta que outras. A infância do campo mistura-se a luta pela terra, a defesa de suas ideias e a busca de seus direitos como direitos de todos. Isso significa dizer que a infância e as possibilidades de ser criança modificam-se conforme as relações sociais, políticas e econômicas de nosso país. É nesse sentido que Arroyo (2004) aborda a infância como algo que está em permanente construção. Ele reflete sobre o papel da infância e da educação do campo, sublinhando a ideia de que a infância tem sua própria identidade e que deve ser vivida em sua totalidade.

Contudo, independente de qual foi a nossa infância e de qual foi à infância do outro, o fato é que a diversidade é condição de existência de todo ser humano, por isso a infância sempre está presente, a diferença é o modo como lidamos com cada momento dela. Ou seja,

todas as crianças buscam sonhos e ideais, necessitam das mesmas coisas, uma estrutura familiar conforme a real composição, carinho, atenção, escola, correr, brincar, se divertir e se expressar, enfim vivenciar as suas infâncias em plenitude. O que diferencia umas das outras é sua cor, raça, cultura, religião, classe social e a realidade em que vivem num todo, mas a busca é a mesma. Esta concepção de infância é compartilhada com Kramer (2003), que entende a infância em consideração ao processo histórico em que as mesmas se inserem:

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da “questão da criança” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma expectativa do contexto histórico em que está inserida. (KRAMER, 2003 p. 17).

Com essas reflexões, devemos nos alertar para a necessária compreensão de que na escola nos deparamos evidentemente com uma diversidade de crianças, o que prontamente nos remete a uma diversidade de infâncias, exigindo-se o reconhecimento da legitimidade e da pluralidade de modos de ser criança e viver em diferentes contextos sociais. Nesta direção, “as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único”. (ARROYO, 2004, p. 130).

A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e as limitações para sua efetivação. Considerando os conceitos de infância e criança enquanto construções históricas, podemos afirmar a historicidade da luta dos direitos para essas categorias sociais.

Crianças! Infâncias! Quando discorremos sobre a criança e sua infância, muitas vezes, nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados atribuídos à ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais que participa, nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, os quais nos mostram diferentes “infâncias” coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Nos perguntamos, porque possuem conceitos distintos. Sabemos que criança sempre existiu, mas o conceito de infância não foi sempre considerado da mesma maneira. Buscamos ajuda nas palavras de Pinto e Sarmiento (1997, p.101), que apontam a seguinte diferenciação “[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII”.

Entretanto, o que é ser criança? O que é a infância? Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente? Por que essas perguntas são feitas separadamente? As respostas a estas questões se modificam conforme a concepção que se tem delas. Para alguns é uma fase da vida onde impera a fantasia e a liberdade. Para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um “adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981). Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser “preparada para o futuro” (KRAMER, 2003).

O significado de infância no Dicionário Aurélio (2010), por exemplo, está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Na sua origem etimológica, o termo “infância em latim é *in-fans* significa sem linguagem, na qual não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade”. Nesse sentido, a criança é considerada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Mas hoje, podemos afirmar que as crianças possuem esse direito, cada uma delas é um sujeito social e histórico, organizado no seu presente, é um cidadão e produtor de cultura?

Nesse discurso alternativo, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (MOSS, 2002, p.242).

Uma reflexão se faz necessária, a de que a infância está caracterizada por significações ideológicas, não só do ponto de vista da relação criança e adultos, mas, também, da relação da criança com a sociedade. Como nos afirma Kramer (2003) que em seus trabalhos percebe que tratam a criança como um ser abstrato, e que camuflam ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos. (KRAMER, 2003, p. 15-22).

A criança considerada como sujeito de direitos. Mas será que a criança sempre constituiu esse direito, isso sempre foi assim? Com certeza não! Percorrendo a história voltada à criança descobrimos que nem sempre foi assim, a criança era um ser praticamente

invisível aos olhos da sociedade, assim, a maioria da população infantil não usufruía de direitos que as crianças deveriam ter, de desfrutar do ócio, de brincar, e não trabalhar, pensar a criança como um ser histórico-social.

Nesse sentido, a história da infância no Brasil demonstra várias mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas que possibilitaram um maior questionamento sobre os temas relacionados à infância e seus direitos, dentre eles o direitos à Educação Infantil como importante política pública educacional. Na tentativa de construção de uma nova sociedade, no contexto atual, a condição da criança foi sendo redefinida, passando de papel secundário a ser central.

Analisamos que os processos sociais e econômicos que sustentam a consolidação do capitalismo são os principais elementos geradores das mudanças no papel das crianças na sociedade, isso porque o valor econômico dos filhos sofre transformações significativas, considerando que as classes alta e média passam a entender que seus filhos deverão dar continuidade a seus projetos de acumulação econômica. Enquanto que as classes baixas e baixíssimas, ou seja os pobres, vivem com o peso de trazer recursos para alimentar seus filhos. Neste pensamento trazemos as reflexões de Sarmiento (2000), pois afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças, que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela ausência ou ineficácia da justiça, pela doença, pelo desconforto e pela violência (SARMENTO, 2000, p.1-2).

Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, a Sociologia da Infância:

[...] costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (SARMENTO, 2000, p.11).

A desigualdade é manifesta na sociedade capitalista, um mundo opressivo e adverso, onde a competitividade, o desemprego, a desigualdade e exclusão social são predominantes ao novo milênio. Vivemos em um sistema desigual, onde a pobreza e a exclusão são produtos destas relações sociais, ou seja, vivemos vergonhosamente uma carência de direitos. A desigualdade de oportunidades na linha econômica se reproduziu de maneira cada vez mais cruel em todos os níveis da vida das populações pobres, fazendo também com que as

conquistas relacionadas à proteção das crianças se mantivessem ausentes, por muito tempo, aos que mais necessitavam delas.

Do mesmo modo, os sujeitos do campo são vistos muitas vezes como diferentes, por se acreditar que não compartilham das mesmas práticas e experiências que os habitantes da cidade. Se pensarmos a respeito da população do campo, os pequenos agricultores, os quilombolas, os pescadores, os assentados, os ribeirinhos, os povos da floresta, os assentados, os acampados, os caipiras, entre tantos outros povos, vêm sendo discriminados, desvalorizados e só reconhecidos por uma suposta serventia para abastecimento aos centros urbanos.

As crianças pertencentes aos povos do campo sofrem desvalorização por serem crianças do campo. Ainda hoje no século XXI, são desvalorizadas, e muitas vezes ainda consideradas inferiores, cuja função está por vir no futuro. Assim, concordamos com Silva e Pasuch (2010, p. 02) quando afirmam que as crianças que vivem no campo:

Como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos! Elas têm garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade! Direito a Educação Infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. [...] Direito de conviverem com outras crianças, de terem acesso a espaços, materiais, brincadeiras e tempos organizados para que vivam plenamente suas infâncias e para que se encantem com as descobertas e os conhecimentos que a humanidade já fez e produziu e que seu grupo (re)cria nas interações cotidianas entre seus membros, adultos e crianças. Direito a espaços organizados, planejados e orientados para a educação e seu pleno desenvolvimento.

É justamente à elas que voltamos nossos olhares, problematizando nossos estudos, uma vez que as reconhecemos, em primeiro lugar, como personagens centrais, como pessoas que estão às voltas com a vida, procurando uma forma de viver em tempos e espaços que lhes são próprios e que se configuram de diferentes formas seu modo de vida. São sujeitos sociais, inseridos em redes entrelaçadas da sociedade, que fazem parte de um processo histórico e produtores de culturas. Como nos anuncia Charlot (2000, p. 33), que as considera como seres ativos, que agem no e sobre o mundo e que, nessa ação, se produzem e, ao mesmo tempo, são produzidas no conjunto das relações sociais na qual se inserem. Ou seja, um sujeito é um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Nessa lógica, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), considerando os sujeitos na dependência de processos relacionais nos quais, em uma rede de relações, estabelecem diferentes papéis, caracterizados como sujeitos múltiplos e dialógicos:

A dependência de processos relacionais com o outro, desde o início da vida [...], coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados. Essa característica marca o caráter fundante da dialogia na constituição do ser humano e, por consequência, a sua multiplicidade. A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla, porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 25).

Portanto, é preciso compreender as interações em que as pessoas se envolvem, estando respectivamente imersas e submetidas a relações dialógicas que vão produzindo diversos significados e onde se podem perceber movimentos de transformação e manifestação de novos significados. Bakhtin (2009) reforça a importância do diálogo. Para ele, palavra é acontecimento, é encontro. Em que dialogia, sujeito, história, linguagem, estão sempre se constituindo, sempre em processo, alternando seus enunciados e seus sentidos, sendo construídos.

Desta forma, após ter assumido como pressuposto teórico as concepções acima, iniciamos o processo de constituição da nossa RedSig que apontarão possibilidades de ampliar a reflexão sobre o objeto de nossa pesquisa, na perspectiva de tecer a rede. Assim, o estudo está pautado na compreensão de que os fenômenos sociais se revelam nos entrelaçamentos constitutivos de uma rede de elementos complexos que interagem dialógica e dialeticamente, constituindo processos interativos de onde surgem as significações. Esses elementos são de ordem pessoal e contextual que, em interação, constituem a MSH do fenômeno pesquisado, em que o perfil aqui traçado, busca visualizar alguns dos nós que se entrelaçam e constituem as redes de relações que formam a realidade social das crianças que frequentam a turma de Educação Infantil.

Nesse sentido, compreendemos as crianças como sujeitos sociais, inseridos em contextos configurados da sociedade, que fazem parte de um processo histórico e são produtoras de culturas. Nessa perspectiva, cultura é algo intimamente ligado a grupos e classes sociais, sendo terreno onde se travam lutas pela manutenção ou transposição de divisões da sociedade, pois cultura é algo pelo que lutamos e não que recebemos, é um campo onde se revelam concepções de vida social, onde se desenvolvem conflitos de poder e dominação.

Neste trabalho, por conseguinte, assumimos uma posição em torno da definição de sujeito social, apontada por Charlot (2000), que o considera como um ser ativo, que age no e sobre o mundo e que, nessa ação, se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

O sujeito que é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

O ser humano é igual a todos como espécie, igual a alguns, como parte de um determinado grupo social, e diferente de todos, como um ser singular. Sarmiento (2000), ao estudar as culturas da infância, alerta que só tem sentido se considerada a partir da construção social da infância, ou seja, considerada à luz das condições sociais pelas quais transcorre a realidade das crianças.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2000, p. 157).

Nos dizeres de Sarmiento, podemos declarar que as crianças vão vivenciando suas infâncias como sujeitos ativos, interpretando e agindo no e sobre seus mundos. Por isso, a preocupação com a criança situada na sua realidade, sendo indispensável um olhar mais

atento à população do campo em relação à urbana fazendo com que a Educação Infantil do Campo tenha ainda mais atenção, pela própria diversidade que esse universo estabelece, pois a criança têm vínculos de sentidos e significados diferenciados com a terra, com os rios, com as plantas, com os animais, e com o trabalho, sendo exatamente nessas relações que se forma a identidade dessa criança, marcada pelo sentimento de pertencimento ao lugar. Nesse sentido acrescentamos a reflexão de Arroyo (2004) em que a:

[...] A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção. [...] A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de educação para a infância (ARROYO, 2004, p.54).

Dessa forma, é necessário entendermos que a instituição de Educação Infantil do Campo carece desenvolver atividades diferenciadas, voltadas para suas especificidades, compreendendo que as aprendizagens são desenvolvidas na interação com o contexto em que vivem, ou seja, onde as propostas pedagógicas são voltadas para o processo de formação humana. Assim como relataremos uma prática desenvolvida com as crianças.

Assim, não estamos contextualizando uma criança-sem-infância, uma criança-oprimida, mas pensar na criança enquanto ser social, situado no tempo e no espaço. Ou seja, a criança do campo se constitui como sujeito único, cabendo às políticas públicas educacionais, garantir direitos que possibilitem a ampliação do seu universo cultural, incentivando descobertas e aprendizagens focados no pensamento crítico-reflexivo, em que é justamente na dimensão do pensamento reflexivo que se descobre os horizontes do conhecimento, que se constrói o caminho da cidadania, a realidade social concreta das crianças e famílias que vivem no/do campo.

Porém, é preciso ir além das perspectivas quanto às possibilidades da Educação do Campo, uma vez que temos uma situação nacional problemática no que se refere ao campo das políticas públicas, sobretudo na área da educação, com esta proposta específica. Apesar do crescente movimento verificado na legislação brasileira em relação aos direitos sociais e fundamentais das crianças, ainda muito se tem que avançar no sentido de se fazer contemplar as políticas públicas voltadas à Educação Infantil do Campo. Dessa forma, a dimensão sócio-política dessa realidade requer ações estratégicas de enfrentamento para o tempo presente, junto aos movimentos sociais e sindicais do campo. Isso significa desenvolver o esforço de

construção e luta, considerando suas múltiplas práticas educativas. Ou seja, para além do fazer pedagógico repetitivo e mecânico, e sim propostas realmente fundamentadas na concepção da criança como um ser pleno, como ser social, histórico, situado em determinada cultura.

Nessa perspectiva, nos faz refletir e torna-se importante perguntarmos novamente: O que é infância? Novamente, os dizeres de Sarmiento (2000) nos esclarecem:

Em todas as épocas, todas as sociedades construíram ideias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações intergeracionais e de atribuição dos diferentes papéis sociais. Na verdade, no interior das várias formações sociais é possível encontrar, nas diferentes épocas históricas, modos diferenciados de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras de incidência geracional: este é um processo que é atravessado por fatores como a classe social, a etnia ou a cultura de pertença das crianças. (SARMENTO,2000, p.23).

Como vimos, em outras épocas, foram vivenciados momentos em que a criança não tinha reconhecimento como sujeito social, com características próprias. E com as mudanças ocorridas nos últimos tempos, a ideia de infância foi se diferenciando da idade adulta, proporcionando a valorização, a proteção e a defesa pelo direito da criança. Atualmente, a infância passa a ser vista não mais como um tempo de desenvolvimento para o futuro, mas como um tempo em si (tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar), ou seja, um tempo que liga tudo o que a criança é, um tempo em que ela vive como sujeito de direitos. Logo não existe uma única concepção de criança e infância consideradas universais.

Destacamos neste capítulo, alguns elementos que contribuíram para ilustrar as diferentes percepções da sociedade sobre a construção do conceito infância e criança, de direitos, uma vez que o sentimento de infância, construído historicamente, apresenta diferentes significados, surge para redefinir as relações familiares dentro do modo de produção capitalista. Assim, um cruzamento de discussões presentes em pesquisas em diversos campos, sendo possível o entrelaçamento de diferentes olhares e autores, na qual seus apontamentos esclarecem como as crianças eram tratadas em cada tempo, retratando assim diferentes concepções de infância, determinadas e vivenciadas em diferentes épocas.

Certamente, as articulações e o debate em torno desses diversos olhares podem nos ajudar a compreender com mais profundidade a história da infância. Deste modo, a

importância histórica desta temática permitirá a compreensão da infância ou do sentimento de infância como um fenômeno histórico, que é construído pela e na sociedade. Em respeito a infância e a criança, faremos uma contextualização resumida da trajetória histórica da infância, suas concepções, as transformações ocorridas no âmbito da Educação Infantil, e também reflexões e discussões em defesa ao direito da criança a uma infância e educação de qualidade.

1.1 Elementos sócio-históricos na elaboração das concepções de crianças e infâncias

Quando pensamos sobre a história da criança e da infância, fazemos isso com um olhar no tempo passado, pois os conceitos referentes à criança e à infância se concluem e são culturalmente determinados e historicamente construídos. Uma das principais dificuldades para desenhar a história da infância é exatamente a ausência de registros que tenham sido produzidas pelas crianças, pelo simples fato delas não deixaram testemunhos escritos, pessoais ou até mesmo coletivos. Só se pode conhecer a história da infância através do ponto de vista dos adultos que nas diferentes épocas, deixaram registros sobre o que pensavam e como tratavam a infância.

Diante dessa dificuldade, os pesquisadores dessa temática têm utilizado diversos tipos de fontes que vêm ajudando nos registros a fim de compreender a vida das crianças em outras épocas. Nesse processo histórico nos é permitido ampliar os olhares para a significação da infância, tendo em vista sua trajetória dentro de uma sociedade que a idealizava a margem das classes sociais, do meio cultural ou das condições socioeconômicas. Nesse percurso, ocorreram muitas lutas, embates e decisões em benefícios dos direitos da criança e da infância.

Um dos primeiros registros teóricos sobre a infância aparece na obra do historiador francês, Philippe Ariès (1981), que nos alerta para que não se confunda sentimento de infância com afeição pelas crianças, pois as mais diversas manifestações de afeto estavam presentes nas sociedades antigas. O pesquisador mostra como a iconografia representava a criança na família, afirma que a arte medieval, até por volta do século XII, não conhecia a infância ou não a representava. Como afirmou Ariès (1981), o mundo adulto demorou a descobrir a infância e seus traços de singularidade.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1981, p. 17).

Para Ariès, isso não significava falta de habilidade dos pintores da época, mas sim uma falta de lugar para a infância naquele mundo. Suas contribuições são consideradas uma das mais importantes sobre a história da infância, subsídios evidentes para a construção histórica da concepção de infância. Com o auxílio da iconografia religiosa e leiga da Idade Média, obras de artes, literaturas, diários de família, cartas, entre outros recursos, onde eram retratados hábitos, vestuário e algumas situações da vida social, construiu um olhar sobre a história da Infância e da família, especificamente, dentro do contexto europeu.

Do mesmo modo, em seu livro *História social da infância e da família* (1981), ele retrata particularmente a criança e a família de origem burguesa ou nobre europeia, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII, com enfoque principalmente no que diz respeito à condição e natureza histórica e social do ser criança. A infância era compreendida como uma experiência social a qual não tem nenhuma relação com o mundo adulto, a essa concepção o autor denomina “sentimento de infância”. Esse sentimento era compreendido então como um reconhecimento das características particulares da criança e nas possibilidades de um dia vir a ser um adulto, mas que infelizmente não havia uma distinção entre ser criança e ter infância, e depois ser adulta. Observou representações sobre a infância que se aproximam do sentimento moderno de infância. O primeiro tipo consiste na representação da criança como um anjo. O segundo seria o modelo do menino Jesus e de Nossa Senhora para as meninas. O terceiro tipo retrata a criança nua, que no contexto remetiam à pureza e à inocência. A partir dessa análise a infância começa a ser descoberta, mas os sinais de seu desenvolvimento tornam-se numerosos a partir dos séculos XVI e XVII.

Na visão de Ariès (1981), o olhar para a criança como um ser em desenvolvimento, com suas especificidades e características próprias, por muito tempo, foi inexistente. Destaca que as crianças foram tratadas como um adulto em miniatura, sendo retratadas na iconografia da época pela sua maneira de vestir, na participação em reuniões, festas e danças. Os adultos

se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência ou na diferença de características entre adultos e crianças, “(...) no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido (...)” (ARIÈS, 1981).

O sentimento de infância, segundo Ariès (1981, p.10), era um sentimento superficial da criança, considerado como:

(...) “Paparicação” era reservado a criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Para o autor, até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não considerava a infância, não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança, sendo tratada sem a grandeza do mundo adulto, era representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura. De acordo com os estudos realizados por esse autor, o mesmo destaca ainda que, devido às condições precárias em que muitas famílias se encontravam, ocorria muito abandono, bem como altos índices de mortalidade, e que com a morte de uma criança, essa logo era substituída por outra, sem sentimentos, o sentimento de amor materno não existia. Segundo ele, a família era social e não sentimental, assim a mortalidade era algo aceito com bastante naturalidade.

Conforme Ariès (1981), as mudanças ocorridas acerca do sentimento de infância são percebíveis a cada século e, um novo olhar sobre a infância parece surgir no século XVII, acompanhando mudanças na organização social e na família. Aos poucos, esse olhar começa a ser sensibilizado e a infância valorizada. A criança sai da anonimato e alcança as páginas sociais, anunciando assim o sentimento moderno de infância, na qual sinais mostraram uma concepção diferenciada em que o homem passou a preocupar-se mais com o cuidado da vida da criança, determinando modificações nos comportamentos familiares e na sociedade, pois a criança recebe a atenção do pai e da mãe, passando a ser uma importante preocupação, ou

seja, com a evolução nas relações sociais a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade, fazendo com que essa nova organização social fortalecesse laços entre adultos e crianças, pais e filhos. A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social dentro de seu contexto.

Compreendemos, assim, que as crianças, neste período, eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social e seu desenvolvimento das suas capacidades se dava a partir das relações que mantinham com os mais velhos. A criança era um pequeno adulto, um ser sem especificidade própria e, portanto, sem necessidade de cuidados especiais. Não existia o conceito de infância. Ela era marcada por situações de abandono, pobreza e desprezo, vistos com indiferença o jeito de ser e de viver dos pequenos.

Dentro deste contexto, trazemos a reflexão de Silveira (2000), que acrescenta que a definição de infância está ligada à ótica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os padrões do contexto histórico. Dessa forma, a concepção de infância pelos intelectuais nos leva a refletir que os idealizadores de uma concepção de infância são, em sua maioria, os adultos.

A mencionada teoria de Ariès tratada sobre a valorização da infância pela sociedade medieval, no entanto, é questionada por Moysés Kuhlmann (2011), que faz crítica basicamente aos limites metodológicos e a uma visão linear da história. Segundo o autor, em sua obra “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica”, este salienta que a construção da infância de Ariès é uma percepção generalizante e linear, enfatiza um sentido único para o desenvolvimento do sentimento de infância, retratando o seu surgimento somente nas camadas dominantes, mantendo o preconceito em relação às classes populares. Segundo Kuhlmann, o referido autor desconsiderou a presença das classes populares no interior das relações sociais, pois sua pesquisa fundamenta-se em fontes de famílias burguesas, na qual o historiador francês implica que o sentimento do amor pelas crianças surgiu primeiramente no interior dessas famílias. Ficaram à margem as fontes históricas populares, com poucos registros da sua infância, devido à precariedade das condições econômicas.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de

Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN JR, 2011, p. 24).

Kuhlmann (2011), neste sentido, enfatiza que a história apontada por Ariès é de meninos ricos, uma educação diferenciada da criança rica para a criança pobre, na qual evidenciava a criança rica principalmente na especialização da educação de meninos com aprendizagens para a vida social, com regras que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de música, a dança, a leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança, assim a elite acelerava o desenvolvimento de seus filhos homens, para fazer demonstrações de seus dotes. Mas, segundo Kuhlmann (2011), mesmo que as crianças ricas tivessem alguns privilégios com relação à sua educação, as crianças das classes populares possuíram também proteção, mesmo não sendo especificadamente da família: “se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores.” (KUHLMANN JR, 2011, p. 25).

O referido autor também faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre momentos fundamentais da vida da criança. Para o autor, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (2011, p. 16). O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história. Para ele, as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos.

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN, 2011, p.16).

Perante os escritos de Kuhlmann (2011), podemos perceber que o mesmo afirma que o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos, e sim, que o sentimento de infância sempre esteve presente em diferentes épocas, mesmo que a criança não fosse considerada em seu contexto e não houvesse uma definição desse sentimento. Segundo ele, seria arriscado que as famílias continuassem tantas gerações sem demonstrarem qualquer tipo

de afeto pelas crianças. Assim, a maneira de olhar para a infância foi historicamente definida pelas mudanças ocorridas na sociedade, nas diferentes classes sociais, nas quais há variações no que se refere à infância e à criança.

Na busca de referências que pensem a criança a partir da Pedagogia, encontramos valiosos pensadores e educadores que pensavam a Educação Infantil como significativa, uma educação voltada para criança, e não apenas uma transferência de informações. Um deles é Jean Jacques Rousseau, que em suas contribuições encontramos uma concepção que valorizava fundamentalmente a inocência e naturalidade da criança. Rousseau (1999), foi um dos primeiros filósofos que, por meio de suas ideias educacionais, provocou uma revolução na pedagogia, centrando os interesses pedagógicos no aluno e não mais no educador, onde a infância não era apenas uma via de acesso, e sim um período de preparação para a vida adulta. Uma vez que a criança até o século XVIII era vista como um adulto em miniatura, um ser que sabia menos, ignorante, e não um ser que tinha estrutura de pensamento diferente do adulto, cabendo ao educador afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição e ritmo da natureza, ou seja, defendia a ideia de que a infância é um período específico no desenvolvimento humano.

Rousseau (1999) encontra seu próprio modo de idealizar a infância e a criança, entretanto verificou que cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição apropriada, a espécie de maturidade que lhe é própria. Portanto, a infância é um período em que se vê, se pensa e sente o mundo de um modo próprio, e apresenta uma proposta educativa no delineamento da educação da criança pequena de sua época, mas que se consagra como umas das grandes propostas pedagógicas da modernidade. Apesar de não ter sido propriamente um educador, o mesmo centralizou a questão da infância na educação, principalmente quando embrenha-se a concepção de que a criança era um ser com características próprias em suas ideias, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la.

Ao ressaltar esse aspecto, o autor direciona a discussão para o reconhecimento da necessidade de se enxergar a infância com um período caracterizado, que apresenta características peculiares, as quais precisam ser estudadas e respeitadas, Rousseau (1999) afirma:

Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. Não se conhece a infância; com as

falsas ideias que se tem dela, quanto mais longe vão mais se extraviam. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias (ROSSEAU, 1999, p. 118).

Suas concepções sobre educação podem ser encontradas em grande parte na sua principal obra publicada em 1972, o livro “Emílio ou Da Educação”. Distribuída em cinco partes, Rousseau descreve como deveria ser a educação, de acordo com as diferentes fases a serem vividas por Emílio (um jovem aluno imaginário como personagem principal), desde o seu nascimento até a idade de 25 anos. As duas primeiras partes do livro foram dedicadas à infância. Na primeira, ele ressaltou a importância da valorização da infância, seu desenvolvimento e suas especificidades. E a segunda parte do livro é apresentada como sendo a idade da natureza, onde ele aborda questões como o começo da fala da criança, liberdade ligada a sofrimento, a educação na infância, ao homem livre, as atitudes do educador, e muitos outros temas.

Enfim, Rousseau (1999) demonstrou, nessa obra, toda sua preocupação com a infância, pois naquela época representava grandes riscos à sobrevivência das crianças. Pois, para ele a criança nasce boa por natureza e é corrompida pela sociedade. Esse pensador influenciou consideravelmente o modo de educar das elites francesas, que passaram a adotar uma educação mais individualizada afastando-se de uma educação coletiva, pois para ele a criança deveria ser educada por um preceptor particular, afastada dos colégios e mais próxima das famílias. Em sua obra, privilegia a subjetividade que na intimidade deve permanecer ligada à natureza. A infância é tida por ele como a fase na qual a intimidade guarda a pureza da natureza, se contrapondo às normas da sociedade adulta. Em suas palavras:

(...) a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1999, p.90-91).

Desta forma, concluímos que para Rousseau (1999), a criança nasce boa e pura, e toda ação direcionada a ela deve ser no sentido de preservar essa natureza, e deveria aprender a

resolver e encontrar as respostas para os seus próprios problemas, sendo a responsabilidade do adulto ajudá-la nesse processo preservando-a dos sentimentos e atitudes ruins. Rousseau ainda demonstra que além da personalidade da criança, é preciso prestar atenção e respeitar as particularidades de cada criança, pois afirma que cada criança é única, cada uma possui características e traços de caráter que lhe são essenciais. Ele sugere a liberdade bem-regrada que permitirá que as crianças satisfaçam suas necessidades naturais sem que o adulto cogite nela seus ideais e desejos.

Também, no sentido de avançarmos na compreensão da educação das crianças, buscamos as contribuições do pensamento Vygotskyano para a educação, sendo necessário fazer uma breve consideração acerca dos fundamentos filosóficos das suas ideias. No campo da educação, Vygotsky (1998) realizou algumas experiências como educador e tinha como ideal uma educação que desempenhasse o papel de transformar o homem e a humanidade. A interpretação das obras de Vygotsky resultou em uma perspectiva que define a criança como um ser em interação social, na qual a criança desde que nasce, é competente para interagir no meio em que vive. Entretanto, a interação, na qual acredita o autor, se organiza em um processo que se dá a partir e através de indivíduos com modos historicamente determinados de agir, pensar e sentir. Nesta direção, o desenvolvimento infantil ocorre na e pela interação social.

A esse respeito, Rossetti-Ferreira (2004) enfatiza:

Crescimento e desenvolvimento dependem, ainda e crucialmente, do contexto cultural e social no qual a criança se encontra, visto que a cada momento e em cada situação, o sujeito humano está imerso em uma rede (malha) de significações constituída por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos próprios daquela cultura e grupo social.

Na abordagem sócio-histórica, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações com outros sujeitos e consigo próprio onde vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. O homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre é uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se está inserido. Assim, constatamos que para os autores, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre

indivíduo e meio, cada aspecto implicando sobre o outro. É um sujeito capaz de renovar a própria cultura.

Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2002), ao descrever a Teoria Vygotskyana:

(...) nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento). (REGO,2002, p. 98).

A autora defende a ideia de que devemos valorizar tudo o que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, pois existem coisas que a criança num primeiro momento não pode fazer sozinha, mas que é capaz de realizar com o auxílio dos demais. Para o desenvolvimento da criança principalmente na primeira infância, a relevância primordial são as interações, isto é, as interações entre si e com os demais. Assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural a aprendizagem envolve sempre a construção do eu e do outro, entrelaçada à construção do conhecimento. Ou seja, a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares.

A partir dessa visão, Vygotsky (1998) busca compreender o sujeito marcado pela história, pela cultura e pela classe social. Não se trata de perceber estágios ou níveis, mas sim de zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial. E de tal modo, na sua visão educativa, abordou dois conceitos: o de formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento, real e potencial. Mas, sua grande contribuição para a educação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que tem como objetivo compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento proximal e resulta nas interações mediadas culturalmente, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é à distância, o caminho que o conhecimento terá que percorrer, através da intervenção sócio-cultural.

Estas zonas são as que vão determinar o nível real de desenvolvimento em que a criança se encontra, as etapas já alcançadas ou a capacidade de realização de tarefas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial é a sua capacidade de realizar tarefas com o auxílio do adulto ou outras crianças. Nesse caso, o papel do outro, o adulto ou uma criança mais experiente torna-se fundamental para a construção da consciência. A linguagem social e histórica vai se tornando a linguagem interior. É a internalização da

linguagem. Portanto, assim entendemos que Vygotsky (1998) enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Para ele, a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, através de suas experiências cotidianas, no contato com as pessoas, com seu meio, com sua cultura. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Como estamos dando ênfase aos estudiosos que contribuíram com a educação de crianças pequenas, trazemos as concepções de Célestin Freinet, proveniente da zona rural, que nunca deixou de lado sua origem, também esteve preocupado com mudanças sociais e dedicou seus esforços à área educacional, defendendo os métodos naturais, pois acreditava ser a própria manifestação da vida. Sua maior preocupação estava relacionada com os impulsos da vida infantil, pois aprender a ler e a escrever seria tão simples como aprender a andar, a falar, a desenhar, a pintar, a cantar, a ouvir, a exprimir, a criar, aprender e viver. Toda dedicação de Freinet foi para defender uma educação para o exercício da cidadania a fim de libertar as crianças para que possam enfrentar a realidade.

Como está explícito no livro “Pedagogia(s) da Infância” (2007, p. 157), a escola para Freinet “é o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as”. Educar, para o autor, significa, construir junto. Ele elaborou técnicas que pudessem contribuir e enriquecer as experiências diárias das crianças. Sendo assim, a criança poderia construir pontos de vistas próprios em relação ao mundo vivido com o texto impresso, com a correspondência escolar, com o texto livre, com a livre expressão e a aula- passeio, na qual nessa atividade, descobriu que um dos meios mais poderosos de aprendizagem é o envolvimento afetivo que liga os conteúdos aos interesses concretos dos educandos, mas essas técnicas só fazem algum sentido em um contexto de atividades significativas, que possibilitem as crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição do conhecimento.

Com essa reflexão, compreendemos que as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com

os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto, e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Sabemos que a criança necessita do adulto para sobreviver, mas nem por isso deve perder o espaço de sua autonomia, deve ser respeitada como criança que é. Mesmo a infância não sendo vivida de uma única forma, ela é uma parte da vida que contém especificidade, pois para a criança se desenvolver como pessoa, não pode ser anulada ou subtraída. Na verdade, a infância é um direito essencial à criança, porém, infelizmente, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito.

Dessa maneira, pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR, 2011, p.36).

Portanto, podemos considerar que independente da sociedade na qual a criança está inserida e da visão que se tenha dela, ela é um sujeito histórico, pois produzirá cultura e dá novo significado aos padrões culturais do ambiente em que vive. Respeitar a criança como um sujeito de direitos é o caminho que temos para compreender que a infância na fase em que se forjam as melhores condições para serem criados adultos felizes, pois são os primeiros anos de vida da criança que circunscrevem o seu desenvolvimento, suas dificuldades, seus prazeres e sabores.

Constatamos que, na atualidade, as discussões sobre a criança e a infância estão sendo retomadas e debatidas por vários pesquisadores e estudiosos de diversas partes do mundo: historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros. Analisando as diversas áreas de estudo, podemos verificar que a criança e a infância são conceituadas em diversos sentidos. No entanto, na modernidade esse olhar trouxe muitos resultados que marcaram significativamente a infância. Desse modo diversificado de ver a infância, novos olhares surgem em relação à criança.

Para Pinto e Sarmiento (1997), “o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (1997, p. 11). Ou seja, ao mesmo tempo em que a grave situação das populações infantis surge à tona, o discurso em defesa dos

seus direitos cresce. Esses estudiosos da sociologia da infância afirmam que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competência e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO E SARMENTO, 1997, p.33).

A sociologia busca compreender a infância como categoria social com características próprias, crianças como reconstrutoras ativas dos seus próprios lugares na sociedade contemporânea. Dentre essas análises, vemos os estudos de Sarmento (2000) que discorre da emergência de uma Sociologia da Infância, citando como fundamento a visão da infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito. Segundo Sarmento (2000), a variação das concepções da infância surge do contexto das classes sociais, da religião predominante, do nível de instrução da população:

Constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (SARMENTO, 2000).

De acordo com o autor, isso implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas culturas, sendo a criança um ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa determinada condição histórica-social. Portanto, podemos acrescentar, a partir desta linha de pensamento, que não podemos ver a criança sozinha, isolada de seu contexto, pois são neles e a partir das interações que a criança faz que podemos interpretar as suas produções culturais. Assim, é possível afirmar que não há uma única infância, uma infância universal, naturalizada, mas há várias infâncias quantas forem às condições sociais a produzi-las.

Os estudos da Antropologia sobre o significado de ser “criança” e “infância” consideram especificamente um determinado período de vida dos sujeitos nas suas relações

com a cultura e sociedade da qual fazem parte, de acordo com a compreensão de cada grupo social. A antropologia da criança (Cohn, 2005) é na realidade uma construção sociocultural, e isso os pesquisadores precisam considerar e dar conta.

Até aqui, percebemos que cada campo teórico olha para a criança e infâncias sob as aparências do seu campo específico de estudo. Mas, podemos assegurar que, no início do século XXI, começam a surgir outros modos de olhar e tratar a criança, através de novas concepções acerca da infância. Um dos trabalhos considerados que devemos destacar é de Sônia Kramer (2003), pesquisadora com vasta produção na área da Educação e Infância, na qual a infância é compreendida como categoria social, histórica, humana e num período da vida de cada um. Seus estudos sobre as concepções de infância evidenciam a criança como um ser social, criadora de cultura. Assim define:

(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura. (KRAMER, 2003, p. 14).

Isso implica em reconhecer que “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade” (Kramer, 2003, p.14), ou seja, as crianças da sociedade não são todas iguais e tampouco possuem a mesma infância. Na perspectiva da autora, o que é específico da infância é o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Kramer, 2003, p15). O que não significa que as crianças que trabalham desde a mais tenra idade não tenham infância. Segundo Kramer, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista que foi se construindo socialmente e historicamente com o papel social da criança na sua comunidade, vivendo em uma sociedade desigual, e isso faz com que as crianças desempenhem papéis variados que dependem do contexto em que ela está inserida.

A referida autora nos proporciona uma compreensão da infância como etapa da vida que têm valores essenciais. Ela defende uma concepção de criança com as seguintes definições:

Uma concepção de criança que reconhece o ser específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação - e entende as crianças como cidadãos que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 2003, p 91.).

Essa concepção de criança, que na sua faixa etária específica, cria saberes, faz uma interpretação da criança como construtora de conhecimentos, como um sujeito de saberes, participante de relações e atividades na sociedade e como cidadão de potencialidade, ativo no processo de criação do conhecimento. Partilhamos com Kramer (2003) a concepção de que a infância é uma fase fundamental da criança, que apresenta valores e expressões essenciais ao seu processo de desenvolvimento e aprendizado, mas que até pouco tempo que a infância e a criança eram concebidas em termos abstratos. Percebe-se na posição da autora uma aproximação aos conceitos sociológicos. Entretanto, o que especifica sua posição é a defesa de que todas as crianças tenham o acesso à educação, e que nesse espaço, suas singularidades, determinações sociais e econômicas, reconhecidas enquanto diversidade cultural, sejam aliadas na luta por justiça social e igualdade. Desse modo, a escola é um lugar no qual a criança tem ou deveria ter garantido o direito de brincar, aprender, interagir e ser amada, condições básicas para o seu desenvolvimento.

Segundo Moss (2002, p. 245), a criança necessita de espaços sociais que possibilitem a promoção da cultura infantil. Ou seja, estabelece:

[...] como lugar para a cultura própria da criança, principalmente brincadeiras, exemplifica a ideia dos espaços sociais para a infância, como parte da vida e não apenas como preparação para a vida, oferecendo oportunidades para as crianças fazerem sua própria agenda ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta (MOSS, 2002).

Entretanto, entre dar visibilidade à infância e considerar a criança como um ator social, entendemos existir uma grande distância, pois somente aos poucos a criança vai ganhando esse status. Isso porque, se a infância ganha uma expressão social significativa, é porque a existência da criança é percebida nas suas particularidades e vai adquirindo um espaço significativo de participação na sociedade.

Ver a criança numa probabilidade que valoriza a sua condição histórica e social, implica reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem ideias, desejos, expectativas, o que nos leva a procurar entender a realidade não apenas a partir do referencial do adulto, mas

também do ponto de vista da criança. Ou seja, a concepção de criança não pode ser vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma. E isto implica em ouvi-la, em deixar de ser inf-ans (aquele que não fala), ser dada à ela a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo. É fazer a diferença entre produzir um discurso sobre a infância e conhecer o que significa a experiência de ser criança. A partir dessa concepção, nos afirma Moss (2002, p. 242):

Uma criança com uma voz para ser ouvida, compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em 'As cem linguagens da infância', de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança 'rica'.

O autor refere-se a uma criança rica de potencialidades, de possibilidades e de conhecimentos, sendo que esta deve servir como fonte para a ação educativa das instituições de Educação Infantil contemplando a criança como prioridade. Segundo Moss (2002) as crianças têm infâncias vivas “como parte da vida, e não como preparação para a vida”. A infância fundamentalmente é alimentada e compreendida pela negação de sua humanidade, em que o adulto exerce sobre a criança uma autoridade constante, atribuindo o direito de dar ordens à criança, onde o adulto considera natural essa autoridade que ele exerce sobre a criança. Geralmente, o adulto utiliza sempre sua autoridade para "o bem da criança", transforma assim, a dependência social da criança em dependência natural.

Devemos compreender que “ser criança” é uma etapa da vida comum a todos os seres humanos, mas com especificidades, independente do contexto em que estão inseridas. Devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos e ativos na sociedade, capazes, de uma forma ou outra, de dizer a sua palavra. Assim, produzem e conduzem a sua “infância”. As crianças possuem características que não permitem idealizar enquanto um adulto em miniatura, mas que lhe asseguram o direito de ser o que são.

No Brasil, temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas. O campo da sociologia da infância, da história e da antropologia tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referenciais de

análise que nos permitam conhecer estes atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública. Mas como sabemos que a visão sobre a infância é social e historicamente construída, observamos um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como percebemos que os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Podemos considerar que foi com as ideias de todos esses pensadores que chegamos à concepção de infância que temos atualmente. Embora, para que todas essas concepções fossem colocadas em prática e garantidas para a criança foram necessária, leis e documentos que regulamentassem e assegurassem seus direitos, sobretudo a uma Educação Infantil de qualidade.

1.2 Os direitos das crianças: um processo de lutas e conquistas

Para podermos compreender o começo do processo de ressignificação da infância, sua condição histórica e cultural, torna-se importante descrever como este conceito foi se constituindo no decorrer do tempo. Estudos históricos relatados anteriormente neste texto demonstram, que até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como sendo diferente do adulto, sempre calada, não merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo o mundo no qual ela não era considerada protagonista. Sabe-se que não existia, na sociedade Medieval, a consciência de infância nem as particularidades desta etapa da vida. As crianças mal saíam dos cueiros e logo eram vestidas como homens e mulheres, de acordo com sua condição social. Ou seja, no passado a criança esteve à margem da família, era somente preparada para ser um adulto e a sua idade não expressava significativamente além da falta de interesse pela infância naquela época.

Entretanto, a criança está inserida em uma sociedade que, apesar das lutas pela concretização de seus direitos, ainda encontramos descaso, pois, ao verificar a situação da infância no nosso país, percebemos o quanto esses direitos não são atendidos em plenitude, devido à profunda desigualdade existente e insuficiência de políticas sociais para solucionar questões por parte daqueles que, muitas vezes, na promoção de seus cargos nada fazem no sentido de contribuir para que a criança tenha uma infância feliz e seus direitos respeitados.

Diante das mobilizações que ocorreram no país em âmbitos sociais, econômicos e políticos, houve avanços significativos na política nacional em favor do direito da criança e,

várias conquistas foram regulamentadas nas políticas públicas, como o reconhecimento das crianças como cidadãs, ou seja, tratar a criança como cidadão implica o reconhecimento de seus direitos. E em 1959, ao ser proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas, que pela primeira vez na história, passou a anunciar e reconhecer a criança como um ser humano singular, com características específicas e com direitos próprios de cidadão.

A luta dos movimentos operários e feministas pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais possibilitou a conquista da Constituição Federal de 1988, trazendo em seu teor o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado, além de garantir a valorização profissional e a melhoria na qualidade de ensino, na qual em seu artigo 227, de 1988, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse artigo, fica definido o compromisso do Estado, da família e da sociedade na garantia e realização dos direitos das crianças. O compromisso e responsabilidade do Estado com os direitos da criança, complementando a ação da família, subsistem na criação de políticas para amparo da criança e destacamos aqui o direito à educação, através da formulação de políticas educacionais para a infância.

Partindo dessa perspectiva, estes direitos são essenciais para uma vida digna e, no mínimo mais humana, mas apesar das conquistas realizadas em relação à prioridade dos direitos, há necessidade de maiores investimentos em políticas públicas econômicas e sociais, voltadas para as crianças.

Nesse sentido, aconteceram várias outras conquistas em prol do direito da criança, e uma das grandes conquistas foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, que fortaleceu alguns preceitos contidos na Constituição de 1988, garantindo à criança e ao adolescente a condição de serem sujeitos de direitos. Assim, preconiza a garantia de direitos pessoais e sociais, tendo como finalidade a formação de cidadãos plenos. Este é um marco

importante no cenário nacional, pois esta foi uma conquista resultante de lutas, debates e reivindicações de movimentos sociais pela infância e pelo direito da criança.

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança a pessoa até os doze anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Brasil foi o primeiro país da América Latina, no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança, a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Abramovay (2003), nos possibilita a entender essa importância:

O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA foi um importante ponto de partida para a política da criança/adolescente como sujeito de direitos, como cidadão. Sua aprovação resultou de uma intensa atividade dos movimentos sociais em favor da criança e do adolescente, envolvendo grupos e instituições ligados ao Fórum Nacional de Crianças e Adolescentes e contando com o apoio de vários setores relevantes da sociedade civil. Desde sua criação até agora, muitos passos foram dados. (ABRAMOVAY,2003, p. 155).

Dando sequência ao processo de institucionalização dos preceitos constitucionais e ao ECA, no ano de 1995, foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil, a fim de considerar o atendimento institucional à criança e aumentar o número de ofertas de vagas às crianças de zero a seis anos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 confirma-se o direito das crianças à Educação Infantil, sendo esta uma das etapas da Educação Básica, com o objetivo do desenvolvimento integral das crianças nesta etapa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o passar de sua promulgação, foi sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), por constituintes Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e por normativas oriundas dos conselhos estaduais e municipais de educação.

Em 1998, ocorreu a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIS, com o objetivo de referenciar e orientar a ação pedagógica. E após um ano, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, com intuito de orientar as instituições de Educação Infantil na organização, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Naquele mesmo ano de 1999, diante dos inúmeros desafios enfrentados pela conquista

dos direitos da criança, é realizada a mobilização por partes de profissionais atuantes e militantes estaduais, regionais e municipais que defendem o direito da criança, nascendo então, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB – um espaço de discussões e articulações, organizado de forma autônoma, aberto à participação de todos os interessados por uma luta comum: a melhoria da qualidade da Educação Infantil, a ampliação de vagas em creches e pré-escolas, a valorização dos profissionais, implementação de propostas pedagógicas e recursos públicos adequados para a Educação Infantil. O MIEIB tem como finalidade fortalecer em seu processo de existência, a concepção de criança como sujeito de direitos e os direitos na qualificação das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. E, ainda com o intuito de realizar debates sobre temas relacionados aos avanços e desafios da Educação Infantil na atualidade, assim como com o propósito de mobilizar os profissionais de educação, estudantes, pesquisadores, a sociedade e governo para a luta pela Educação Infantil de qualidade no Brasil. É um movimento que vem crescendo ano a ano, participando de pesquisas, conferências e publicações e que cada vez mais reúne participantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros em prol dos direitos das crianças de até seis anos, independentemente de raça, gênero, etnia e condições socioeconômicas.

Todos os meses são realizadas reuniões mensais regionais e uma anual sendo esta, nacional. No ano de 2014, o evento do MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil foi realizado nos dias 3 e 5 de novembro de 2014, em Cuiabá/MT, na região Centro Oeste, que teve como tema “Mieib 15 anos – Revisitando a história para (re) significar as ações”. Foram realizados no encontro, mesa de debates e conferências sobre assuntos como a história dos direitos da criança no Brasil, também discussões sobre os desafios e conquistas das políticas de Educação Infantil e a temática que está em grande discussão na atualidade que é a avaliação da e na Educação Infantil no âmbito das políticas públicas.

O evento contou com a participação da professora Carmem Maria Craidy (UFRGS), reconhecida pela sua luta pelos direitos das crianças, na qual lembrou os desafios e as conquistas dos direitos da criança, e assim, destacando pontos importantes sobre os direitos humanos, e o lugar que a criança ocupa na legislação brasileira, destacou alguns paradigmas e contradições na legislação brasileira, no qual é direito das crianças, a primeira etapa da educação básica, porém ainda não está sendo ofertada nas condições necessárias. Segundo Craidy, vivemos nos dias atuais momentos de muitos temores e interrogações diante das novas definições legais sobre Educação Infantil, principalmente as decorrentes da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96. Frente a tantas discussões e expectativas sobre a Educação Infantil, é importante considerarmos que a referida lei, assim como as outras leis recentes a respeito da infância, são consequências da Constituição Federal de 1988, que definiu a criança considerando-a como sujeito de direitos.

Craidy, menciona em sua participação no MIEIB, que em 2006, foi reelaborada a Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis à Educação, na qual se refere sobre a criança a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) manifestando concepções e entendimentos sobre esses seres pequeninos que frequentam as instituições de Educação Infantil. O documento idealiza a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (p. 08).

Quando a autora se pronuncia sobre a criança, afirma que a criança é um sujeito, e que o sujeito é alguém que faz interações, onde ele é reconhecido inclusive como alguém que tem direito à palavra, a opinião, que não é passivo, mas alguém que se constrói na relação, na interação com o mundo e com os outros, alguém que possui a capacidade de criação. Segundo a autora, a criança é uma pesquisadora do mundo, é uma construtora de saber. O adulto precisa criar meios para que ela cresça, para que ela expresse seus desejos e aconteça interação entre criança/mundo, criança/criança, criança/adulto, que seja de oportunidades de construção coletiva. A criança sujeito de direitos é alguém que tem o direito à fala. Porém, compreender as crianças como sujeitos históricos nos remete ao entendimento da criança como alguém que age e interage com o mundo em que vive, produzindo conhecimentos e significações. Essa nova concepção da criança pequena que produz conhecimentos e se desenvolve interagindo com o mundo tem novos lugares na sociedade. Exigiu-se da instituição de Educação Infantil a transformação do seu espaço/tempo de aprendizagem para contemplar no seu itinerário de formação, ou seja, no seu currículo, as experiências e atividades que fazem parte do mundo sociocultural e existencial das crianças.

Na sequência de sua explanação durante o encontro, Craidy acredita que, hoje, tenhamos conseguido, pelo menos em parte, retirar o cunho assistencialista e preparatório que antes envolvia e ainda envolve algumas instituições. Começamos a enxergar a Educação Infantil como um espaço de aprendizagens, onde as crianças podem e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar, tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, por despertar o desejo de construir novos conhecimentos, aproveitando para testar as hipóteses que eles/elas levantam e que vão

surgindo ao longo de sua vida escolar. E se referindo aos desafios na Educação Infantil, Craidy, denuncia sobre as concepções assistencialistas ainda existentes e necessárias de serem superadas. Trata-se da necessidade de compreensão de que educar e cuidar sejam processos complementares e indissociáveis no trabalho com as crianças pequenas:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16)

Conforme ponderam as autoras supracitadas, realizar um trabalho de qualidade, com crianças, nessa faixa etária, é fundamental, pois muitas pessoas têm uma visão de que elas vão à escola, ou à creche para serem “cuidadas”, mas na verdade, essa é uma das funções da Educação Infantil, aliado a esses cuidados, existe todo um olhar pedagógico para o trato das crianças.

Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de Educação Infantil e não podem ser consideradas na dimensão escrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.70).

Como professores e gestores de creches e pré-escolas, carecemos estar atentos para oferecer para as crianças pequenas situações que envolvam ações educativas e de cuidados. As instituições infantis devem ser espaços nos quais as crianças possam aprender, crescer, desenvolver-se, sempre sob o olhar atento dos adultos. A associação entre educar e cuidar irá permitir que as crianças possam, de fato, desenvolver-se em seus múltiplos aspectos. Cabe à escola, com base em sua estrutura organizacional, montar um currículo que na orientação do

trabalho educativo deva respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. Esse é um importante papel da Educação Infantil, principalmente, no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças.

Conforme salienta Kuhlmann (2011, p. 31), “as crianças apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”. Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil possibilitam o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Não se trata de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico. Como nos diz Kuhlmann Jr. (2011, p. 32) é “perceber que as crianças na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos”.

Dessa forma, podemos afirmar que as concepções de criança, creche e pré-escola se modificam ao longo do tempo, em que a reivindicação dos direitos das crianças proclamados nas convenções sociais e legislações (Declaração dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança e no caso brasileiro declarados na Constituição de 1988, no ECA, LDB nº 9394/96) produziu uma nova imagem da criança, considerada cidadã de pequena idade, sujeito de direitos, produtora de conhecimentos, sujeito histórico e com lugar na sociedade. Hoje, se as instituições de Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009), é porque estamos diante de uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos.

Nessa direção a educação brasileira firma o compromisso de garantir esse direito de toda a criança à educação, através da oferta da Educação Infantil pública, gratuita e com qualidade. As creches e pré-escolas como espaços da Educação Infantil têm buscado se organizar através de suas propostas pedagógicas curriculares nessa nova concepção de criança.

É válido lembrar que as instituições de Educação Infantil foram inicialmente marcadas com uma concepção assistencialista que atendia uma população infantil necessitada de

cuidados domésticos. Atualmente, elas procuram inserir em suas propostas o indissociável processo cuidar/educar da criança pequena, garantindo, assim, uma proposta pedagógica que garanta a qualidade de vida da criança.

1.3 A Educação Infantil como direito das crianças e das famílias

Os bebês humanos, quando chegam ao mundo, necessitam um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Uma das grandes obrigações dos adultos, que já vivem neste mundo, é o de oferecer acolhimento para estes novos integrantes da sociedade. Se, durante muitos anos, esta foi uma tarefa apenas das famílias, hoje em nossa sociedade, é necessário que seja uma tarefa compartilhada com outras pessoas ou instituições, isso por que, cada vez mais, as mulheres trabalham fora de casa, determinadas pela realização profissional, pela necessidade de independência econômica ou então para contribuir com a renda familiar e o sustento dos filhos.

Nesse contexto, a ausência da família tem indicado a escola de Educação Infantil como suporte dos pais e das mães na tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas, assegurados pelas legislações que garantem que todas as famílias brasileiras têm o direito de requerer vagas em creches e pré-escolas próximas às suas residências e sem requisito de seleção. Mas o que é a Educação Infantil? A mesma deve ser entendida em amplo sentido, pois ela pode juntar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade. Nesse sentido trazemos as palavras de Kuhlmann (2011) que:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN. 2011, 469).

Para o autor, a Educação Infantil deve ser entendida em amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade, ou seja, diz respeito tanto à

educação familiar e a convivência comunitária, como a educação recebida em instituições escolares. Mas, vista num sentido mais restrito, a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio, ou seja, trata-se do período de vida escolar em que se atende pedagogicamente crianças entre 0 e 5 anos de idade no Brasil.

Podemos aqui citar que a preocupação com a Educação Infantil é recente na história da humanidade, pois do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve por séculos sob a responsabilidade exclusiva da família, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Essas palavras, encontramos nas afirmações de Bujes (2001), que durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao que pertencia. Era no convívio com os adultos e outras crianças que ela aprendia a se tornar membro desse grupo.

Não foi sempre que ocorreu dessa forma, tem, no entanto, uma história. Esta trajetória, porém só foi possível porque houve modificações na sociedade e nas formas de pensar o que é ser criança e ao valor que foi dado à infância. A importância da Educação Infantil começa a ser revelada na concepção de criança como sujeito histórico e social. Ao contrário do que era considerada no passado, hoje considerada como um ser que pensa, com sentimentos e emoções, ativa no mundo. Assim, o relacionamento com as crianças, nos dias de hoje, alcança uma dimensão que perpassa a proteção e a assistência, e aponta para um objetivo mais amplo que é o de educar/cuidar, respeitando as individualidades e as formas de aprender e é nesse caminho que projetos para uma Educação Infantil cidadã vão sendo construídos.

Do ponto de vista histórico, relacionado ao século XIX, a própria literatura traz o Jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo na Alemanha, desenvolvida por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. Idealizou um tipo de instituição de Educação Infantil diferente dos abrigos de infância da época, que no Brasil, eram preparados para o desenvolvimento e os interesses naturais da criança. Nesse contexto, Kuhlmann (2011), reforça que:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de Educação Infantil, deixam de

levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais. (KUHLMANN, 2011, p. 26).

Podemos considerar que vivemos atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços escolares. A mudança do campo da Assistência Social (considerada como cuidar) para integrar o campo da Educação (considerada como educar) ativou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem provocado questões relativas ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. O mesmo nos dizem as autoras Kaercher e Craidy (2001), quando descrevem sobre a educação dizendo que, a educação da criança pequena envolve dois processos, o de cuidar e o de educar, de maneira indissociável.

As crianças desta faixa etária, [...] têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente [...] tomam contato com o mundo que as cerca, através de experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem [...] (KAERCHER E CRAIDY, 2001, p. 16).

Para se concretizar esta definição, em que o cuidar e o educar são indissociáveis, as autoras acreditam que a experiência da Educação Infantil deva ser qualificada, e assim afirmam:

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p 21).

Cabe salientar que, aqui no Brasil, os atendimentos em creches estavam pautados no assistencialismo por meio dos atendimentos voltados à alimentação, aos cuidados com o corpo e sua higienização, mas não necessariamente, voltados para o processo educativo.

Continuando a discussão nesse momento relevante para a Educação Infantil, traremos as questões específicas da realidade da Educação Infantil no Brasil, suas conquistas e retrocessos.

1.4 A política de Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil brasileira é relativamente recente no nosso país. Foi nas últimas décadas que o atendimento a criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas se tornou educacional. Esse crescimento de uma educação formal começou a surgir devido a muitos fatores, ou seja, por necessidades, como: o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil. Eles começaram a reivindicar melhores condições de trabalho e também a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos, fazendo com que a educação das crianças de 0 a 6 anos desempenhasse um importante papel social (KUHLMANN, 2011).

Kuhlmann (2011) relata que a primeira creche brasileira surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. No entanto, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.

Segundo Kishimoto (1996, p. 456):

O primeiro jardim de infância público foi instalado em 1875 junto ao colégio Menezes Vieira, em um bairro privilegiado do Rio de Janeiro. Somente no ano de 1899 foi criada a primeira instituição para atender crianças menores, também na cidade do Rio de Janeiro, que era uma creche mantida por uma empresa têxtil com o objetivo de acolher os filhos dos operários.

Entendemos assim, que as instituições de Educação Infantil no Brasil, apesar de seu início estar mais voltadas para as questões assistenciais, tiveram papel social preponderante. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de

acolhimento aos órfãos abandonados na “roda dos excluídos”, um local onde se colocavam os bebês abandonados. As rodas eram construídas no formato de um dispositivo cilíndrico que girava sobre um eixo fixo, divididas em duas partes, em que uma das partes era virada para rua onde eram colocadas as crianças e a outra para o interior, geralmente, na Santa Casa de vários locais. Quando girada, a roda transportava para o interior da instituição a criança que fora ali colocada, resguardando, dessa forma, o anonimato de quem as entregava. As crianças eram colocadas na roda e recolhidas pelas irmãs de caridade, a grande maioria eram filhos de escravos, filhos ilegítimos das mulheres da elite e também crianças escravas colocadas por senhores que alugavam suas mães como amas-de-leite. Portanto, destinada ao atendimento as crianças abandonadas ou rejeitadas e filhos de escravos, assim se chamava de Casa dos Expostos, conceituada por Aquino (2001):

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (AQUINO, 2001, p. 31).

Apesar das Rodas dos Expostos possuírem um cunho filantrópico, com boas intenções, as críticas se referiam ao fato de que a mesma propiciava abusos de toda espécie, pois as instituições tinham precárias condições e ainda carências, tanto na quantidade como na qualidade da alimentação oferecida às crianças, não garantiam a sobrevivência das crianças que ali eram recolhidas. Segundo Didonet (2001), foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

No Governo de Getúlio Vargas, várias leis foram criadas na passagem dos anos de 1930 a 1940, cujo enfoque prioritário era a assistência à infância e à maternidade, através de programas de educação e saúde, buscando-se a criação e a estruturação de entidades com finalidades de execução de políticas sociais básicas, sendo elas: Conselho Nacional de Serviço Social, Departamento Nacional da Criança e Legião Brasileira de Assistência - LBA, e por

outro, medidas de recuperação e controle dos menores abandonados e delinquentes, através da internação e repressão à criminalidade, intitulando-se como “políticas especiais”. (SILVA,1997).

É importante ressaltar que, no período de 1964 a 1985, período da Ditadura Militar no Brasil, o país viveu um momento de grande instabilidade política, pois foram suspenso por seis meses os direitos e garantias individuais e grandes restrições às atividades parlamentares, foram afastados da política nacional, diversos ex-presidentes, governadores, senadores, deputados, dirigentes de entidades sindicais, professores, e líderes estudantis, também foram extintos os partidos políticos. A criança era vista em subdivisões e em especialidades, o objetivo não era mudar o comportamento das crianças somente pela reclusão, mas educá-las em reclusão. E só na década de 70, ressurgiram os embates em torno da legislação à infância que evidenciasse a questão a respeito da criança, em oposição a uma legislação que contemplasse a garantia dos direitos da criança e do adolescente. (CARVALHO, 2002)

Na década de oitenta, conforme Bittar (2003), com muitas militâncias, foram aprovadas legislações que amparam a Educação Infantil, em que, diferentes setores da sociedade uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Com as mudanças políticas voltadas para a educação através de muita luta dos movimentos sociais, das mulheres trabalhadoras, do movimento feminista, durante o processo da constituinte e a partir da Constituição de 1988, é que a Educação Infantil reconheceu o direito próprio da criança pequena, sendo o direito à creche e à pré-escola e com as novas teorias sobre desenvolvimento infantil e concepções de infância, priorizando a criança como sujeito ativo. A partir deste período, tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, em que essas instituições deveriam não apenas cuidar das crianças, mas desenvolver um trabalho educacional. Desta forma, apontou o lugar da criança como sujeito de direitos, lugar este que passou a ser demarcado legalmente.

A Constituição Federal de 1988 ocasionou um avanço para a infância ao ser comparada com as Constituições anteriores, pois acionou a infância como direito e não mais como assistência e amparo. Essa proposição legal desencadeou, nas décadas seguintes, uma ampla expansão dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim como, os demais documentos dele decorrentes, esse texto legal levou os municípios a construir Centros e Escolas de Educação Infantil que atendessem as crianças de 0 a 6 anos, e com isto ampliaram, significativamente, o acesso das crianças de 0 a 3 anos às instituições educacionais públicas.

Podemos afirmar que estas novas conquistas caracterizaram, pela primeira vez, uma referência legal dos direitos específicos da criança que não restritos à família. Também, pela primeira vez, o atendimento à criança de zero a seis anos de idade foi definido como um direito à Educação e dever do Estado.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, adotou o princípio de proteção integral à infância e situou a criança como cidadã. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Nesse cenário, os municípios se tornam responsáveis pela infância e adolescência criando as Diretrizes Municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que desenvolveu o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a função de zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, incluindo para as crianças pequenas o direito a creches e pré-escolas (BRASIL, 1990). Especificamente, os seus artigos 53 e 54 fazem referência a esse direito e ao dever do Estado em promovê-lo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre 1994 a 1996, foi publicada pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes com o

objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento das crianças. Um deles foi o documento de orientação para a participação dos países no movimento da globalização, o Relatório Delors. Realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi composta por especialistas e coordenada pelo próprio Jacques Delors. O Relatório fez recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade e enfrentamento das tensões da mundialização, e das demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação.

Em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora e aprova a Política Nacional de Educação Infantil. Neste documento, são explicitados os objetivos, as Diretrizes e linhas gerais de ação prioritárias que deverão orientar a política do MEC, em parceria com outros segmentos que atuam na área. E, no mesmo ano de 1994, acontece o I Seminário Nacional de Educação Infantil, e em 1996 o II Seminário Nacional de Educação Infantil.

Nesta mesma década, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em dezembro de 1996, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. E foi com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB N° 9394/1996) que o termo Educação Infantil ganhou forças, pois efetivou em termos legais o direito à Educação Infantil, considerando o aspecto educativo nas instituições a qual considerou a formação integral da criança, e privilegiou suas necessidades e características próprias, em complementação às ações familiares e comunitárias, especificado no artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como base o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB declara que a Educação Infantil começa do 0 aos 3 anos de idade, direito para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 6 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil. Tanto as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, como as pré-escolas, para as de 4 a 6 anos, são consideradas instituições de Educação Infantil. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, compondo a primeira etapa da educação básica. Firmado no artigo 30, a Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades

equivalentes, para crianças até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Desse modo, verificamos um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. E todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação publicou em 1998 o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, documento formulado pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura) e apoiado nas Diretrizes Nacionais de Educação. O documento foi estabelecido com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade para os Centros de Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) sugere que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio das brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas. Ele surge como um novo paradigma na educação das crianças com o objetivo de propor as ações de educar e cuidar crianças de zero a seis anos. Lá encontramos a seguinte definição sobre o que se considera educar em creche e pré-escola:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, 23).

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o papel da Educação Infantil é o EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. E também o CUIDAR da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer. Assim o cuidar pode ser entendido como:

[...] valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL 1998, p. 24/25).

Nesta perspectiva, é importante construir um olhar sobre os significados a partir da complexidade que vivem as relações de cuidado na educação com as crianças, pois sabemos que a função da Educação Infantil é cuidar e educar, aspectos indissociáveis e complementares à educação da família que significam a garantia da proteção, bem estar e segurança das crianças, a atenção às suas necessidades físicas, afetivas, sociais, cognitivas e um planejamento de espaços que estimulem sua imaginação e agucem sua curiosidade.

Leonardo Boff, em seu livro “Saber Cuidar” (2004) compreende o cuidado como modo-de-ser que perpassa toda a existência humana e apresenta as “ressonâncias do cuidado” como atitudes com a vida em suas diferentes dimensões. Essas ressonâncias se distinguem: o amor como fenômeno biológico (o amor que nos humaniza), a justa medida (intervenção do ser humano consciente e responsável), a ternura (afeto às pessoas, comunhão), a carícia (afago, querer bem), a cordialidade (capacidade de sentir o coração do outro), a convivialidade (manter o equilíbrio entre sociedade e natureza) e a compaixão (compartilhar a paixão do outro e com o outro). Ressonâncias do cuidado, a capacidade do ser humano de cuidar e ser cuidado nas diferentes dimensões que fazem a vida cotidiana dos seres vivos, que procuramos encontrar entre participantes da Educação Infantil pesquisada: crianças e adultos. Segundo Boff, “(...) essas ressonâncias, entre outras, são eco do cuidado essencial. Trata-se de vozes diferentes cantando a mesma cantilena (...)” (2004, p.128). Acredita que é através destes modos de ser que os humanos se criam, recriam e se organizam.

Na legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, não podemos deixar de mencionar que, nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que tiveram como objetivo direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação.

No contexto nacional das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº. 10.172/2001, sancionado em janeiro de 2001 após muitos debates com a sociedade e entidades da área educacional, também reflete a busca por qualidade para a educação. O PNE é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração União, Estados e Municípios, o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010, durante dez anos.

E em 25 de junho de 2014 o governo federal publicou, em edição extra do "Diário Oficial da União" o novo Plano Nacional de Educação (PNE), ao ser aprovada, sem vetos, a Lei nº 13.005 (2014-2024) – o segundo PNE aprovado por lei. O documento estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil pelos próximos dez anos, para que os estados e municípios elaborarem seus planos. Um dos principais pontos do plano é a ampliação do financiamento da educação pública, chegando, em até dez anos, a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Outras metas importantes do PNE incluem a alfabetização de todas as crianças até o fim do terceiro ano do ensino fundamental, e a inclusão de todas as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e o acesso à creche para pelo menos metade das crianças de até três anos.

Sabemos que a busca pela igualdade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos, e portanto o Plano Nacional de Educação recomendou uma educação de qualidade nos aspectos do “Cuidar e Educar”. Para Didonet (2001, p. 49), o PNE vem propor a cidadania às crianças, considerando que nenhuma prática é neutra, pois a partir dela depende a formação do cidadão. Assim, segundo o autor é necessário ter clareza da função social desempenhada pela escola: “Em primeiro lugar, há necessidade de lembrar uma das diretrizes importantes da Educação Infantil que é a superação das dicotomias creche/pré-escola como caráter assistencialista”. (DIDONET, 2001).

Uma das mudanças significativas na Educação Infantil aconteceu em 2005, quando o Governo lançou um projeto de lei, que objetivava aumentar o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com a aprovação da Lei No 11.114/05 que altera a LDB/1996 pela Resolução (CNE/CEB 03/08/2006), as crianças de seis anos devem estar obrigatoriamente matriculadas no Ensino Fundamental, visto que a Educação Infantil é ofertada pelo Governo, mas não se constituía como etapa obrigatória da Educação Básica. A reorganização do Ensino

Fundamental de nove anos altera a Educação Infantil, com da seguinte maneira: creche para a faixa etária até 3 anos e 11 meses de idade e pré-escola para a faixa etária de 4 e 5 anos e 11 meses de idade.

Em meados de Agosto de 2009, entraram em vigor algumas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que acrescentam parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394/96, quanto à formação de docentes para atuar na educação básica, que deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos demais profissionais. Assim como, a permitir que “o pai ou a mãe tenha acesso aos dados de seu filho, independentemente da relação familiar que estejam inseridos”. Este enfoque permite a participação dos pais e da comunidade na creche, pois a educação de nossas crianças é responsabilidade da sociedade como um todo e não apenas daqueles que trabalham na creche.

Atualmente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI aprovadas em 2009, servem de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, relativas à Educação Infantil. Portanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) evidencia que esta instituição deve cumprir suas funções para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais:

Função social - Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um.

Função política - Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, os seus direitos sociais e políticos como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica - Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ainda no âmbito das alterações nas legislações que regulamentam a primeira etapa da educação básica, a aprovação da ampliação da obrigatoriedade do ensino para a população de

4 a 17 anos, remete a um grande desafio para os gestores públicos, sobretudo nas áreas rurais, pois o acesso à Educação Infantil e ao ensino médio é muito baixo, a taxa de frequência na zona rural é quase três vezes menor que na zona urbana. A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que estabelece essa lei, nos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 211 § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Assegura duas questões no campo do direito educacional:

- Consolidação do direito público subjetivo para todas as etapas da Educação básica (Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio para toda a população);
- Estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos.

Partindo da premissa que a Educação Infantil é um direito da criança e que deve ser de qualidade, podemos considerar que, a maioria das vezes, ocorre um atendimento com classes superlotadas com poucos adultos para atender a um número grande de crianças e também espaços físicos improvisados e inadequados, onde as crianças não podem se movimentar livremente e os adultos que atuam junto às crianças, com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Mas, a turma de Educação Infantil da sala anexa na Escola Estadual Florestan Fernandes em que realizamos a pesquisa se constituiu em uma turma pequena, com apenas oito crianças distribuída em Pré I e Pré II.

Educação Infantil, conforme nossa compreensão é um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes significativos, sendo necessário um espaço e um tempo em que seja integrado no desenvolvimento da criança. Pois, como etapa da educação básica, integrada aos

sistemas de ensino, a Educação Infantil deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo.

As instituições de Educação Infantil necessitam ser, assim, um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento. Cabendo sempre ressaltar a importância da escola de Educação Infantil, não mais em caráter assistencialista ou compensatório, mas sua finalidade própria de cuidar e educar, de formar para a construção da cidadania.

Foram muitas lutas, conquistas e alguns retrocessos. Por hora, cabe a nós dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e opção da família.

Para os sujeitos do campo “produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento e isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados para o paradigma da educação rural”. Molina (2004, p.61). Nessa concepção, traremos em nosso próximo capítulo, os fios que se entrelaçam e constituem histórias e cenários da pesquisa: o Assentamento, a escola e as crianças da turma de Educação Infantil na perspectiva de traçar um perfil e apontar elementos comuns que configuram este contexto, assim, a constituição da Rede de Significações, entrelaçada por muitos fios, mostrando os processos constitutivos do currículo vivencial da criança do campo.

CAPÍTULO II

A ESCOLA FLORESTAN FERNANDES: uma conquista da comunidade do Assentamento de Reforma Agrária 12 de outubro

A gente faz a Educação

*Peço licença a muita gente
Das coisas que eu vou contar
Peço licença às professoras
Aos alunos que tem lá
A vida no campo mudou
As pessoas também mudaram
A escola é que pouco muda
Dos muitos que lá passaram
Dos saberes que lá vivemos
A escola nada diz
Muitos ensinam a negá-los
Para no futuro ser feliz
Como negar a nossa terra
Nossa história, nossa cultura e o próprio saber
Se é daí que se inicia
O sentido do aprender
Precisamos de uma Escola
Que trate de gente, vivendo em comunhão
Tenha respeito e dignidade
Ensine com qualidade
E mostre a sociedade o valor da educação.*

Sara Ingrid Borba

Consideramos as pessoas componentes da comunidade escolar onde foi realizada a pesquisa enquanto sujeitos sociais, inseridos em teias configuradas na sociedade, que fazem parte de um processo histórico e são (co)produtores de culturas. Sujeitos sociais considerados por Charlot (2000) como seres ativos, que agem *no* e *sobre* o mundo e que, nessa ação se produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos no conjunto das relações sociais no qual se inserem e se relacionam.

Os sujeitos sociais que compõem a Escola Florestan Fernandes no Assentamento de Reforma Agrária 12 de Outubro são denominados “povos do campo” e/ou “camponeses”, pois são trabalhadores que cultivam uma pequena área de terra, com uso de ferramentas simples e/ou pequenas máquinas, onde combinam a produção dos meios de vida com a produção de mercadorias, geralmente sem as devidas condições de acumular capital, ou seja, vendem seus produtos e adquirem mercadorias complementares para satisfazer suas necessidades básicas,

com objetivos de produzir valores de uso e não valores de troca. A sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio, pois não possuem a pretensão de serem capitalistas. Nesse sentido é importante ressaltar, que a população do campo vive em meio ao panorama de profunda exclusão e desigualdade social imposta pela visão homogeneizadora da sociedade capitalista.

Almeida (2006) defende o campesinato enquanto classe a partir da identidade construída pelos sujeitos e o reconhecimento destes como grupo no contexto da luta pela terra do trabalho, da esperança de melhorar a vida sendo esta sua condição de classe. Nesse processo, a classe camponesa se faz na elaboração da identidade com a terra de trabalho, em oposição a terra de negócio, em que o trabalho tem a função de garantir a reprodução da vida e não do capital. Cabe advertir que a propriedade camponesa, assim como a propriedade capitalista também é privada, o que difere as duas são as relações exercidas em ambas, pois, na propriedade camponesa as atividades exercidas são pelos donos da terra e da força de trabalho, contraditória no modelo capitalista de produção, já que propriedades capitalistas exploram a força de trabalho visando o acúmulo de capital, transformando assim a terra da morada da vida em terra de negócio.

Para falar em “povos do campo”, Caldart (2004) pontua que é impossível não se referir aos conceitos de cultura e identidade, sendo que estes podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos sujeitos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, das relações sociais vividas nos ambientes familiares e de trabalho.

Conforme a referida autora, a identidade apresenta-se como uma característica própria do grupo social a que pertencem as pessoas. A identidade dos povos do campo permite caracterizá-los como grupos sociais denominados como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários, colonos ou sitiantes, dependendo da região do Brasil em que estejam. O camponês representa um modo de vida, isto é, uma cultura. Compreendem a Educação a partir da diversidade camponesa.

Nesse sentido, cultura é entendida como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas etc. São elementos culturais presentes, os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo, sendo

que a cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo. Valorizar a cultura dos povos do campo, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006, p.38), por exemplo, “significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o sujeito a compreender o mundo para transformá-lo”.

Quando falamos de camponeses, encontramos constantemente, com memórias de privações. Geralmente se tornam assunto do noticiário policial. Neste Brasil contemporâneo, ser e agir como “Sem Terra” em luta é uma das principais maneiras que os camponeses encontraram para construção de suas histórias. A perspectiva da vida no campo, com toda infraestrutura necessária para o bem estar é uma condição que os trabalhadores construíram nos processos de luta pela terra, mas ainda dependem da construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar. Este alerta e posicionamento faz parte desta caminhada histórica dos trabalhadores desde antes da “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, realizada em 2004.

Trazendo o assunto de identidade para os Movimentos Sociais, entendemos que ela compreende o sujeito na sua constante busca por reconhecimento no outro sujeito social, sujeito que constrói sua identidade diante das múltiplas relações sociais. A construção da identidade se forma na medida em que o sujeito social constrói as suas experiências sociais alinhadas com seus valores políticos, sociais e culturais. Em meio ao cenário de luta firmada pelo cotidiano acontecem os processos de vivência e interação entre os indivíduos, os quais estabelecem traços identitários, assim caracterizando-se enquanto sujeitos camponeses.

Segundo Caldart (2004), desde a década de oitenta, aumentaram os conflitos por terra em todo o território nacional. O surgimento dos movimentos sociais e as ocupações de terras recolocaram no cenário político a questão da reforma agrária. Os trabalhadores sem-terra seguiram lutando, ocupando terra, mesmo frente a todos os argumentos de que não havia terras que pudessem ser utilizadas para a reforma agrária, eles persistiram. Nas últimas duas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST conquistaram milhões de hectares, assentando milhares de famílias. Por essa razão, consideramos que o MST é um movimento social no campo que representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Para a autora, foi em 1984 que o Movimento

foi apresentado formalmente por conta do Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, na cidade de Cascavel/ PR.

Conforme define Rossetto (2009, p.20):

A base social do MST é composta de homens, mulheres, crianças, jovens, adolescentes e idosos. Esses sujeitos fazem parte de uma população, que em sua maioria, não tem acesso a direitos básicos, tais como: educação, saúde, lazer, descanso, crédito, trabalho e outros. Portanto, a conquista da terra é o primeiro passo para a grande caminhada em direção à construção de um novo ser humano em todas as dimensões. Isto tem se apresentado à organização como um enorme desafio, exigindo um investimento grandioso no sentido da preparação desse novo ser humano que se almeja para outro projeto de sociedade.

A principal fonte de renda e financiamento do movimento é consequência da própria base de camponeses já assentados, os quais contribuem para a continuidade do movimento. Mikhail Bakhtin (2009), em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, afirma que as classes sociais veem, sente, interpretam e expressam o mundo de forma singular e contraditória por meio de vozes, acentos e linguagens singulares e contraditórias.

Arroyo (2004) alerta que a questão agrária está longe de ser resolvida, pois ainda predomina uma visão urbanocêntrica, de caráter urbano-industrial, onde ideologicamente se constitui a dicotomia campo-cidade. Justificando-se o pensamento dominante, alicerçado no modelo de exploração capitalista, de hegemonia urbana com interesse de mercado/agronegócio, na lógica de que a agricultura de subsistência é menosprezada, considerada inferior, não importando o que as pessoas são ou fazem no campo, como se o campo não fosse um espaço dos sujeitos e sim do agronegócio. Caldart (2004), corrobora com esta ideia, pois afirma que neste contexto:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado. (CALDART, 2004, p.31).

Historicamente, conforme a autora supracitada, na década de 1980, a luta se concentrava pelo fim da ditadura militar mobilizando operários nas cidades e os povos pobres

do campo, que por volta de 1984, reafirmaram a necessidade da ocupação de terras improdutivas como pressão sobre o Estado e o latifúndio para a realização da reforma agrária. O movimento se expande em nível nacional, na década de 1990, fortalecendo em sua agenda política a luta por outros direitos como, educação, que hoje é considerado um movimento de Educação do Campo no Brasil. Com a luta do movimento, no final dos anos 90 em Brasília/DF, mais precisamente no ano de 1997, é realizado o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com a participação de outras entidades e com a forte participação popular. O objetivo foi de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. E no ano seguinte, em 1998, esse movimento pelo direito à educação é consolidado com a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB, antecedida de seminários estaduais com discussões e estudos valorizando as experiências locais de escolarização.

Assim, podemos considerar que o MST se constitui historicamente a partir do enfrentamento concreto na luta pela terra e por seus direitos. No entanto, é preciso atentar para os modos peculiares de sua organização, ressaltando os conteúdos simbólicos como afirma a educadora e militante Roseli Caldart:

Trata-se de um movimento social que foi se constituindo historicamente também pela força de seus gestos, pela postura de seus militantes e pela riqueza de seus símbolos. Do chapéu de palha das primeiras ocupações de terra ao boné vermelho das marchas pelo Brasil, os Sem Terra se fazem identificar por determinadas formas de luta, pelo estilo de suas manifestações públicas, pela organização que demonstram, pelo seu jeito de ser, enfim, por sua identidade (CALDART, 2004, p. 43-44).

O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem como sujeitos de direitos. É um movimento social que levanta sua bandeira em prol da reforma agrária no Brasil. Esse movimento se originou em oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 1970. Com o objetivo de superar as formas de opressão,

submissão, preconceito e miséria, o MST procurou se organizar para a construção de um projeto alternativo. Esse projeto é construído pela classe trabalhadora, em sua grande maioria, rural.

2.1 O Assentamento de Reforma Agrária 12 de Outubro

O MST, movimento formado por trabalhadores e trabalhadoras rurais, chegou em Mato Grosso no mês de agosto de 1995. A referência do seu surgimento e consolidação foi a ocupação que se deu no dia 14 de agosto na região sul do Estado, na Fazenda Aliança, no Município de Pedra Preta, contando com 1100 (mil e cem) famílias vindas de vários municípios da Região Sul. Assim como em esfera nacional, o MST no Mato Grosso, desde seu início, se preocupou com a Educação, pois, crianças, jovens e adultos estavam no acampamento e precisavam estudar. Assim, logo nas primeiras semanas de acampamento era construído o barraco de lona, onde seria a escola do acampamento, e ao mesmo tempo algumas pessoas procuravam a secretaria de educação do município para fazer valer o direito das crianças permanecerem na escola (REIS, 2015).

Com o andamento, o MST em Mato Grosso se expandiu para outras regiões do Estado, e estabeleceram outros acampamentos, e conquistaram os seus primeiros assentamentos. Na Região Norte do Estado de Mato Grosso, essa luta se iniciou através de uma visita de militantes do MST. E assim, por meio de sua organização e discussão da coordenação do Estado, a direção Estadual resolveu intensificar a luta pela terra na região, encaminhando alguns integrantes do MST para a região, no sentido de organizar os trabalhadores na luta pela terra, naquele ano. E entre o período de 2003 a 2007, o MST intensificou ainda mais a organização da luta pela terra e conquistou vários assentamentos nessas regiões do Estado.

Assim, neste contexto, no dia doze de outubro de 2003, deu-se a ocupação de um dos principais latifúndios, a Fazenda Agroquímica, de propriedade de políticos da região. As lutas pela terra nesse município foram marcadas pela repressão imposta pelos latifundiários e ao mesmo tempo pela resistência do povo organizado. As famílias do acampamento, buscando a conquista da terra e após longos tempos de espera, a transformação de acampamento para assentamento, assim denominado Assentamento 12 de Outubro.

Com a conquista do processo de criação do Assentamento 12 de outubro, consideramos uma história que não podemos deixar passar despercebida e silenciada. A primeira tentativa de organizar o assentamento ocorreu no ano 2004, quando inicia um longo processo de negociação da Fazenda Panorama, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST, Comissão Pastoral da Terra, e o então proprietário da fazenda Marcos Barros. A disposição de negociar a área por parte do então proprietário fez renascer a esperança das famílias que aguardavam a tão sonhada terra às margens da BR 163. Com a negociação efetivada, as famílias se mudaram para dentro da área e logo as primeiras plantações iniciaram nas terras adquiridas. Mas, infelizmente, foram surpreendidos por uma reintegração de posse que foi apresentada por Oscar Hermínio que disputava a referida fazenda na justiça, afirmando ser também proprietário, conseqüentemente, as famílias foram retiradas da área, e retornaram para os acampamentos: Claudinei de Barros em Sinop/MT; Dorcelina Folador, em Sorriso/MT; e Mario Lago, em União do Sul/MT. Assim, naquele momento, o Assentamento 12 de outubro pertencente ao município de Cláudia/MT se desfez. Inicia-se novamente o processo de luta das famílias que foram despejadas. Foram caminhadas, trancamentos de BR e luta no INCRA. Após algum tempo de negociações, no mês de julho de 2007, organiza-se um acampamento nas proximidades da BR 163, em frente à fazenda, com o objetivo de chamar atenção das autoridades para a situação das famílias que vieram de diferentes localidades, onde viviam acampadas nos municípios de Alta Floresta/MT, Nova Canaã/MT, Cláudia/MT, Sinop/MT, Sorriso/MT, entre outros. Foram meses aguardando a decisão da justiça autorizar as famílias entrarem na área e percebendo que nada estava sendo feito pelas autoridades e cansados de tanto sofrimento, no dia cinco de dezembro de 2007, então decidiram ocupar a sede da fazenda, foram vários dias de resistências das famílias. Enquanto aguardavam as definições do INCRA as 200 famílias iniciaram suas atividades produtivas nas localidades. (SOUZA, 2014, p.140).

Após um ano de espera, a área foi decretada pelo INCRA e destinada às famílias acampadas com (seis mil duzentos e trinta e oito hectares), atravessada pela BR 163, km 890 no município de Cláudia/MT, sendo que a mesma tem 80% de reserva legal e 20% de área aberta que foi feito o parcelamento dos lotes hoje reconhecido pelo INCRA como Assentamento 12 de Outubro, somando cento e oitenta cinco famílias, sendo cento e quarenta do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e quarenta cinco da CPT (Comissão Pastoral Da Terra), vinculadas à base do PDS (Projeto Desenvolvimento

Sustentável)⁴. Lembrando que o parcelamento foi feito pelas famílias e não está ainda legalizado pelo INCRA, dificultando a sobrevivência das famílias na comunidade, pois não conseguem acesso a financiamentos para avançar os processos produtivos por não estarem regularizados.

Assim, as famílias do Assentamento sobrevivem de recursos naturais, como coleta de castanha, criação de frangos, hortaliças e a realização de diárias nas fazendas próximas do Assentamento. Trazemos a fala da entrevista cedida pela mãe da *Semente de Morango* (menina), que nos relatou sua vinda para o Assentamento: *Antes nós morava em Sorriso, na cidade, aí nós viemos embora pra cá em 2007, nós moramos na BR um pouco no acampamento e depois viemos pra cá, antes não tinha nem luz, nem nada, hoje já tem.* (ENTREVISTA FAMÍLIA 2- 13/05).

Nas entrevistas realizadas com os moradores do Assentamento 12 de Outubro, familiares das crianças que frequentam a Educação Infantil do Campo, podemos perceber que todos eles se identificam com o campo. Em suas respostas afirmam gostar de morar no campo, que preferem o campo ao invés de morar na cidade. Trazemos aqui a fala da mãe da *Semente de Maçã* (menina) que já morou na cidade antes de casar e veio para o campo: *Gosto de morar aqui, não quero mais ir para a cidade, aqui somos mais livres, temos liberdade, porque quando vamos pra cidade já fico com vontade de voltar pra cá.* (ENTREVISTA FAMÍLIA 4-. 13/05). Destacamos que todas as famílias entrevistadas do Assentamento afirmaram preferir o campo para se morar. Das oito famílias entrevistadas, sete consideram ser assentados, e apenas uma família não se considerada assentada, pois não possui terra nesse Assentamento denominado “12 de Outubro”.

Segundo relata a mãe da *Semente de Melancia* (menina), no dia 5 de dezembro de 2007, ocuparam as terras no Parque das Castanheiras, situada na cidade de Cláudia, norte do Estado de Mato Grosso, o qual nasceu de um projeto de colonização que houve no século XX, no Centro Oeste brasileiro. Segundo Souza (2014), o Parque Estadual das Castanheiras é considerado para a população, quase dez anos depois, apenas uma lembrança de que, um dia, “ouviu dizer”, seja no “boca a boca” ou mesmo em registros escritos, pouco há sobre o assunto. Mas que:

⁴ PDS- Projeto de Desenvolvimento Sustentável é um tipo de assentamento de reforma agrária que considera seu desenvolvimento baseado nos princípios da agroecologia, sendo fundamental a conservação e recuperação ambiental, aliada à produção de alimentos saudáveis para os camponeses e consumidores.

Naquela área em conquista havia uma parte com pastagens e outra, bem maior, ainda florestada com grande incidência de castanheiras, itaúbas [...] Já estando na sede da fazenda, mas ainda sem os espaços definidos, plantaram alguns trechos de roças no entorno da sede da fazenda que, após a ocupação, foi transformada na área do acampamento. Também sobreviveram com o aporte das cestas básicas doadas pelo governo, com a colheita de castanhas, caça e comercialização de algumas espécies vegetais (SOUZA, 2014).

É nesta mesma área, aproximadamente a 2 km da BR 163, que localiza-se a sede do Assentamento atual, com algumas casas da antiga fazenda, sendo utilizadas como moradia por alguns professores. No mesmo local possui igrejas (católica e adventista) o barracão da cooperativa instalada na antigo curral da fazenda (lugar aonde levavam os animais para abate ou retirada de leite) e também a escola com uma estrutura antiga da fazenda. E o tempo passa e a luta dos assentados continua, portanto, trata-se, então, de assegurar aos assentados que habitam o imenso território brasileiro o direito à educação.

Em nosso entendimento, percebemos a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se unem para lutar por um pedaço de terra, seu meio de sobrevivência, pois o que caracteriza os povos do campo são o jeito típico de se relacionarem com a terra, a organização das atividades produtivas, cultura, a sua história, o seu jeito de ser, seus valores, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e as relações familiares. Até porque, é evidente que o povo do campo não está isento das consequências da globalização, pois o avanço do capitalismo no campo exige, desses movimentos, estratégias cada vez mais competentes de resistência para permanecerem em seus territórios, por isso a articulação das lutas são ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas. A cada ocupação de terra, aumentam as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção, podendo fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se construir seus próprios espaços e manter sua identidade. Como enfatiza Souza (2014):

Uma imposição do metabolismo social que incorpora o capital e o trabalho camponês que guarda em si, no sentido de enxertia, a energia e a dinâmica necessária à perpetuação da biodiversidade. Cabe, no entanto, constatar que iniciamos o milênio carregando o fardo de um modo de vida, construído sob os domínios da acumulação e exploração capitalista (SOUZA, 2014. p.106).

Para a autora, vivemos um intenso movimento de desenvolvimento capitalista, apoiado pelo avanço tecnológico por ampla e dilatada invenção de necessidades transitórias e pelo total ataque às fontes mais elementares da natureza. Por causa desses processos, que temos que pensar uma Educação do Campo para o campo. É desse campo que o camponês participa. É desse campo que estamos falando, quando pensamos em uma Educação do Campo. (SOUZA, 2014).

Considerando que a educação do campo nasceu do processo de luta dos movimentos camponeses na construção de uma política pública educacional para as áreas da reforma agrária durante toda a trajetória de luta e organização do MST, pode-se dizer que desde o seu surgimento, foram aos poucos, caracterizando uma concepção de educação que viesse ao encontro dos anseios do MST, uma vez que essa luta sempre esteve vinculada ao desenvolvimento humano e da qualidade de vida dos Sem Terra. Segundo Caldart (2004), para que a concretização de uma educação escolar com a ideologia do MST, fosse viabilizada, as famílias se mobilizaram pelo direito à educação escolar adequada à realidade dos acampamentos e assentamentos, sendo primeiramente iniciada pelas mães e professoras, depois os pais e lideranças do Movimento também começaram a lutar enfaticamente pela causa.

O processo educativo do Movimento tem como base a formação social das pessoas, que as constitui como sujeitos do MST. Assim, a escola passou a fazer parte das preocupações de todas e todos os integrantes do Movimento. Os assentamentos passaram a ser organizados para contemplar essas escolas e desenvolver ações em prol da formação das pessoas, dentre essas ações, o desenvolvimento do debate de questões políticas e estratégias de luta pela Reforma Agrária. De acordo com Caldart (2004) a experiência educativa do MST contempla toda a dinâmica histórica do movimento e, a partir disso, desenvolve reflexão e ação que se incorporam ao processo educativo como um todo. O processo educativo do MST tem função de transformação social. Nesse sentido, a autora assinala que a educação escolar vai além da escola, à medida que se considere a realidade das pessoas e a identificação com a luta para a emancipação econômica, social, política e cultural de todos.

Para Rossetto (2009, p. 31):

Neste contexto, as crianças aprendem a tomar posição, fazer escolhas e pensar os passos que precisam ser dados em cada realidade. Cada luta social forma seus sujeitos com traços de uma identidade específica. Mas, a luta

social que efetivamente forma sujeitos sociais é aquela que se projeta como práxis revolucionária, aquela que se coloca na perspectiva da luta de classes e para transformação mais radical da sociedade e das pessoas, fazendo os sujeitos compreenderem na prática a dimensão da historicidade. (ROSSETTO, 2009).

Como percebemos, um grande desafio tem se colocado diante dos movimentos que defendem a causa da educação do campo, o rompimento do paradigma moderno, que trata de forma estereotipada a população do campo, sendo considerado legítimos apenas os saberes, valores e conhecimentos produzidos na cidade, que vê o campo unicamente pela via da produção. Segundo Caldart (2004) a educação do campo deve ser definida pelos sujeitos que ali vivem, vinculando-se a cultura, reproduzindo pelas relações mediadas pelo trabalho, tratando o trabalho como produção material e cultural do sujeito. Assim:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2004, p.152).

Uma educação com os sujeitos do campo, considerados camponeses, pessoas que provocam um novo olhar para a vida política e social do país e, em especial, para os problemas da terra, pela concepção de campo como espaço de vida e resistência. Assim, estaremos construindo uma nova visão de respeito às diferenças e concebendo um novo pensar, de forma crítica e propositiva, sobre o ser humano e suas relações.

2.2 A Educação como direito dos povos do campo: uma luta histórica

A Educação é um direito, um direito humano, resultado de uma longa construção histórica da luta de milhares de pessoas até nós chegarmos a certas conquistas. Na obra “A Educação entre os Direitos Humanos”, Piovesan (2006) apresenta argumentos para a

compreensão da luta social dos trabalhadores rurais para terem garantido seu direito à terra e à educação: “não há direitos humanos sem democracia e tampouco democracia sem Direitos Humanos. Vale dizer, o regime mais compatível com proteção dos direitos humanos é a democracia” (PIOVESAN, 2006, p.13).

Neste contexto, a potencialidade da educação do campo nasce do interesse em idealizar um novo pensar, de forma crítica sobre o ser humano e suas múltiplas relações, principalmente no que diz respeito ao tratamento que tem sido dado as condições das crianças da Educação Infantil do Campo, visto que elas são vitimadas pelo paradigma da sociedade moderna que sustenta uma cultura adultocêntrica, cujas práticas pedagógicas desenvolvidas seguem modelos oferecidos pelas escolas urbanas. Ou seja, é pertinente ressaltar que a concepção de educação vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista. Assim, as áreas rurais, por conta dos complexos processos de urbanização, foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, fato que contribuiu para que a população que habita o campo não tivesse acesso a um processo educativo que considerasse as suas especificidades. Como nos diz Caldart (2004, p.157), devemos: “pensar esta escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla”.

O que nos faz acreditar que a população do campo, em meio ao cenário de profunda exclusão e desigualdade social imposta pela visão homogeneizadora da sociedade capitalista, tem procurado romper com o estado de dominação, a partir de uma visão de campo como lugar de vida, de educação, onde aflora nas mentalidades a vontade de distribuir a consciência de defesa de um projeto de escola que privilegie o exercício da cidadania das crianças do campo.

Mas há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio à escola que, na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo. Assim, vale salientar que o desamparo histórico a que vem sendo submetidos à população do campo, os índices alarmantes de analfabetismo, as elevadas taxas de distorção idade-série, são alguns dos muitos indicadores da situação precária da Educação Infantil do Campo, que sinaliza para a urgência de ações políticas que tenham como compromisso o resgate e inclusão social das crianças a partir de um ensino de qualidade e da garantia do que vem sendo estabelecido nas leis.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso País. Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série. Dentro deste contexto, os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo à política de Estado explícita no artigo 10:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

No Decreto nº 7.352/2010, está contido o reconhecimento legal tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover interferências que provoquem para as especificidades necessárias o cumprimento e garantia dessa universalidade. Neste sentido, enfatizamos o que demanda a LDB para o fortalecimento da educação do campo no 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.

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28º traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é característico à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

A expectativa do povo do campo pode ser configurada naquilo que diz Caldart (2004, p. 150), ao levantar nos seus estudos a importância de políticas públicas que garantam o direito à educação do sujeito do campo, portanto, “como direito, não pode ser tratada como

serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”. Mas, como meio de melhoria e valorização da qualidade de vida do campo. A autora declara a urgência de propostas educacionais que tenham como foco a luta em defesa do reconhecimento pela diferença, do incentivo à capacidade de elaboração própria dos sujeitos do campo, conforme seus anseios, interesses e necessidades. Nesse sentido, o projeto pedagógico voltado para a escola de Educação Infantil do Campo deve atentar “para os diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade”, numa perspectiva de currículo que tenha como propósito estimular reflexões de ações humanas voltadas às questões das aprendizagens, vivências e experiências que movimentam e dinamizam o campo. (CALDART, 2004, p.153).

É relevante destacar a importância da escola localizar-se no campo, para que seja reforçada a educação do campo, assim, além de um local de produção e socialização do conhecimento, um espaço de convívio social que vigoram as relações sociais na comunidade. Ou seja, vão se atentando para a identidade da escola do campo, fazendo parte também dessa discussão os princípios e procedimentos que constituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que apresentam como contribuição uma leitura do campo, como espaço diverso e multicultural, onde a educação assume papel preponderante na construção da cidadania do povo do campo, conforme estabelecido no Art. 2º § Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A educação nos Movimentos Sociais necessita ser pensada como uma educação diferenciada e específica. Uma educação que se preocupa com a formação humana, construindo referências culturais e políticas para a influência das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade. Portanto, uma escola no campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Apontando, assim, a defesa de uma educação voltada para os sujeitos do campo, no próprio campo, movimentada por uma perspectiva de desenvolvimento pelo direito de pensar e construir cultura, identidade e

história a partir do seu próprio lugar, em consonância com Freire (1996), quando este afirma que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas, a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996, p.54).

Paulo Freire nos possibilita refletir a respeito do sistema educacional da sociedade brasileira, dentro do processo de mudança, quando identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. Ele considera como necessidade primordial dessa mudança a leitura de mundo com o sujeito que aprende, mas que também ensina. Desenvolveu uma metodologia de ensino para a alfabetização e conscientização do trabalhador do campo que partia dessa leitura de mundo. Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana.

Da mesma forma que a luta pela terra precisa ser feita e conduzida pelos próprios sem-terra, o processo de construção de uma escola que se misture com esta luta precisa ser obra dos mesmos sujeitos. Nos assentamentos esta é uma realidade facilmente constatável. O grande desafio pedagógico ali é exatamente para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram. Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes e sua cultura, ou seja, seu jeito.

2.3 A Escola Estadual Florestan Fernandes

Embora muitos achem, não é a estrutura de uma escola que forma um aluno, mas sim sua vontade de aprender...

Ao chegarmos ao local da pesquisa, em 2014, a Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no Assentamento de reforma agrária 12 de Outubro, no município de Cláudia/MT, onde funciona a sala anexa da turma de Educação Infantil, pertencente à Escola Municipal Catarina Canozo⁵, nos deparamos com essa frase escrita em tinta preta numa das paredes de compensado da escola, por duas meninas que frequentam o 9º ano do ensino fundamental. Frase esta que chama muito a atenção, pois é explícito o amor que os educandos sentem pela escola onde estudam e participam de diversas atividades. Uma escola que faz história na vida do sujeito do campo que ali vivem.

Foto 1: Imagem da Escola Florestan Fernandes antes da reforma



Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora, 2015

O coordenador pedagógico é formado em Pedagogia pela UNEMAT, Campus de Sinop/MT, e também possui uma especialização em Educação Matemática, se mudou do município de Cláudia/MT para trabalhar na escola do Assentamento. Na entrevista concedida para a pesquisadora, tivemos a curiosidade em perguntar a respeito da frase, se esta era criação das meninas ou inspiração de algum autor:

⁵ Esta só existe burocraticamente para acolher a documentação dos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental que estudam na Escola Estadual Florestan Fernandes.

Na verdade são inspirações dos pensadores: Paulo Freire, Florestan Fernandes, eles valorizam muito a questão do ser humano, eles se inspiraram em algum deles, porque o discurso nosso é naquilo que a gente acredita. (ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO- 14/5).

Neste pensamento, Paulo Freire vai ao encontro de uma pedagogia como prática de luta em busca da liberdade que concretiza o processo de formação da consciência. Segundo Freire, é a partir da realidade da opressão que se deve desenvolver a consciência da opressão, concebendo dialeticamente a objetividade e a subjetividade do ser oprimido, visto que somente deste modo é possível a realização de uma práxis transformadora do mundo (1996, p.38).

Neste pensamento, trazemos a narrativa do diretor da Escola Florestan Fernandes, pedagogo e pós-graduado em Educação Infantil e séries iniciais, morador no Assentamento desde 2010 e militante pelas causas sociais, quando perguntamos o porquê da escolha do nome da escola, ele relata:

Nós enquanto escola do campo, escola do Movimento Sem- Terra, estudamos pra entender um pouco o contexto histórico dos trabalhadores, o contexto da Educação Brasileira. Com isso, a gente traz com muita clareza sobre aqueles professores que protagonizaram a Educação Brasileira, e Florestan Fernandes tem uma história muito bonita, na parte da luta, ele vai trazer esse contexto do seu período que ele estudou, do próprio nome. Ele teve muita dificuldade, ele foi um dos que criou essa filosofia de educação, ele que trouxe essa discussão para o Brasil, ele foi uma pessoa que marcou sua história na luta pelos trabalhadores. Então pra nós, é um orgulho ter Florestan Fernandes como nosso patrono, porque nos alegra muito com sua história, com seu legado de luta em favor da classe trabalhadora e em favor da educação, uma sociologia crítica, esse é o nosso desafio, a nossa grande missão é continuar esse trabalho que ele iniciou. (ENTREVISTA DIRETOR - 13/06).

Florestan Fernandes⁶, o patrono da Escola Estadual, nasceu em São Paulo, no dia 22 de Julho de 1920. Sua luta pela vida começou já na infância, para sobreviver, começou a trabalhar aos seis anos, o que o impediu de completar o curso primário e o levou a se formar mais tarde no curso de madureza (supletivo). Aos 18 anos, ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, formando-se em Ciências Sociais. Em 1947, já com o título de Mestre em Ciências Sociais - Antropologia, com uma dissertação

⁶ <http://www.brasilecola.com/biografia/florestan-fernandes.htm>- Acesso em agosto de 2015.

sobre a Organização Social dos Tupinambás, e futuramente defendeu sua tese de Doutor em Ciências Sociais naquela faculdade, também com a orientação do Professor Fernando Azevedo, se tornou um grande defensor da Escola Pública, sempre foi ligado aos movimentos sociais e reivindicatórios e às organizações políticas de esquerda. Preso duas vezes, e afastado de suas atividades na USP através do Ato Institucional nº 5 da Ditadura Militar (1969), ficou asilado no Canadá (1969-1970).

Com sua luta, Florestan Fernandes estabelece uma nova época na história da Sociologia brasileira. Inaugura um novo estilo de pensamento sobre as configurações e os movimentos da sociedade. Permite conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro. Foi o fundador da sociologia crítica no Brasil. A sua produção intelectual está carregada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento.

Também perguntamos ao coordenador da escola, durante a entrevista que nos concedeu no dia 14/05 como foi a escolha deste nome e o porquê a escola se chamaria Florestan Fernandes, o mesmo nos relatou:

Na verdade, assim, nós temos como referência Paulo Freire por ele se identificar com a filosofia do movimento e Florestan Fernandes também se identifica com a filosofia dos movimentos sociais, dentre outros pensadores, vários filósofos que estão com discussões voltadas para a classe trabalhadora. E levávamos este nome em discussões com a comunidade escolar que decidiram optar em se chamar Florestan Fernandes, devido o autor ser um grande lutador pela educação e por questões sociais. (ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - 14/05).

Neste contexto, foi relevante anunciarmos em nosso texto dissertativo, um breve relato a respeito à história de Florestan Fernandes que se deu na luta pelas pessoas que tem seus direitos à educação, muitas vezes negados pela situação de miséria que não lhes deixam optar entre trabalhar e estudar.

Segundo Souza (2014), o primeiro espaço escolar deste coletivo foi criado através do trabalho das famílias organizadas pelo MST durante o período de acampamento. Assim sendo, ali era oferecida a alfabetização de jovens e adultos, ligados ao programa do Governo Federal Brasil Alfabetizado, a qual atendia uma turma de 12 educandos, em Itaúba/MT, distante cerca de 40 km do Assentamento. Devido a muito sofrimento para ir à escola, naquele período iniciaram as discussões sobre a necessidade de construir uma escola no Assentamento

para evitar a dura viagem de transporte escolar que era precário e também para fortalecer a luta através da educação que seria oferecida dentro do Assentamento.

No ano de 2008, iniciaram as aulas dentro do Assentamento, como salas anexas de uma escola urbana do município de Cláudia/MT, denominada Escola Municipal Catarina Canozo. Eram aproximadamente cinquenta educandos moradores da comunidade do Assentamento e das localidades vizinhas. Para poder atender a demanda foram contratados três educadores e um coordenador para o apoio pedagógico. Nessa época, era tudo arranjado, na qual funcionava precariamente, ou seja, não tinha carteiras e nem mesas, a cozinha funcionava na casa de uma assentada, havia descaso do poder público com a educação do campo.

No ano seguinte, em 2009, continuava a mesma situação, não se obteve melhorias na estrutura física da escola, porém, aumentou a oferta de ensino na modalidade Educação para Jovens e Adultos, com 15 educandos nessa primeira turma. Já no ano de 2010, novas vagas foram preenchidas com o aumento nas matrículas de educandos. Foi necessária, na medida do possível, a construção de novas salas de aulas para atender a comunidade escolar. Foi então que a coordenação do setor de educação, juntamente com os coordenadores políticos do Assentamento, reuniram-se com o prefeito do município de Cláudia/MT e o mesmo garantiu que seria construído o espaço para as respectivas salas. Os trabalhos de construção foram iniciados em forma de mutirão, com o envolvimento da comunidade. Assim, construíram-se com madeiras e compensados, quatro salas de aula, uma secretaria, a ampliação da cozinha e dois banheiros e alguns bancos de madeira que seriam utilizados como carteiras. E contava com a colaboração de sete educadores(as), duas pessoas para atuar na cozinha e duas para o apoio pedagógico.

Após inúmeras discussões e reflexões da comunidade escolar do Assentamento 12 de Outubro referente à educação oferecida aos educandos, concretizou-se a necessidade de criação de uma escola própria, visto que a escola atendia todas as modalidades de ensino tendo assim um grande número de educandos em salas anexas de escola urbana, sendo, portanto, sua escola sede localizada em Cláudia/MT. Em consideração a essa luta, trazemos a narrativa do diretor da escola, afirmando como se deu o processo de criação da escola:

Eu cheguei aqui em 2010, acompanhei um pouco o sofrimento dos alunos. Eles estudavam em Itaúba e no Castanhal. Viemos com essa tarefa de criar uma escola, visitamos todas as famílias e eles falaram a grande

problemática que as crianças enfrentavam em que os pais tinham que levantar as 3:00 hrs da madrugada pra levarem as crianças na BR, muitas vezes sem lanternas, correndo risco de um bicho picar, então assim um problema sério. E aí quando essas crianças chegavam a Itaúba e no Castanhal, essas crianças eram discriminadas, diziam: lá vêm os sem-terra, porque os sem terras é sujo, foram vários depoimentos tristes que nós vivemos e presenciamos com as crianças. Sem contar os alunos que iam e desciam do ônibus e iam pra rua, eram situações bem preocupantes mesmo, então desafiamos que a escola criasse raízes aqui mesmo, e estamos aí na caminhada, na luta.” (ENTREVISTA DIRETOR- 13/06).

Com muita luta, afirma o diretor da escola, finalmente, no início de 2011, foi criada a Escola Estadual Florestan Fernandes, sob o decreto nº 348 de 19 de maio, para que suas principais ações fossem voltadas à garantia de Alfabetização e Educação Fundamental de Jovens e Adultos, acampados e assentados nas áreas de reforma agrária, ou seja, à garantia de escolaridade à todos que vivem nesse contexto. Entretanto, passaram-se quase quatro anos e a escola não foi construída, suas aulas são realizadas em salas improvisadas com paredes de compensados, com uma estrutura extremamente precária. Cabe ressaltar que a escola criada é localizada no Assentamento 12 de Outubro e possui salas anexas no Assentamento Zumbi dos Palmares, sendo que o primeiro assentamento fica distante 50 km de Sinop, e o segundo, a 75 km. Os dois assentamentos se localizam em território rural do município de Cláudia-MT.

Em 2015, com exceção da turma de Educação Infantil, a escola não funcionava mais como salas anexas, e sim como uma Escola Estadual e própria do/no campo, contando com a participação de mais de 140 alunos que cursam: Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante ressaltar que este ano na escola iniciou uma reforma nas salas de aula, reivindicações da comunidade junto aos órgãos públicos.

Segundo o coordenador da escola, em sua entrevista, todos moram no Assentamento e participam das aulas práticas e colaboram com serviços de preservação em outros turnos. As atividades no qual o coordenador faz referência é a horta comunitária denominada com o nome de Horta Mandala, que ainda estava em fase de construção. A horta serve como campo experimental para atividades práticas e tem contribuído para maior participação dos educandos e de seus pais nas ações da escola, contando com a participação também dos funcionários e professores que se reúnem diversas vezes com a comunidade para explicar as formas de funcionamento da horta.

Podemos também comentar da relevância do projeto em que o campus de Sinop, da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, com a participação de professores e

acadêmicos dos cursos da mesma é Coordenado pelo professor Denizalde Jeziel Rodrigues Pereira e Jaqueline Pasuch, da UNEMAT, Campus Sinop/MT. O Projeto Novos Talentos (CAPES) está ligado ao grupo de pesquisa MOPEC (CNPQ), foi realizado com os educandos da Escola Estadual Florestan Fernandes, com o objetivo de proporcionar atividades extracurriculares para professores e educandos da educação básica, com vários temas de estudos que culminou com as oficinas como: Agricultura Sustentável, Horta Mandala e Cooperativismo, Ciência e da Tecnologia Sustentáveis e Educação do Campo, Fanzine, Letramentos e Alfabetização, Relações Étnico-Raciais, dentre outras.

Com a ampliação das turmas, a Escola Florestan Fernandes está recebendo educandos de todas as faixas etárias, oferecendo as etapas da Educação Infantil com apenas uma turma de pré-escola, ensino fundamental regular, ensino médio e a modalidade de EJA. A escola, atualmente tem um quadro de dezenove funcionários, sendo direção, coordenação, articulação, secretaria, vigias, apoio e dez educadores (as), que buscam trabalhar os princípios da Educação do Campo, por entender que constitui a base de todo o processo de luta, por educação, terra, dignidade, e desenvolvimento dos nossos Assentamentos e comunidades vizinhas.

Porém, o grande problema enfrentado pela escola está na estrutura física da escola, que continua sendo precária. Apesar do projeto estar aprovado pelo Estado, a nova construção das salas não foi realizada, e com isso grande parte dos espaços continua sendo improvisados e precários. Considerando a estrutura física da Escola Florestan Fernandes, aonde são realizadas as aulas de ensino fundamental e ensino médio, as mesmas são construídas com folhas de compensados, que estão se decompondo devido ao tempo de uso. Essas salas de aula não são forradas, sendo possível ouvir os colegas e educadores das outras salas conversando. Os ventiladores são amarrados com cordas e os fios de instalação estão expostos, com carteiras novas e quadro branco antigo.

O espaço destinado à turma de Educação Infantil funciona em uma sala separada do corpo da escola. A mesma pode ser considerada como a melhor sala em sua estrutura física, pois é construída com madeira, pintada, forrada, piso com cerâmica, evidentemente, não está apta para funcionar como um espaço de Educação Infantil conforme padrões de qualidade. A esse respeito o diretor da escola pondera:

A nossa preocupação é com relação à Educação Infantil, [...] temos muitas limitações ainda, se você pegar desde a sala de aula, não é adequado pra

Educação Infantil, as salas, as janelas precisam estar adequadas à altura das crianças, o banheiro, várias questões que ainda não estão, mas estamos trabalhando pra isso. (ENTREVISTA DIRETOR - 13/06).

Na parte externas, às salas, o pátio é amplo, cercado de madeira, rodeada com gramas e mato, com muitas árvores que proporcionam sombra às crianças. Não possui parque infantil e nem quadra de esporte para as crianças e demais educandos. O pátio tem dois portões de acesso, sendo um grande que possibilita a entrada de carros e um pequeno que é de acesso às crianças que utilizam o transporte escolar. Do lado, em um prédio separado, está a cozinha que, por sinal, é grande e bem equipada em materiais para serem utilizados esta conta com o trabalho de duas cozinheiras. O espaço destinado ao refeitório funciona junto à cozinha, organizado com mesas e cadeiras, conforme a faixa etária dos educandos. Mas, os banheiros são afastados das salas e bastante precários, construídos com tábuas e telhas velhas, acaba por chover muito dentro. O bebedouro é de difícil acesso, pois se encontra em um corredor estreito e com muito acúmulo de água ao chão, formando lama. A sala de coordenação é utilizada pelos professores para guardarem seus materiais e usarem os computadores, pois os mesmos não têm sala para planejamentos, reuniões e cumprirem a hora-atividade. Também na parte externa, funciona uma cantina que vende produtos industrializados e produtos da cooperativa das mulheres do Assentamento.

Historicamente, ao mesmo tempo em que o Assentamento 12 de Outubro começou a lutar pela terra, também começaram a lutar por uma escola no campo, necessária e direito de todo cidadão. Pela mobilização das famílias e educadores na luta pela escola, decidiram desenvolver uma proposta pedagógica específica para atender os sujeitos das escolas no campo. Nesse processo de construção da proposta pedagógica do MST, no desejo de construir uma escola nova e desconstruir o atual modelo de escola pública hegemônica, na ideia de se construir uma escola diferente no meio rural, os assentados fazem reflexões para a elaboração de uma proposta pedagógica significativa para e no processo de educação de seus sujeitos. Como afirma o coordenador da escola:

Nosso Projeto Político-Pedagógico foi construído por nós mesmos, não veio nenhuma proposta do município, sendo que é uma Escola Estadual, mas também atende o município, nós temos a Educação Infantil e a EJA primeiro seguimento, então ele foi feito levando em consideração o perfil da nossa escola. (ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO - 14/05).

Uma educação comprometida com as necessidades da realidade dos educandos! Nesta perspectiva, a escola do campo, por meio dos seus projetos pedagógicos, intencionalidades do trabalho dos educadores e relações sociais estabelecidas no seu cotidiano deve ser tratada dentro de parâmetros de valorização dos sujeitos, como espaço de inclusão social, de múltiplas faces, de convivência estreita com a natureza, são pessoas que plantam, colhem, criam animais, que cultivam crenças, costumes, valores, significados próprios de um universo cheio de singularidades.

Analisando o Projeto Político-Pedagógico da Escola Florestan Fernandes, percebemos uma educação comprometida com os educandos, pois tem como filosofia a busca por uma sociedade justa sem dominados e dominadores, e tem como princípio o trabalho coletivo e a gestão democrática. Os trabalhos desenvolvidos prezam pela participação da comunidade em todos os processos com propostas e estratégias educativas voltadas para a realidade do campo.

A Escola Estadual Florestan Fernandes, por oferecer uma educação do/no campo, busca uma sociedade justa sem dominados e dominantes, onde dá importância e respeito aos valores. [...] Para que isso se torne realidade precisamos de seres humanos, com consciência de classe, participativos, que se sintam sujeitos capazes de intervir na sociedade em que ele está inserido. Precisamos também conservar os valores, trabalho coletivo, onde se deixa explícito o respeito mútuo, o espírito de coletividade, solidariedade e companheirismo. [...]. Assim deve ter uma escola com gestão democrática que vise sempre o trabalho coletivo onde a comunidade possa participar das decisões com propostas e estratégias educativas voltadas para o campo, que tenha planejamento participativo, visando também à formação do sujeito para o trabalho democrático. (PPP, 2014, pg. 05).

Nessa reflexão, o PPP da Escola Florestan Fernandes é pensado para os sujeitos do campo que serão por ele contemplados, sem diferenciação como afirma o Diretor da escola:

Aquilo que é discutido aqui no cotidiano da escola, contempla desde Educação Infantil, contempla todos os nossos educandos, então não tem uma diferenciação, e aí assim, a educadora que é a professora de Educação Infantil ela participa da sala do educador e ali que são criadas as propostas que vão ser trabalhadas no dia a dia da escola, então a gente aqui não separa Estado e Município, nós trabalhamos dentro de uma mesma dimensão, só são de diferentes faixas etárias com outras dinâmicas de trabalho, uma metodologia para as crianças menores. Então, a nossa escola está construindo essa proposta, essa preocupação que a escola tem com relação a Educação Infantil, o jeito de fazer uma pedagogia que possa estar

de acordo com a faixa etária, com os ideais da criança. (ENTREVISTA DIRETOR -13/06).

Verificamos com a narrativa do diretor, que essa concepção traz implicações decisivas para a prática pedagógica onde a criança está no centro do processo de interação adulto-criança e das crianças entre si. É nas atividades realizadas em colaboração e no esforço compartilhado, que a criança se desenvolve culturalmente. Dentro dessa compreensão, o que consideramos positivo, diz respeito à leitura da escola como lugar de valorização das crianças como atores sociais e produtores de cultura. Para Rodrigues (1996, p. 64), “A escola pode ser o bisturi que abre os olhos para a compreensão do mundo”, ao possibilitar à criança oportunidades criativas e coletivas de desenvolvimento, em que ela se sinta capaz de agir de maneira independente sobre o mundo a sua volta.

Ao mergulhar nessa investigação com crianças, não podemos negar que fomos provocadas pelo desejo e vontade em quebrar o paradigma instaurado pela sociedade, o das crianças como *enfants*, ou seja, aquelas que não falam.

2.4 O currículo da Educação Infantil do/no campo

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão (2001, p. 7).

Quando nos referimos à Educação, essa é entendida como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana, enquanto sujeito da transformação social, que assim como transforma é também transformado. É visto que a educação está articulada a todos os processos sociais de produção da vida, é responsável pela produção do homem, pela sua formação, pela inserção das gerações mais novas no meio social, permitindo-lhes o desenvolvimento das suas potencialidades e apropriação do saber socialmente construído.

Consideramos que a educação é um processo que transcorre durante toda a vida humana. É importante, então, oportunizar reflexões sobre o processo educativo no sentido de

oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está: social, econômico, político e cultural para que o compreenda e possa transformá-lo. Podemos dizer que a educação é um dos requisitos fundamentais para que os homens tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, pois ela cumpre um papel essencial de mediação, na transmissão da cultura humana.

Na reflexão de Brandão (2001), em epígrafe, ao nascer, penetramos no mundo, na condição humana. Sendo assim, passamos a compor um conjunto complexo de relações e interações com outras pessoas, constituindo um sistema nunca completamente acabado, ao qual chamamos de Educação. Podemos acrescentar que os responsáveis por este processo no início de nossas vidas são os nossos pais, a nossa família, pois é no ambiente familiar que vamos aprendendo o que é certo, o que é errado, o que podemos ou não fazer, e é neste ambiente que vamos aos poucos nos tornando pessoas educadas, de forma natural e não formalizada.

Porém, à medida que as sociedades foram se tornando mais complexas surgiu também a necessidade de instituições específicas para essa tarefa. Surge, assim, a escola, para atender as necessidades da sociedade em razão das transformações que nela ocorreram, sendo no processo de aprendizagem escolar que vamos confrontar os conhecimentos transmitidos pela família e os conhecimentos trabalhados nas escolas, que incentivam a criatividade, a busca pelo conhecimento e principalmente a criticidade.

O grande problema enfrentado na educação é a desigualdade econômica entre as classes sociais. Por decorrência, percebe-se que nas últimas décadas ocorreram mudanças profundas que vêm se realizando na educação em forma de políticas resultantes das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção. Podemos considerar que a educação também é, ou pode ser espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo em que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo.

Historicamente, percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual ocorrência, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular. Quando falamos em “Educação do Campo” podemos dizer que esta é uma definição utilizada para determinar uma proposta de educação concebida pelos protagonistas

que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, etc. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Contudo, para que haja uma valorização da cultura dos sujeitos do campo, para que estes possam ser reconhecidos como sujeitos sócio-históricos, para que essas identidades sejam resignificadas, que o campo possa se tornar uma opção de vida digna, necessitamos de compromisso dentro das políticas públicas referentes à educação para as pessoas que residem no meio rural, pois, normalmente está caracterizada pelo preconceito, abandono, estigma de atraso e pelo pouco reconhecimento e valorização dos educadores, pelo desconhecimento da vida, da cultura, dos saberes e da identidade dos homens e mulheres do campo.

Para Freire (1996), a educação do campo surge como um direito dos povos do campo e com um projeto vinculado às lutas pelo acesso à terra. Esta proposta de educação vem ligada às lutas pelos direitos básicos, a um novo projeto de sociedade, uma educação originária dos movimentos sociais, que valoriza a vida e a possibilidade de permanência das pessoas no campo.

Portanto, ao empregar o termo educação do campo, estamos discutindo a respeito de um processo de escolarização desenvolvido nas zonas rurais. Para Arroyo (2004), definir o conceito de educação do campo é necessário que se tenha uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, exigindo uma formação técnica e política de sujeitos conscientes, com uma visão que valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico.

2.4.1 O conceito de currículo para a Educação Infantil

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas

(KUHLMANN JR, 2011, p. 57).

A citação de Moisés Kuhlmann Jr na epígrafe do texto é um recorte que nos possibilita refletir sobre questões fundamentais na construção curricular para as crianças pequenas, e em

especial as crianças pequenas do campo, pois estamos no século XXI, um mundo ocidental, globalizado, tecnológico e capitalista, um mundo de significativas investigações sobre a criança e o desenvolvimento da Educação Infantil.

Na antiguidade, os currículos nas escolas tinham como eixo central a escrita, a matemática e as artes. Da escrita, ensinava-se a leitura a todos, mas o ato de escrever, propriamente dito, ficava reservado às classes sociais economicamente favorecidas. As crianças das classes desfavorecidas chegavam até a escola para aprender somente a ler, enquanto as crianças das classes dominantes continuavam para aprender a escrever. Escravos que acompanhavam os filhos dos senhores à escola aprendiam a ler para ajudá-los nos deveres de casa. Na Roma Antiga, estes escravos eram chamados de pedagogos. Mas, era explícito que as desigualdades criadas dentro do processo escolar não apareciam apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a “superioridade” masculina e a branca. (LIMA, 2007)

Podemos dizer que, historicamente, a forma mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela considerada como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares. As propostas de conteúdo a serem desenvolvidas pelo currículo funcionam como um procedimento de controle da atividade pedagógica, buscando criar uma quase identidade entre currículo e listagem de conteúdos conforme o pensamento dominante ao qual se fazia referência anteriormente. Cada vez que se pensa em discutir currículo, a primeira ideia que surge é a de que é preciso definir que conteúdos precisam ser trabalhados. Essa preocupação é compreensível e válida, pois a escola sempre se ocupou do processo de transmissão, assimilação e construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2000).

No entanto, só nos meados dos anos 60, em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, em específico, as concepções sobre o currículo. As teorias tradicionais se apresentam como neutras e desinteressadas, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes servem justamente para que o ensino realize. Por isso, resta apenas transmitir o conhecimento justamente porque nas Teorias Tradicionais o principal foco é formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica à população. Já as teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo

faz. Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva pessoal e subjetiva, levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento. E nas Teorias Pós-Críticas procura comprovar os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. É possível analisar as teorias pós-críticas considerando o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Assim, portanto, podemos denominar que a Teoria Tradicional visa à formação do homem ajustado ao Sistema, a Teoria Crítica visa à formação do homem crítico e autônomo e a Teoria Pós-Crítica se voltam ao plano discursivo e a formação para convivência na diferença. (SILVA, 2007)

Na busca de uma significação do conceito de currículo, realizamos estudo de textos científicos sobre a temática, com o exercício de buscar definições de currículo que confirmassem suas definições. Inicialmente, verificamos que a palavra currículo (*curriculum*) é de origem latina e significa: curso, rota, o caminho das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

No âmbito educacional, o currículo, representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social divulgado pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Segundo Kishimoto (1996) a palavra currículo, no contexto educacional, relaciona-se à ideia de um caminho, uma direção que orienta o caminho para que determinadas finalidades sejam atingidas. Segundo a autora, o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, envolvendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, portanto, o currículo não pode ser considerado como elemento neutro no processo do conhecimento social e cultural.

Neste contexto, a escola, uma ponte socializadora, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças. Desta forma, é necessário que a mesma reavalie os seus conceitos, repense seus currículos assim como seu processo, para possibilitar um currículo compatível com as mudanças sociais, mais democráticos e com diferentes saberes e significações, pois a educação não se faz apenas com transmissão. Ou seja, temos uma sociedade diversa e dinâmica, que possui diferentes culturas e saberes, e se faz necessária a construção de um currículo que tenha o compromisso de reconhecer e valorizar essa diversidade cultural e social, trabalhando com essas diferenças no contexto escolar.

No entanto, embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre o tema, ainda assim, são poucos os estudos e as ações voltadas à compreensão do cotidiano, das necessidades e do direito a Educação Infantil das crianças que moram em área rural, de famílias ribeirinhas, extrativistas, acampadas e assentadas da reforma agrária, dentre outras. Como explica Souza (2007) que constatou em suas pesquisas, “que, a partir da década de 1990, houve ampliação do número de pesquisas sobre Educação Rural, porém não em número suficiente para indicar acréscimo, se comparado com o rápido avanço das pesquisas em outras áreas da educação”.

Cabe ressaltar que, em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de relação de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Exatamente como nos alerta Sacristán (2000), estudioso sobre questões curriculares, quando afirma que sempre por detrás da criação de um currículo escolar, há algum grupo organizado, alguma classe que naquele momento ocupa lugar de destaque (lugar de poder) cujos interesses estão ligados à manutenção da situação vigente, são colocados direta ou indiretamente dentro da seleção cultural necessária à elaboração curricular. Nos chama a atenção para percebermos que o currículo deve ser concebido tomando-se o conjunto de práticas das quais as pessoas participam. Assim, ultrapassa as fronteiras dos significados estáticos ou meramente técnico a ser consumido pelas pessoas. A esse respeito, Sacristán (2000), descreve:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros. Inclusive os mais desfavorecidos veem nos currículos acadêmicos uma oportunidade de redenção social, algo que não veem tanto nos que têm como função a formação manual ou profissionalizante em geral. (SACRISTÁN, 2000).

Nessa perspectiva, é possível realizar uma análise da realidade escolar atual, tal como se dá o processo educacional e a relação que se deve estabelecer entre responsabilidade social e o papel da escola, pois o currículo nos níveis de educação obrigatória pretende refletir o esquema socializador formativo e cultural da instituição escolar. No âmbito da pesquisa realizada, embora consideremos que uma proposta curricular se constrói com a participação de todos os profissionais da comunidade escolar, o nosso foco de atenção esteve voltado para a ação pedagógica da educadora da turma de Educação Infantil do/no campo pesquisado, pois acreditamos que para elaborar uma proposta pedagógica, os educadores atuam como sujeitos

ativos, e lhes são requeridos saberes próprios sem os quais eles não têm condições de se efetivar uma proposta.

Assim, nos referimos ao saber dos educadores relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas relações com as crianças e com os outros adultos na escola. Sendo assim, definimos aqui que o saber é uma relação, não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo - relação com o saber, consigo mesmo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Sendo assim, a escola necessita construir propostas curriculares que estejam em sintonia com as mudanças que ocorrem na sociedade, favorecendo o reconhecimento dos saberes que os educandos trazem consigo. Conforme Sacristán (2000): A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado. A secretária da escola, ao ser questionada a respeito do currículo desenvolvido na Escola Estadual Florestan Fernandes, pondera: *como a nossa escola é uma escola do campo ela tem trabalhos diferenciados, um currículo diferenciado, ela trabalha mais pro ensino do movimento, lutas e campo.* (ENTREVISTA -14/05).

O currículo não pode ser considerado apenas como um documento didático da escola. Seu aspecto é bem maior e envolve uma gama de caracteres do âmbito educacional e social. Essa relação significa uma organização das experiências humanas, é o que nos faz pensar em como acontece o processo ensino aprendizagem, e como se relacionam os envolvidos nesta perspectiva de educação.

Consideramos que uma proposta curricular não é só o documento onde se registram princípios teóricos, metas, objetivos, conteúdos, atividades a serem desenvolvidas na escola, mas, além disso, a realização mesma dessas definições no dia-a-dia da instituição com relação ao cuidado e a educação das crianças. Podemos afirmar que quando se pensar na construção de um currículo para a Educação Infantil, devemos pensar sobre a identidade dessas crianças, como elas aprendem e como se desenvolvem, assim como, as necessidades e seus interesses, um currículo onde focaliza um olhar à singularidade, que assume sua função socializadora, onde o principal objetivo é o compromisso com o fazer pedagógico, um currículo real.

Nessa concepção, Sacristán (2000, p. 34), define o currículo como uma expressão dotada de significações e valores que traduzem a relevância de suas finalidades num determinado contexto. Concordamos com uma educação voltada para a intencionalidade

favorecendo um plano em que o currículo seja significativo para as crianças, sendo os educadores mediadores entre o currículo e os educandos, o executor do currículo escolar, tornando-se elemento mediador para o desenvolvimento do mesmo, pois através da prática docente é que se atribui significação ao currículo escolar.

Nesse contexto, o currículo pode ser considerado uma prática complexa, pois envolve uma intersecção de práticas diversas nas quais estão inseridos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, administrativos, pedagógicos, entre outros. O referido autor elenca quatro itens que devem fazer parte do conceito de currículo:

(...) Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (SACRISTAN, 2000, p. 148).

O currículo, conforme o autor, é uma construção social na qual os conteúdos não podem ser indiferentes aos contextos vivenciados. Sacristán (2000, p. 104-105) também propõe “um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados”. Esse ciclo de influências envolve o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado, enquanto níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. Para o autor, dessa concepção resulta o entendimento que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação ‘mais técnica’, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nesse entendimento, podemos destacar a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto a criança aprendeu ou deixou de aprender. Consideramos o Currículo Formal como o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

E o Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Já o Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor, está relacionado a muitos outros aspectos da vida. Para Barbosa (2009, p. 51), “[...] o currículo oculto ensina muito não só as crianças, mas também os adultos, do que aquilo que já vem definido em planos e programas”, uma vez que a educação envolve sentimentos, emoções e linguagens, inseridas nessa construção de apropriação do conhecimento. Esse sentimento não se traduz em uma prescrição, mas na ação humana entrecruzada e permeada pelas subjetividades. Uma vez que, levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas modificações pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. A autora propõe um “currículo em ação”, onde há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, espaço para o encontro e interlocução entre as crianças e os educadores, tendo como base a articulação de princípios educativos, considerando os conhecimentos explícitos e o que está oculto nas práticas cotidianas. Ainda assim, reconhece que:

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BARBOSA, 2009, p. 57).

E nos referindo aos trabalhos de Kramer (2003), que realiza uma análise sobre a proposta pedagógica de Educação Infantil. Para ela, a proposta pedagógica tem que nascer da realidade, mostrar o caminho, mas as respostas não podem ser dadas prontas. Ela também defende a participação de todos os sujeitos da comunidade (crianças e adultos) e da escola (profissionais de educação) na construção e efetivação de uma proposta pedagógica que leve em conta suas necessidades, especificidades, realidade e que se constitua como processo, ação, prática e não apenas como um documento. Assim, segundo Kramer (2003, p. 14) “currículo é uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo à atuação dos professores”. Portanto, de acordo com os estudos de Kramer é importante uma proposta curricular de Educação Infantil em que as crianças desenvolvam, construam e adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas, ou seja, ao se propor a desenvolver um currículo, faz-se necessário levar em conta o contexto de vida das crianças, suas características específicas, assim como a dos profissionais e das instituições de Educação Infantil. Para isso requer:

[...] reconhecer que as crianças são diferentes e tem especificidades, não só por pertencerem as classe diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção. E, ainda, também os hábitos, valores e costumes dos profissionais que com elas convivem no contexto escolar (professores, serventes, supervisores etc.) precisam ser considerados e discutidos. (KRAMER, 2003, p. 22).

Segundo a autora, esse reconhecimento cultural e social dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo precisa ser considerado como elemento indispensável na construção de uma proposta curricular que de fato atenda de forma concreta as vontades das crianças pequenas, respeitando, assim, as peculiaridades de cada criança para que os objetivos sejam alcançados independentemente de quaisquer condições.

Partindo dessa concepção, sócio interacionista, que considera a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações, não podemos deixar de destacar a proposta curricular de Reggio Emília, na Itália, como uma importante referência curricular. Seus trabalhos são desenvolvidos em uma proposta curricular que privilegia uma imagem de criança rica em

recursos, com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, e percebe a criança como única, individual, com direitos e não só com simples necessidades.

Em nossas leituras durante período acadêmico, podemos perceber que na região de Reggio Emília, a criança é entendida como alguém que promove relações e interações com os seus pares sociais, ou seja, é um sujeito que pensa, age e participa de decisões. Nos princípios de Reggio Emília, fica evidente a ideia de que as crianças também têm suas próprias teorias, o que representa uma teoria de significação. Isto quer dizer que a criança tem uma forma própria de significar as coisas e o mundo. Nessa proposta, além de se considerar a identidade de criança como sujeito social e de direito, se concebe o currículo para a infância como projeto teórico, social, histórico, cultural e político que, além dos professores, tem a participação das crianças e da família em sua construção.

Voltando o nosso olhar para a nossa realidade brasileira, podemos afirmar que, até a década de 90, as orientações curriculares originárias do Governo Federal eram muito genéricas, ou seja, diretrizes muito amplas, que asseguravam a articulação a fim de que fosse contemplada a diversidade regional, as características locais e das clientela. Diante dessa preocupação com o desenvolvimento de novos currículos voltados para o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, vários documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação com o intuito orientar os profissionais da educação quanto ao desenvolvimento de propostas curriculares que dialoguem com os princípios de uma educação democrática e crítica, voltada para o reconhecimento das diversidades.

Em meio a essas discussões, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas a partir das discussões e luta dos educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que exibiram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil e basear um bom trabalho junto às crianças, havendo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular, estando assim bem reforçado no artigo 4º que afirma que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º).

As DCNEI (2009) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. As Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. E para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Nessa perspectiva, o currículo, conforme as DCNEI (2009), é considerado como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, valorizem a voz das crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Observamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propostas pelo Conselho Nacional de Educação recomendam que o currículo das escolas de Educação Infantil possa respeitar as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, valorizando seus costumes, crenças, hábitos, entre outros. Os processos interativos que ocorrem no espaço de Educação Infantil entre crianças e adultos, das crianças entre si, e os diferentes contextos, dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte, são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam, são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor.

Com essas abordagens, as DCNEI (2009) apontam para uma definição de currículo que superem a concepção de listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações. Ao contrário, propõe que um currículo ofereça práticas qualitativas na Educação Infantil para que o processo educacional contemple a todos os sujeitos em suas especificidades, ou seja, é compreender que a ação pedagógica possa ser intencional e que a vivência da cidadania deve ser para todos/as, incorporado aos saberes constituídos pela comunidade local, produzindo e apropriando-se da cultura a fim de possibilitar a ressignificação do currículo da Educação Infantil.

2.5 Currículo para Educação Infantil do/no Campo

Os povos do campo ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas nas florestas, a mão-de-obra escrava, entre outros. Segundo Caldart (2004), além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, alguns governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. [...] Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p.151).

Para a autora, a esperança do povo do campo pode ser configurada na urgência de propostas educacionais que tenham como foco a luta em defesa do reconhecimento pela diferença, do incentivo a capacidade de elaboração própria dos sujeitos do campo, conforme seus anseios, interesses e necessidades, políticas públicas que garantam o direito a educação com melhorias e valorização na qualidade de vida do campo, “como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.” (CALDART, 2004, p.150).

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais iniciais. Constatamos, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo, ou seja, a educação para os povos do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. No entanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ou seja, oito anos após a Constituição cidadã, é que foi reconhecida a concepção de mundo rural e se estabeleceram as normas para a educação no meio rural com o Art. 28:

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

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo

a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O artigo referido traz uma inovação no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, em que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é relevante à realidade do campo, reconhecendo as especificidades do campo com respeito à diversidade sócio-cultural.

Em 2002 é aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002). Essas diretrizes asseguram a constituição da identidade e da cultura das escolas do campo. Nesse contexto, exige o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo. Esta característica que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, define a escola do campo no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Segundo as Diretrizes, a escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo, garantindo o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se limitar aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma grande discussão hoje nas escolas do campo está sendo referente à cultura, os saberes, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo que raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, sendo o espaço urbano considerado como modelo ideal para o desenvolvimento humano. Este aspecto contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem

do seu universo cultural. Caldart (2004) em seus estudos relevantes ao campo, afirma que os sujeitos do campo têm o direito de ser educado no lugar onde vivem, a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Para a autora, a educação do campo tem por finalidade despertar nos homens e mulheres do campo a sua identidade camponesa e, também, olhar o campo como lugar de direitos sociais e políticos, reconhecendo-se como sujeitos sociais capazes de construir seus próprios destinos. (CALDART, 2004, p. 26).

A educação para os povos do campo geralmente é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocada das necessidades e da realidade do campo, um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. A educação para os povos do campo deveria estar vinculada a um projeto de desenvolvimento característico dos sujeitos que o constituem. Neste pensamento trazemos como reflexão as palavras de Arroyo (2004), que enfatiza que a educação do campo:

Precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p.23).

Com essa reflexão de Arroyo (2004), podemos perceber, portanto, que a escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo, mas para que isso aconteça, é necessário lutar por políticas públicas, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar quem pode pagar e lutar para não colocar a educação na esfera do mercado. Lutar pela Educação do Campo.

Compreender os processos de luta pela terra pelos quais atravessam o povo camponês torna possível esclarecer suas necessidades, suas exigências e demandas por uma Educação Infantil do Campo nesta última década. Uma educação marcada por uma trajetória de negação de direitos, invisibilidade social do cotidiano e realidades destes sujeitos. Nessa retrospectiva, fica explícito que a Educação Infantil do campo teve um lugar marginalizado na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de

1990 houve mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo.

Sendo a Política Nacional de Educação do Campo bastante recente (2002), por este motivo, há ainda muitas conquistas a serem realizadas. Queremos com isto dizer que, embora a Política Nacional de Educação do Campo tenha se constituído, ela ainda está distante da efetivação, isto porque há ainda burocracias, normas e leis que não priorizam a Educação Infantil do Campo. Pelo visto a Educação Infantil do Campo, ainda necessitará de muitas lutas, movimentos e debates, para que tais medidas possam ser concretizadas e atender às reais necessidades dos povos camponeses.

A maior reivindicação dos sujeitos sociais do campo em relação à luta pela educação é a escola pública de qualidade, com melhores condições de acesso (inclusive o transporte escolar), propostas curriculares e pedagógicas que possam adaptar-se com a realidade do povo camponês, além de estrutura física adequada das instituições de ensino. Segundo Silva (2011) embora os indicadores de qualidade para uma Educação Infantil no campo estejam nas pautas de discussão no MEC, a precariedade nas condições de acesso (transporte de qualidade) às escolas do campo, alimentação, currículo, formação do professor merecem atenção.

Assim, a Educação Infantil do Campo, como uma política ainda em implementação, precisa priorizar as culturas, os espaços e as vivências que uma criança habitante do meio rural possui. Portanto, um atendimento público que garanta seus direitos e respeite suas formas de vida. Nesse sentido, trazemos as reflexões de Silva, Pasuch e Silva (2012):

Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativa para precarização e redução do custo do atendimento (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 37).

As autoras destacam que o atendimento educacional à criança do campo, e também nas instituições das cidades, ocorre de forma precária, não é relevante a concretude da vida da criança do campo. Ainda segundo as autoras, os desafios para a efetivação do direito à Educação Infantil são muitos quando se trata de Educação Infantil do Campo estes direitos tornam-se ainda mais limitados, pois, além das condições estruturais, as escolas da zona rural contam com os piores atendimentos às crianças de 0 a 3 anos, pois na zona rural sofrem com a

invisibilidade, com raríssimas creches; estas, quando presentes, estão sob a égide de um currículo urbano.

A política de Educação Infantil do Campo ganha forças em julho de 2008, quando representantes de movimentos sociais, técnicos dos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário e professores, discutiram no Seminário “Políticas Públicas de Educação Infantil no campo”. O evento mobilizou o debate sobre a Educação Infantil do Campo, alertando o público de especialistas em Educação Infantil para o fato de que é necessário olhar a reforma agrária, os assentamentos, e outras comunidades rurais de forma particular, sendo relevante debate em torno das classes multisseriadas e a formação docente para o cenário rural.

No ano de 2009, com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil, efetuou-se um marco legal no atendimento à criança do campo, em que passa a ser pensada no plano curricular, possibilitando proximidade da realidade dos sujeitos do campo com sentido em suas vidas. E, assim, levando o professor a reorganizar a sua prática educativa, ou seja, repensar práticas pedagógicas específicas para a Educação Infantil do Campo.

Nesse sentido, trazemos as palavras de Caldart, em que um projeto pedagógico voltado para a escola do campo deve provocar “para os diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade” (CALDART, 2004, p.153), numa perspectiva de currículo que tenha como propósito estimular reflexões de ações humanas voltadas às questões das aprendizagens, vivências e experiências que movimentam e dinamizam o campo.

Com relação ao conceito de currículo, as DCNEI (2009) apresentam uma concepção que leva em consideração o contexto da prática buscando articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos sociais produzidos para a criança da Educação Infantil, no nosso caso, crianças do campo.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 3º).

Encontramos já no artigo 8º, inciso 3º, preocupações no que se referem à população do campo, quando as diretrizes defendem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil desenvolvidas para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativista, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, povos da floresta, devem:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009).

Constatamos que a partir das diretrizes, as escolas possam elaborar um currículo que possibilite abranger as singularidades dos diferentes grupos sociais, bem como, as especificidades regionais, considerando seus costumes, a cultura dos educandos e de suas famílias, e que as propostas pedagógicas e curriculares precisam ser construídas no contexto de cada instituição de Educação Infantil, considerando seus profissionais, a comunidade e, principalmente, as crianças. Isto se torna imprescindível para que se possa garantir que as práticas educativas desenvolvidas com essas crianças se encaminhem na direção de lhes garantir uma educação de boa qualidade que lhes proporcionem desenvolverem de forma plena e integral.

No ano de 2010, em Brasília, um evento importante na luta pela Educação Infantil do Campo, o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado pelo Ministério da Educação, com a coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB) e coordenação geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD) com a parceria de dois grupos de pesquisa, o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) e o Projeto Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo (MOPEC) possibilitaram a organização do evento. Essas lutas e movimentos são realizados na perspectiva da Educação Infantil do Campo para que a criança deva ser concebida dentro de uma visão multicultural de currículo em que ela se sinta sujeito integrante e participante da escola, da prática pedagógica do professor, da família e da comunidade.

O que defendemos aqui é a uma Educação Infantil do/no Campo que queremos para as nossas crianças. Não é de nosso interesse a cópia de currículos modelos, importados, de escolas urbanas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir uma educação às questões sociais próprias à sua realidade e não mais uma ideologia urbanocêntrica para que o País entrasse na modernidade, não se concebendo ser necessárias políticas de Estado para as áreas rurais, deixados ao abandono, ao esquecimento e ao desinteresse pelas práticas pedagógicas e saberes e fazeres ali desenvolvidos por aqueles seres humanos que ali vivem.

Nesse sentido, podemos apontar para a necessidade de desenvolver uma proposta de Educação Infantil de qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças, como cidadãs e como pessoas, com especificidades próprias à sua fase de vida e seu contexto cultural. Portanto, necessariamente, à elaboração de um currículo que valorize as experiências significativas, as interações e brincadeiras, constitutivas do desenvolvimento infantil, em que as práticas pedagógicas devem articular os direitos e necessidades das crianças, a valorização das vivências culturais e o diálogo com os sujeitos que compõe a instituição infantil.

Com a mesma preocupação, consideramos de suma importância a discussão das propostas curriculares das comunidades escolares localizadas no campo e organicamente vinculadas à vida do campo, que se apresentam como expressões de propostas teóricas que objetivam oferecer uma educação integral e cidadã para as crianças de zero a seis anos em sua diversidade cultural, desenvolvendo os conhecimentos de maneira diferenciada daquelas vividas pelo processo de urbanização de forma a possibilitar o trabalho com diversas características que permeiam a vida no campo, resgatando a cultura tradicional à vida dos trabalhadores da área rural.

A reflexão de Freire (1996) quando afirma que a educação pode dar um passo para a construção de uma nova sociedade, se ensinar as pessoas sobre outro paradigma educacional, no qual a visão de mundo estabeleça relações com a diversidade humana, dotando os sujeitos de generosidade epistemológica, considera a grandeza que consiste na riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade. Trazer à tona a ideia de que o homem é ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie. Para isso, torna-se necessário o conhecimento de si mesmo, do outro, do meio em que vive e da natureza. Conhecer e valorizar para ter o sentimento de pertencimento e poder preservar (MORIM, 2000).

Em nosso próximo capítulo **“SER CRIANÇA SEM TERRINHA NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: sementes de práticas pedagógicas”**, buscamos por compreender o processo em que está inserida a criança no contexto de luta pela terra, e o MST como lugar e significação da infância Sem Terra e a sua participação nos movimentos, nos conflitos, nos acampamentos e nas mobilizações. Com esta ideia procuramos conhecer o contexto vivenciados pelas crianças do Assentamento 12 de Outubro, com a contribuição de conceitos de Rossetto (2009), Ostetto (2004), Caldart (2004) e Barbosa e Horn (2001).

CAPÍTULO III

SER CRIANÇA SEM TERRINHA NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: sementes de práticas pedagógicas

*Currículo:
conjunto de práticas que buscam articular
as experiências e os saberes das crianças
com os conhecimentos que fazem parte
do patrimônio cultural, artístico,
ambiental, científico e tecnológico,
de modo a promover o desenvolvimento integral
de crianças de 0 a 5 anos de idade.
(DCNEI, 2009, p.12).*

A infância é uma etapa muito significativa na vida das crianças, pois nesta fase elas vivenciam experiências que contribuem para a sua formação como sujeitos, é um período de descobertas, realizações, desenvolvimento da imaginação e criatividade. Nesta fase, a criança vivencia importantes momentos, adquirindo conhecimentos e experiências que a constituirão como sujeito. Sendo um momento tão importante na formação das crianças, cabe aos familiares e educadores o encaminhamento de vivências que sejam adequadas e possam contribuir para o desenvolvimento integral das mesmas.

Entender as diversas tramas envolvidas nas significações das crianças do campo, sujeitos desta pesquisa, foi um processo longo de idas e vindas em torno de gestos, olhares, palavras, movimentos, desenhos e registros em diário de campo, enfim um trabalho desenhado de significações, um processo de tomada de consciência da própria pesquisadora. Foram significações construídas ao longo de uma história marcada por um tempo de infância dividido entre o brincar, a família e a escola, em que estas crianças pensaram, indagaram e construíram suas significações acerca do mundo.

As crianças da turma de Educação Infantil, em roda de conversas, organizada pela educadora, definiram que seriam identificadas no nosso estudo, para protegermos suas identidades e cumprirmos exigências éticas da pesquisa, como sementes de alguma fruta ou flor. Durante toda a pesquisa, foram consideradas enquanto sujeitos, com seus interesses e desejos respeitados, caracterizadas pelo ser criança e o viver de suas infâncias. A seguir apresentaremos *as sementes* que compõem a turma de Educação Infantil da Escola Estadual Florestan Fernandes, que embora seja uma sala anexa é considerada em igualdade de direitos

pelo coletivo escolar. Além de apresentar a fotografia das crianças e professora, elaboramos um quadro sintético caracterizando cada uma das sementes, a partir das anotações registradas em Diário de Campo, fruto das observações participantes e do destaque de alguma das narrativas vividas com cada uma delas.

Foto 2: Turma de Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015

Semente de Limão é um menino que tem quatro anos, filho do diretor da escola que também é um agricultor familiar assentado. O pai é a pessoa que o acompanha na ida para a escola, considerando que residem há 300 metros da mesma. Ele sempre frequentou a escola passeando com seu pai. É um menino muito esperto, entende tudo que a educadora propõe para a turma, mas não gosta muito de realizar as atividades, gosta de inventar algo diferente daquilo que lhe é proposto. Nem sempre a atividade é realizada com dedicação, embora termine as atividades por primeiro, mas sem muito cuidado. Não gosta que ninguém mexa em suas coisas, em seus materiais. Ele fica irritado quando fala algo e a turma não presta atenção no que diz. Apresenta-se disperso na sala, não demonstra gostar muito de fazer as atividades. Na maioria do tempo permanece com um lápis na boca e seu apontador na mão, a sua mochila sempre fica em cima da mesinha dele, ele é muito zeloso com seus materiais escolares, sempre senta no mesmo lugar, mas gosta muito de sentar sobre a carteira para fazer as atividades. Não gosta de comer o lanche do recreio e quase sempre fica correndo embaixo das

árvores. Gosta de cantar sozinho, sempre a mesma música: “o sapo não lava o pé”. Adora ir para a escola para brincar e desenhar. Ele gosta de brincar de carrinho tanto na escola como na sua casa, gosta de morar no campo, mas também gosta de ir à cidade para ver as coisas no mercado. Gosta de policial porque acredita serem bonzinhos, e quer ser motorista quando ficar grande, porque gosta de dirigir carrinho e de assistir o programa de televisão “bobocam”. No dia em que destinamos a nossa observação apenas para a *Semente de Limão*, destacamos a seguinte narrativa: na roda de conversa que a educadora propõe ao iniciar a jornada, ela pergunta o que eles almoçaram e uma *semente* comenta que comeu ovo no almoço, e ele fala: *eu também adoro ovo!* Mas, ninguém presta atenção e ele então grita: *deixa eu falar, gente! Eu comi tanto ovo na minha casa.* A educadora, diz: *que bom!* A educadora canta com as crianças: “a canoa virou...!” Utilizando uns peixinhos de cartolina com o nome das crianças, para que os mesmos peguem seu nome quando são mencionados na música, *Semente de Limão* não canta com a turma, apenas observa com o lápis na boca, e não consegue identificar o nome certo. Quando chega a sua vez, sobe na carteira para procurar a ficha com seu nome, mas não pega o nome correto, fica procurando, a educadora mostra dois nomes e pergunta a ele qual seria, e ele então pega o certo. Em seguida, ela pergunta quantos anos ele tem e ele responde: *eu tenho 13 anos, tô bem grande.* Ela: *Tem certeza que você tem 13 anos?* Ele: *sim.* Começa a montar jogos pedagógicos que ele mesmo pegou no espaço dos jogos. Senta ao chão, monta sozinho e diz: *Professora olha o que eu montei? Quero mais.* E ela entrega outro jogo e ele pergunta: *Que é isso professora? São letras! Vamos encontrar a sua,* diz ela. Ele fala: *Não sei,* olhando para todas aquelas letras a sua frente. Ele chama uma coleguinha: *vem montar comigo?* Ela diz: *depois.* De repente ele: *Eu não quero mais isso não!* A educadora conversa com ele: *Você só gosta de desmontar, mas não quer montar,* ele escuta, mas não responde no momento. Depois solicita: *Quero aquele ali* e aponta. A educadora olha para mim e fala: *Na verdade ele só gosta de desmontar, ao enfrentar dificuldade ao montar, ele pede outro.* Ela olha para ele e fala: *eu disse que você só desmonta, vou ajudar você.* E ele começa a montar com ela e vão até o fim. Ele pega um miolo da letra O de EVA e diz: *O miojinho é bem fofinho, prof!* Deixa a educadora guardando sozinha e sai. Ele sai correndo para o recreio, descalço, e a educadora chama: *você esqueceu o seu chinelo,* ele continua correndo. Senta com a turma, mas não quer comer. Correu até a árvore que fica aos fundos da escola, então fui até lá e perguntei: *O que você está fazendo aí?* Ele: *to pegando frutinha na árvore da teia de aranha, frutinha docinha, pega o pau prof e pega a frutinha lá encima pra mim.* Eu: *sim, mas não tem mais frutinha lá em cima.* Ele: *vamos pra lá, depois quando eu voltar ela nasce.* E saímos do local ao encontro da turma. Sentamos no refeitório e ele fala:

prof lá na minha casa não tem frutinha e nem semente. Eu: *não tem nenhuma árvore com frutinha?* Ele: *não* e sai correndo. Na sala, após o recreio, a educadora traz um pacote de salgadinho da cantina para cada criança, e após distribuir, pergunta para ele: *qual sabor é o seu salgadinho?* Ele: *o meu é de sal, quer?* Hum, *gostoso*, ela responde. Ele anda pela sala com o pacote de salgadinho fechado sem comer e resolve brincar com as sementes que eles trouxeram para uma atividade, em seguida corre pela sala com uma corneta, sempre com o pacote de salgadinho fechado na mão. Ele me pede um papel para cortar: *Onde fica o papel para cortar?* Eu: *vamos esperar a professora chegar para ela pegar.* Ele: *eu sei onde guarda as coisas aqui*, e se aproxima do armário de materiais. Abre o armário, mas logo sai e vai deitar, e começa comer o salgadinho. A educadora espera eles comerem os salgadinhos e pede para as crianças organizarem a sala. (D.C. 30/03).

Semente de Mexerica tem quatro anos, este é seu primeiro ano de escola, é um menino calmo, mora longe e por isso vem para a escola com sua irmã de 13 anos, utilizando transporte escolar. Filho de trabalhadores de fazenda vizinha do Assentamento. Está acostumado a dormir cedo e acordar às cinco horas da manhã. Adora ir para a escola, não deixa de ir para a escola para ir para a cidade, senta no mesmo lugar na sala, sempre anda com sua garrafinha de água, pois bebe água seguidamente. Presta atenção na roda de conversa da turma com bastante atenção, bem quieto, no recreio sempre com sua irmã ou com seus amigos adultos. Na escola gosta muito de pintar, escrever e brincar de carrinho e um trator. Segundo ele, adora a professora porque ela é muito boazinha. Gosta do campo e da cidade, mas prefere morar no campo. Em casa, gosta de brincar de carrinho no quintal, de trator, ama trator, e de assistir tv o programa da Monsterrine. Não gosta de subir nas árvores porque “acha elas muito grandes”. A maioria das vezes brinca sozinho ou com colega que mora ao lado. Gosta muito de comer, no recreio sempre aceita as refeições e em casa, segundo ele, gosta de comer arroz, feijão, sopa e carne. Em sua casa mora com seus pais e sua irmã de 13 anos, não fazem parte do Assentamento, pois seus pais são funcionários de uma fazenda nas proximidades do mesmo. Ele nasceu na cidade de Cláudia/MT, mas sempre morou em fazenda, pois sua família acredita ser “mais fácil pra se virar” pois não tem despesas extras. No dia em que observamos a *Semente de Mexerica*, presenciamos, durante a roda de conversa, que ele iria falar algo e uma coleguinha interrompeu chamando a professora e ele diz: *menina sem educação, não deixa eu falar...professora eu comi peixe, chuchu, chocolate e um monte de coisas.* Quando se levanta de sua carteira, uma colega senta em seu lugar, ele volta e pergunta: *por que você sentou em meu lugar?* Ela levanta sem responder e ele se afasta novamente de

sua carteira para brincar e a educadora fala: *hoje você está só na provocação, né?* Ele se aproxima da educadora e pergunta: *professora você trouxe o 'putador' pra gente assistir os três porquinhos?* (Ela havia levado o filme na semana passada para eles), e ela fala: *não trouxe hoje, trago outro dia de novo tá.* Ele levanta e vai até o espaço da leitura e pega um livro e pede para a educadora ler (os três porquinhos, que parece ser seu preferido), sempre o mesmo. Antes do recreio a educadora pediu para a turma organizar a sala que estava com vários livros e joguinhos espalhados, e ele que estava sentado em sua carteira folheando um livro, levantou e resmungou: *é muito feio sala desarrumada, se não tiver arrumada eu não vou vir mais.* A educadora sorri para ele. Após o recreio, é hora de brincadeira livre na sala, e eles ficam à vontade para brincar com o que quiserem. A *Semente de Mexerica* permanece um tempo mexendo numa caixa e fala para a educadora: *me ajuda professora? O que você quer?* diz ela. *Eu, eu quero o garfo rosa pra brincar com a massinha.* Então, ela vira a caixa para procurar o garfo junto com ele, mas não encontram. Ele se afasta e começa brincar com a massinha e faz algo, que fica amassando um tempo, e eu pergunto: *o que é isto que você fez?* E ele: *é, é um enroladinho gigante.* Depois de um tempo aparece com duas pilhas na mão e entrega para a educadora, e ela pergunta: *aonde você achou essas pilhas?* Ele diz: *caíram do revólver de sabão professora.* De repente, sozinho começa a organizar as carteiras enfileiradas, se senta na primeira cadeira e fala para mim que estou ao seu lado: *Vou brincar de 'onibus',* e sua colega a *Semente de Maçã* senta atrás dele e diz: *vamos motorista!* Ele: *aonde você quer ir?* Ela: *pra São Paulo!* Ele: *é muito longe!* Ela: *tá bom, vamos pra Sinop!* Ele: *tá!* E ele começa a fazer de conta que está dirigindo fazendo barulho com a boca. Ela: *brigado motorista!* e sai.

A *Semente de Maçã* participa do Pré I e tem quatro anos. É filha de um educador da escola, agricultor familiar assentado, e vem com seu pai para a escola de moto, pois moram há alguns quilômetros da escola. Ela está no seu primeiro ano de escola, mas devido seu pai ser professor, o contexto escolar se faz bem presente em sua vivência. Ela adora ir para a escola, o que ela mais gosta de fazer na escola é pintar desenho, e de brincar na sala de casinha com as bonecas e de salão com as maquiagens, mas não gosta do lanche por que diz ser ruim. Identifica-se mais com duas colegas da sala. Presta bastante atenção nas rodas de conversa, às vezes se mostra assustada com as atividades, mas fica observando os colegas fazendo e logo inicia a sua. É uma menina quieta, de pouca conversa, mas bastante sorridente e carinhosa. Geralmente, repete as fala dos colegas durante as rodas de conversas com o costume de toda hora chamar a professora, mas não dizer nada. Nas brincadeiras, gosta de gritar, sorri o tempo

todo, mas gosta muito de brincar sozinha de faz de conta com a boneca e o carrinho de boneca, passeando com a boneca pela sala, faz de conta que é sua filhinha e está levando para passear. Ela gosta de morar no sítio, mas também de ir para a cidade porque é cheio de parque para brincar. Em sua casa gosta de ajudar a sua mãe nos afazeres domésticos e de brincar de casinha, sozinha no quarto e no quintal, ou também de assistir tv, o programa do Chaves e da Barbie. No quintal, gosta de subir em árvores pequenas, que tem frutas, mas que segundo ela não pega, *senão acaba tudo, e aí fica verde*. Considera-se uma menina sem terrinha, mas tem medo do rojão dos movimentos, e sempre quando pode participar do encontro sem terrinha que geralmente é realizado durante a semana, eles se deslocam pra outros assentamentos pra fazer o encontro. Moram apenas com seus pais, há quatro anos no Assentamento, vieram de Sinop/MT, no qual já trabalhavam, mas preferem o campo para morar, pois se sentem mais livres. Segundo sua mãe o que ela mais gosta de brincar é com as bonecas dela, ela adora inventar amigos, conversar com várias outras crianças imaginárias dela. Adora iogurte, fruta e leite. Nas observações do dia 01/04, durante a roda de conversa ela afirma: *eu vim com o meu pai pra aula, eu assisti o Chaves hoje*. Logo após a educadora espalha livros pelas carteiras e pede para que eles escolham para olhar, a *Semente de Maçã* em pé fica folheando um livro por certo tempo, depois rodeia a procura de outros livros, mas não se interessa e volta e senta na sua cadeira. A educadora começa a contar a história dos três porquinhos e ela se refere a ele como o livro do lobo mal, e fica prestando atenção na história. Depois ajuda a professora a guardá-los. No dia da entrega dos ovos de páscoa ofertado pela secretaria de educação de Claudia/MT para as crianças de Educação Infantil, a educadora explica quem enviou e começa a entregar, a *Semente de Maçã*, fala: *ninguém pede obrigado pra professora, gente?*

A *Semente de Laranja* é uma menina de quatro anos de idade, filha de agricultor familiar assentado. Ela é uma criança quieta, de poucas conversas, presta muita atenção às rodas de conversas, mas como está em seu primeiro ano ao espaço escolar, me pareceu um pouco ‘perdida’ nas horas das atividades, mas a educadora sempre prestativa e atenciosa para explicar as atividades à ela. Geralmente, usa seus materiais (lápiz de cor) para realizar as atividades, e é cuidadosa com seus materiais, após usá-los guarda tudo em sua mochila. É vaidosa, anda sempre arrumada, cabelo amarrado, bem vestida, bem calçada, demonstra der uma menina meiga. Gosta de ficar do lado da educadora quando a mesma está contando histórias, para poder observar as figuras do livro. Como mora longe da escola utiliza o transporte escolar juntamente com o seu irmão e são os últimos a serem entregues devido à organização dos trajetos. Ela adora ir para a escola, adora a professora, gosta de escrever e

brincar na sala, mas não gosta de brincar com os meninos. Gosta de morar no campo, mas segundo ela, prefere morar na cidade porque seus primos moram lá. E em casa gosta de brincar na areia com seu irmão, de fazer castelo de areia, de boneca e de maquiagem. Gosta de andar a cavalo com seu pai, ir ao rio com seus irmãos, ajudar a mãe nos afazeres domésticos e assistir a Pepa. Acostumada a dormir cedo, também acorda cedo. Sua única atividade doméstica é retirar o lixo do banheiro. No dia em que observamos a semente de laranja, ela chega a sala, senta e fica quieta observando os colegas falando durante a roda de conversa, e se expressa: *professora eu não trouxe a foto da família porque a minha mãe esqueceu de dar para mim trazer*. Quando a educadora fala da páscoa, da morte de Jesus Cristo, a semente acrescenta: *professora eu assisti o dia que o Chaves morreu*. A educadora: *você assistiu ao filme de Jesus, que legal!* E ela: *não, o dia que o Chaves morreu prof*. A educadora: *ah tá, o Chaves!* Na hora em que a educadora chama a turma para escolherem livros de histórias para ler, a *Semente de Laranja* folheia os livros de cima da carteira, sempre quieta. Depois traz o livro da Cinderela e pede para a pesquisadora ler para ela e permanece atenta às figuras do livro.

A *Semente de Amora* tem cinco anos, é uma menina que entende e realiza com facilidade as atividades propostas pela educadora, sem necessidade de ajuda e utiliza na maioria das vezes seus materiais escolares que traz dentro da mochila, com muito capricho. Gosta muito de ficar debruçada na carteira durante as rodas de conversas ou quando a educadora está explicando uma atividade e gosta de sentar ao lado da educadora. Ela é bastante vaidosa, sempre arrumada e cabelos presos. Prefere os livros interativos e não de histórias, mas também gosta de ouvir histórias. Ela tem bastante conhecimento com as letras, apaixonada por escrita, aprender palavras em inglês, tem bastante autonomia em suas atitudes. Vem para escola sozinha com o transporte escolar, pois mora em uma fazenda com sua mãe e seu padrasto, o qual trabalha de caseiro, mas também são agricultores familiares assentados. Ela adora ir para a escola e o que mais gosta de fazer lá é estudar e brincar de casinha e adora a educadora. Gosta de morar na fazenda, sempre morou em fazenda, nesta onde residem atualmente estão há dois anos, e já estudou no ano anterior na escola do campo. Em sua casa gosta de brincar de casinha com as bonecas, assistir novela com a mãe e o programa do Chaves. Dorme cedo, mas acorda tarde, arruma a cama, toma seu café, trata os cachorros e depois fica livre para brincar sozinha ou com sua mãe, quando é possível. Preferem morar no campo. São assentados, mas trabalham e moram em fazenda. É uma criança que gosta muito de rezar, então a mãe a leva para a igreja do Assentamento na BR, ela sabe rezar o terço

inteiro e quando crescer diz que quer ser professora igual à educadora da sala. No dia em que foi observada, ela trouxe as fotos que a educadora pediu da família para colar em seu portfólio. Após mostrar para a educadora trouxe para eu olhar, e perguntei quem eram as pessoas da foto. Ela respondeu: *meu vô, minha vó minha tia, eu e minha prima Amanda (apontando com o dedo as pessoas na foto) e aqui é uma igreja, é o batizado dela (Amanda)* e volta para carteira e entrega a foto para a educadora. Depois, a *Semente de Amora* fala: *minha mãe não foi na igreja domingo porque tinha visita*. A educadora se vira e fala: *domingo ainda não chegou!* E ela: *não professora, domingo passado*. Mais tarde, pega a garrafinha azul do colega e fala: *blue*. A educadora fala: *muito bem!* E ela corre na minha direção e fala: *sua unha é blue!* Eu falei: *muito bem, minha unha está pintada de esmalte blue* (azul). E andando pela sala, olha sua atividade anterior exposta no varal, retira do varal e vem em minha direção e fala: *minha tarefa professora!* Pego para olhar e ela busca sua pasta onde ficam todas as pastas que são guardadas as tarefas, local de alcance da turma. A *Semente de Amora* realiza o sorteio da maleta de histórias, pois ela foi à contemplada da vez passada, e fica contente em desenvolver a ação. A educadora coloca encima das carteiras vários livros de histórias para as crianças escolherem para folhearem, olha os livros, mas ela vai até a prateleira e escolhe outros tipos de livros para folhear e senta ao meu lado. Ela prefere livros interativos, lúdicos, e não exatamente de histórias. Ao andar pela sala, bate o pé na carteira e começa a chorar. Ao ver seu pé sangrando, aviso a educadora que vou levá-la ao banheiro para lavar. Encontramos o diretor por lá, e me pediu para levá-la ao postinho para fazer um curativo, após, fomos para a sala e tudo já estava normalizado.

A *Semente de Morango* tem cinco anos, é filha de um professor e da zeladora da escola, agricultores familiar assentados. Vem para a escola com os pais de moto, pois mora há aproximadamente um quilometro da escola. É uma criança muito esperta, participa das rodas de conversas, caprichosa com as atividades, geralmente é uma das últimas a terminar as atividades, não faz nada com pressa, têm o costume de chamar a atenção dos colegas para ficarem quietos, ou quando falam errado. Gosta de sentar de mau jeito na cadeira e debruçada na carteira. Não come o lanche da escola, diz comer muito em casa e estar sem fome e geralmente brinca com sua turma embaixo das árvores e na grama, gosta de chupar o dedo durante o período que a educadora está falando. Gosta muito de ir para a escola e o que mais gosta de fazer lá na escola é estudar e brincar de panelinha, e não gosta de brincar com os adultos, sempre comenta as atividades que fazem na escola e gosta muito da educadora. Gosta de morar no campo e não quer morar na cidade. Ela afirma ser uma criança sem-terrinha: *sim,*

*quando tem alguma luta que envolve as famílias do assentamento vão todos os integrantes da casa, em casa gosta de brincar de casinha com seu irmão. Na casa mora ela, seu pai, sua mãe e dois irmãos, que moram desde 2007 no Assentamento, os quais participam de vários movimentos. Em casa é uma criança bem tranquila, sempre com o dedo na boca, só brinca com seu irmão dentro de casa e às vezes saem para o quintal e gosta de assistir televisão. Durante o dia em que foi observada, a educadora durante a roda de conversa comenta que assistiu tv no fim de semana e ela fala: *quem não gosta de assistir, eu também adoro jogar bola e comer macarrão*. Ao terminar a conversa, levanta e pega um jogo pedagógico e começa a montar sentada ao chão. Ao terminar, levanta e pega um quebra-cabeças e começa a montar, sempre quietinha em um canto da sala, e ao terminar diz: *professora vem ver, eu terminei*. A educadora fala: *muito bem, agora vamos guardar para ir para o lanchinho*. E ela guarda tudo dentro da caixa, levanta e coloca na prateleira e começa a ajudar os colegas. No recreio, chama as colegas para irem sentar na grama, vou até lá e peço para sentar com elas. Logo ela pede para ver as fotos do meu celular, visualiza outra foto e pergunta: *ele é um sem terrinha?* Respondo: *não, esse é um bebê que mora na cidade, meu vizinho*. Após o recreio, entra na sala ajudando a educadora levar os salgadinhos e pergunta pra turma: *quem quer salgadinho?* Ela senta e começa a comer o seu, depois pede para eu segurar e levanta para brincar com o carrinho de boneca pela sala. A educadora sai da sala e logo ela grita: *a professora está chegando*. Corre e logo fala: *enganei o bobo na casca do ovo* e repete a brincadeira, mas a turma não se importa mais para o que ela diz. Então falei à ela: *vamos guardar seu salgadinho na mochila?* Ela fala: *não tenho mochila, guarda em qualquer lugar*.*

A ***Semente de Girassol*** tem cinco anos e é filha de uma educadora da escola, agricultora familiar assentada, e vem para a mesma com sua mãe. É uma menina quieta, durante as rodas de conversa não participa, fica somente mexendo nos cabelos e chupando dedo, traz sua garrafinha e sempre toma água durante o dia. Pouco conversa, por isso tive dificuldades em observar e dialogar com mais detalhes sobre ela. Gosta de vir para a escola e o que mais gosta de fazer na escola é brincar de casinha. Em sua casa o que mais gosta também é brincar de casinha e de boneca e de assistir tv, a Pepa e a Dora. Apesar de já estar no segundo ano de frequência à escola, parece não se identificar com a turma e nem com as atividades propostas pela educadora. Em certo momento, quando as crianças mexeram nas tintas que estavam sobre as carteiras para a próxima atividade, ela falou: *só pode pegar as tintas quando a prof estiver aqui*. No recreio, comentou que tem um celular que está na cidade porque seu irmão estragou. No recreio sempre fica perto da sua mãe. Ela falta muito a escola,

pois vai seguidamente para a cidade visitar seu pai que é separado de sua mãe. Ela mora no campo com sua mãe e seu irmão desde 2012, quando vieram da cidade de Sinop/MT. São assentados, participam dos movimentos como militantes. A *Semente de Girassol* nasceu na cidade, já morou na cidade, mas prefere morar no campo. Depois da escola, em casa brinca até escurecer, toma banho, janta e assiste tv antes de dormir. Gosta de subir nas árvores, tomar banho no rio e virar cambalhota. Sempre comenta sobre o que fez na sala e ama a professora, adora quando leva a maleta de história e conta para sua mãe do seu jeito o que entende quando folhear o livro. Segundo sua mãe, ama o campo, a educação é maravilhosa.

A *Semente de Melancia* tem cinco anos e é filha de uma das professoras da escola, seus pais são agricultores familiares assentados. Vem para a aula com sua irmã, embora sua casa fica a poucos metros da escola. É uma criança bastante ativa, compreende todas as atividades que a educadora propõe à turma, costuma fazer todas as atividades com muito capricho e devagar. Gosta muito de ficar encima das carteiras, principalmente quando a educadora está falando ou sentar de mau jeito nas cadeiras. Adora chupar o dedo quando está encostada em um adulto. O que mais gosta de fazer na escola é brincar, fazer tarefa e ler histórias. Adora a educadora e morar no campo e não quer morar na cidade. Considera-se uma sem terrinha, e sempre participa dos movimentos do MST. Em casa gosta de brincar de boneca e assistir desenho na tv. Mora com seus pais e mais dois irmãos desde do início do Assentamento, ou seja, desde de 5 de dezembro de 2007. Os membros da sua família participam de todos os movimentos de lutas e conquistas do Assentamento. Preferem morar no campo, pois no campo ela é uma criança bastante livre, ela levanta cedo, corre pelo quintal, olha os bichos, ela pode ir à horta, e gosta de fazer casinha com as primas embaixo do pé de amora, onde fazem cabaninhas, forram lençóis no chão. E quando chega da escola, assiste tv, janta e já dorme, as 08h30min ela já está dormindo. Nos finais de semana, quando têm eventos na comunidade, ela sempre participa com seus pais. No dia em que observamos, ela participou da roda de conversa dizendo: *eu comi feijão, arroz, linguiça, ovo, farinha*. A educadora: *eita, quanta coisa boa você comeu*. Sim, ela diz sorrindo. Logo após pede para a educadora para ela ler a história do barba azul e a educadora espantada fala: *de novo, ano passado você me pedia para contar essa estória todos os dias*. Ela sorri e fala: *sim pof de novo*. A educadora então senta e conta a história para quem quiser ouvir, e ela encosta na educadora e fica escutando e chupando dedo ao mesmo tempo. Após terminar, ela sai normalmente de perto da educadora sem comentar nada e começa ajudar os colegas a guardarem os livros para saírem para o recreio. No recreio, após comer o lanche, saiu para

brincar com algumas crianças que já conhecia do ano passado. Na volta a sala, brincou com a boneca sozinha em um canto dizendo ser a mãe da boneca, fazendo dormir em seu colo. Depois pega os utensílios de beleza que estão expostos no espaço da beleza que possui espelho, cadeira, maquiagens, presilhas, e me pede para arrumar meu cabelo. Então tiro a presilha e falo: *sim pode fazer um penteado bem bonito em mim*. Ela começa a pentear e depois amarra vários elásticos no cabelo, pega um espelho pequeno e fala: *olha como você tá. Hum que linda fiquei*. Ela vai até o armário da educadora e pega uma tinta para passar no cabelo e passa no meu cabelo e diz: *depois você lava que sai*, eu: *ok, então*.

3.1 Ser criança Sem Terrinha

A busca por compreender o processo em que está inserida a criança no contexto de luta pela terra, e o MST como lugar e significação da infância Sem Terra e a sua participação nos movimentos está sendo historicamente construída. Nos documentos que trazem a história do MST, a presença das crianças nos conflitos, nos acampamentos e nas mobilizações, é a representação de alegria em que cantam, pulam, brincam e sorriem. Segundo Arenhart (2007, p. 55), se um movimento é feito pelas famílias, então também é um movimento realizado por muitas crianças:

[...] na história do Movimento, a participação ativa das crianças também foi sendo construída. De serem filhos de sem-terra, conseguem estudar numa escola que assumisse a Pedagogia do MST e fazerem parte das ações que envolvem a luta, até participarem de espaços de mobilizações que lhes são próprios. Desde 1994, crianças de todo o país participam de encontros Sem Terrinha, ocasião em que se conhecem, trocam experiências, discutem sobre suas causas, planejam ações coletivas, cantam, brincam e reforçam sua identidade com o Movimento. Além disso, participam das ações do MST que envolvem toda a família e realizam suas próprias mobilizações. Elas também expressam seus sonhos em relação ao Brasil por meio de concursos de redações e desenhos promovidos pelo Movimento.(ARENHART, 2007).

Para Rossetto (2009), as crianças sempre estiveram presentes na luta pela terra, até porque a articulação feita em prol da ocupação ocorre com as famílias, muitas destas vão para as atividades e levam as crianças, pois não têm com quem deixá-las. Para a autora, a luta social na vida dessas crianças passa a fazer parte do cotidiano, enfrentando idas e vindas, conquistas e derrotas. Na mesma direção, Arenhart (2007) afirma que:

Os Sem Terrinha, como os próprios se denominam para marcar sua identidade de “ser criança Sem Terra”, são, sobretudo, “crianças em movimento”, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo, não estão fora do contexto de uma sociedade desigual e excludente, trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe.

Ser criança sem terrinha também é poder participar de “Encontros dos Sem Terrinha”. Mas, o que vem ser estes encontros? Para aprofundarmos sobre o assunto, realizamos leituras no Caderno de Educação do Movimento Sem Terra relacionadas aos Encontros dos Sem Terrinha, verificamos que a proposta de realização dos mesmos nasceu como um contraponto à visão mercadológica da data de comemoração do dia da criança no Brasil. No MST, o mês da criança é comemorado misturando festa, brincadeiras, estudos e luta. Iniciou-se em 1994, chamados de Congresso Infanto-Juvenil, mas que em meados de 1997, passaram a ser denominados de Encontros dos Sem Terrinha. De caráter Regional ou Estadual, porém são realizados nas capitais dos Estados ou nos Municípios, sempre procurando manter uma relação entre festividades e luta. Segundo Rossetto (2009), os encontros dos Sem Terrinha são espaços que propiciam às crianças exercitarem a autonomia e a auto-organização, ou seja, são elementos que constituem complexidade e exigem tempo e dedicação, além de uma vivência coletiva.

Os encontros se tornaram uma cultura do MST e todos os Estados onde o MST está organizado realizam essas atividades que hoje fazem parte das suas jornadas de luta. Como esclarece a mãe da *Semente de Maçã* (menina), em sua entrevista concedida a pesquisadora, que:

Sempre tem aquele encontro sem terrinha que a gente sempre está participando com ela. Mas, era assim, antes que ela não estudava a gente sempre frequentava mais aos encontros dos sem-terrinhos. Agora que ela está estudando não vai mais direto, porque geralmente é durante a semana, eles se deslocam pra outros assentamentos pra fazer o encontro. (ENTREVISTA, FAMÍLIA 4- 14/05).

Durante o período da pesquisa empírica, pudemos perceber que para as crianças que participam dos encontros sem terrinhas, estes se constituem como momentos significativos e que para acontecer os encontros, são realizadas preparações nos assentamentos no sentido de discutir com as crianças suas necessidades e de suas comunidades, tendo como objetivo a

elaboração de uma pauta de reivindicação com as crianças. Cabe dizer que esse é reconhecido como um espaço de formação muito importante para as crianças e de aprendizado pelo conjunto do MST e sua significação no contexto da luta pela terra.

Assim, a presença das crianças nos espaços de luta e mobilização do MST tornou-se comum e constante e, além da alegria e da vivacidade, elas passaram também a representar a continuidade da mobilização em torno da causa da Reforma Agrária. Desse encontro, as crianças elaboraram reivindicações, tais como: construção de escolas, parques infantis e quadras esportivas, bibliotecas, transporte escolar, recursos para educação de estudantes e formação de professores, saneamento básico nas escolas e merenda de boa qualidade.

Uma mãe, durante a entrevista que nos concedeu, comentou que seus filhos participam de todos os movimentos em que seus pais participam, inclusive a *Semente de Melancia* (menina), criança de 5 anos participante da turma de Educação Infantil pesquisada:

Moramos no assentamento desde início, eu moro no assentamento desde 5 de dezembro de 2007, e todos os movimentos pra avanço das conquistas do assentamento eu tive participando, e meu esposo também, inclusive a “semente Melancia”, e os outros dois filhos também, todos eles participam.
(ENTREVISTA FAMÍLIA 1- 13/05).

A importância neste contexto é que a criança Sem Terra tem ocupado um território neste tempo onde ela aparece como sujeito social e histórico, com a sua identidade e singularidade, sendo protagonista de sua própria história e de seu grupo social de pertencimento. Segundo a *Semente de Maçã* (menina), quando lhe perguntamos quem é o sem-terrinha, ela nos afirmou: “*É uma criança!*” A singularidade da criança e das crianças Sem Terra está justamente na luta, são crianças que vivem nos assentamentos, que se relacionam com uma realidade de dureza e de conquistas e que as diferencia de outras infâncias.

A bandeira, um dos símbolos muito fortes e relevantes para o MST, nos faz lembrar uma fala da *Semente de Melancia* (menina), em um dia de muito sol e calor, característico do estado de Mato Grosso, as crianças estavam inquietas com o calor que permanecia no espaço de Educação Infantil, quando a educadora *Semente de Café*, em uma roda de conversas propôs às crianças para fazerem um passeio nos arredores da escola e se dirigiram à Cooperativa do Assentamento 12 de outubro, denominada como COOPERVIA (Cooperativa dos Produtores

Agropecuários da Região Norte do Estado do Mato Grosso), criada em 19 de setembro de 2012. A cooperativa é lugar aonde as mulheres da comunidade fazem doces e pães para venderem na cidade e nas proximidades do assentamento e funciona três vezes na semana por um rodízio de mulheres. Assim, relatamos a experiência:

As crianças concordaram com a visita e foram felizes andando a pé todas juntas até local. Ao chegarem na Cooperativa, Semente de Limão (menino) foi logo cumprimentando as trabalhadoras da cooperativa dizendo: “Oi tias”! Elas sorriram e disseram: “Oieee”. As crianças percorreram todo o local, observando em silêncio e quando percebi a bandeira do MST ao alto pregada em uma madeira, perguntei o que seria aquilo: “O que é este pano vermelho pregado aqui no alto?” E a semente de Melancia (menina) se manifestou: “esta é a bandeira do MST”. Então para instigá-la a respeito do assunto, novamente perguntei: “Mas o que é MST?” E A semente de Melancia logo respondeu sem rodeios: “são os sem-terra”. E saiu andando até a educadora que estava mais atrás. (D. C. 22/4).

Com essa fala da *Semente de Melancia* (menina), podemos analisar que as crianças vão se tornando Sem Terrinhas, em relação à rotina de luta que se constitui com as famílias Sem Terra no Assentamento, organizadas numa relação com o contexto escolar, destacadamente, as canções, as histórias, as primeiras leituras de cartilhas específicas, a observação e participação na encenação da mística. Tudo isso pode contribuir para que as crianças do MST se afirmem como identidade social e política, o ser um Sem Terrinha. Assim, nessa concepção, o campo recria sua identidade cultivando suas tradições, reanimando o sentimento de pertencimento por meio da esperança que move os sonhos, pois a potencialidade da educação do campo nasce do interesse em conceber um novo pensar, de forma crítica e propositiva, sobre o ser humano e suas múltiplas relações.

Por este lado, temos que voltar o olhar para o cotidiano dos movimentos sociais, do Assentamento de reforma agrária na qual as crianças vivem, sendo importante para compreender a construção da identidade coletiva e de uma cultura de infâncias, as especificidades do período da infância. Pensar a infância e a criança no MST significa, portanto, mover-se nesse contexto histórico, reconhecendo as determinações e a concretude dessa infância e dessa criança. Como membro de uma família, acompanha seus pais desde as primeiras ocupações, consideradas como ponto de partida na compreensão das relações sociais de seu contexto de luta pela terra e vinculado a um Movimento que tem como estratégia política a transformação da sociedade.

As crianças e as infâncias por elas vividas no MST fazem parte desse processo de luta, nesse contexto histórico. Compreender a infância no/do MST que está no Assentamento 12 de Outubro é dialogar com um processo educativo dentro e fora da escola, numa compreensão de que o lugar educativo da criança não se restringe somente à escola, ou seja, considera educativo todos os espaços ocupados pelas crianças, considerando um currículo vivo, vivenciado por elas em seu contexto escolar, familiar e comunitário.

Analisando o Caderno de Educação nº 12, Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender (2004), verificamos que é uma produção que, segundo o MST, recupera a história da Educação Infantil, trazendo uma contextualização desse processo nas lutas. A significação da criança expressa no documento é de uma criança que não está separada do conjunto dos demais segmentos que compõem o Movimento. Ela faz parte da luta pela reforma agrária e pela transformação social desde sua origem, vinculada principalmente às mulheres. Em alguns trechos, é possível verificar que o setor de educação, coloca como desafios a necessidade de pautar a criança como construtora do Movimento. Ou seja, o setor de educação cria uma tensão para o conjunto no sentido de pautar a reflexão sobre a criança e seu lugar no Movimento, inclusive concebida como a continuidade do MST. Para isso, indica que sua formação é determinante para a construção da identidade Sem Terra, desde a infância, assim, o espaço infantil, “a ciranda não pode ser vista apenas como um direito dos pais e das mães que participam do MST, mas principalmente como um direito das crianças que também são sujeitos construtores do movimento”. (MST, 2004, p.37).

Podemos considerar que os documentos do MST, desde as primeiras elaborações, descrevem a presença da criança e da infância no seu interior, em ações que vão desde o momento da ocupação pelas famílias às atividades e espaços pensados exclusivamente para as crianças. As significações de infância nos documentos do MST são de crianças que estão na luta com a família, crianças presentes com a responsabilidade de continuidade da história do MST, criança que provoca a ampliação da reflexão do adulto sobre seus direitos.

Nesse contexto, trazemos as reflexões da educadora *Semente de café* em relação a sua concepção do que é o ser criança e a sua infância:

Criança pra mim é a mais pura parte da vida que existe ali! A criança não é uma folha em branco, porque dentro daquilo que eu acredito, elas já veem trazendo consigo várias histórias, várias vivências que a gente não consegue saber ao certo o que uma criança está trazendo, mas assim pra mim ela é a pureza, temos que respeitar, tratar muito bem a infância da criança, porque é aqui a base de tudo, da forma que eu tratar ela aqui hoje ela vai responder

lá na frente, lá no futuro. Então, se eu tratar ela com respeito, com amor, com dedicação, assim eu sei que ela vai ser uma criança segura, tenho certeza que ela vai poder escolher lá na frente com mais autonomia, e a própria escola ajuda a tirar a infância da criança, algumas escolas, se não tiver cuidado é ela que vai tirando essa pureza, porque a criança ainda é parte da natureza, a gente desliga a criança da natureza muito cedo, e a escola é pior ainda porque lá tudo é científico, claro que você tem que ensinar, mas não dessa forma que estão fazendo. (ENTREVISTA EDUCADORA - 14/05).

Para um país como o Brasil, com muita terra, possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar a construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. É uma forma concreta de valorização da vida no campo. A perspectiva da vida no campo, com toda infraestrutura necessária para o bem estar é uma condição que os trabalhadores na luta pela terra estão criando.

Nesse sentido, o MST lutou e luta por ocupar um espaço político para reivindicar a posse pela terra e a reforma agrária. Dentre as atividades desenvolvidas pelo MST está a ocupação de terras improdutivas. Essa ocupação acontece como uma forma de reivindicação e pressão pela reforma agrária, acrescentado a isso, tem-se a luta por empréstimos e condições para que possam produzir nessas terras.

Assim, o MST visa três grandes objetivos: a terra, a reforma agrária e uma sociedade mais justa. Esta última se idealiza numa concepção de educação, como fundamental a este processo. O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos: à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Um conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem como sujeitos de direitos. Porém, nos assentamentos, por mais que as condições sejam precárias, visualiza-se um horizonte de esperança em ter a terra, a moradia, a educação e saúde, conquistas que ficarão como herança para seus filhos.

3.2 Organização dos espaços e tempos da turma de Educação Infantil

Com uma proposta que se efetiva por meio de atividades realizadas pelas crianças e a educadora em interação, nesse espaço de Educação Infantil, a organização do ambiente interno, os recursos, foram todos construídos e organizados pela educadora. Embora a sala não tenha todas as condições necessárias para a Educação Infantil, consiste numa estrutura aconchegante, sendo totalmente reformada para serem utilizadas pela turma de Educação Infantil. Na sala contêm dois ventiladores, TV, som, uma parede decorada com paisagem em EVA e cantos organizados da seguinte maneira:

- **Espaço da leitura:** com prateleiras onde há vários livros de histórias clássicas, revistas sobre Educação Infantil, revistas sem-terrinhas, livros sobre animais, decorado com um tapete escuro e almofadas e ursinhos.

- **Espaço de jogos:** é organizada com três mesas, contendo diversos tipos de jogos, quebra-cabeças, distribuídos em potes transparentes e de fácil acesso para as crianças e adequada para a faixa etária.

- **Espaço da higiene:** uma prateleira com um pote decorado com pastas e outros com as escovas todos levados pelas crianças para a escovação após o recreio.

- **Espaço dos materiais didáticos:** são utilizados por duas prateleiras onde ficam guardados os materiais escolares a serem usados pelas crianças durante as atividades didáticas.

- **Espaço da fantasia:** o mais procurado pelas crianças durante as brincadeiras, há um espelho grande, uma mesa e uma cadeira, uma caixa contendo máscaras, fantasias, perucas, apitos, enfeites de cabeça e maquiagens infantis para as crianças brincarem.

- **Espaço dos brinquedos:** é um local onde ficam pendurados os brinquedos grandes como carrinhos, vassouras, carrinho de mão infantil, e também dois baldes grandes de plástico cheios de brinquedos pequenos para brincarem de casinha, o “faz-de-conta” é o preferido das meninas.

No documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), a criança é reconhecida como principal participante do espaço da creche e da pré-escola. Nesse sentido, os parâmetros são estabelecidos, levando em conta suas necessidades de desenvolvimento, como podemos observar a seguir:

Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

Assim, neste contexto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar:

- 1 – a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;
- 2 – o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;
- 3 – o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.
- 4 – a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006, p. 21)

Destacamos que os espaços da instituição destinada à turma de Educação Infantil devem ser concebidos como locais voltados para cuidar e educar indissociavelmente as crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Um espaço físico que deve ser visto como um suporte que possibilite e contribua para a vivência e a expressão das culturas infantis: jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O espaço pedagógico é um local facilitador de interações das crianças entre si, produzindo cultura e revendo seus conhecimentos e suas experiências. Portanto, é necessário

pensar criticamente o cotidiano, propondo uma Educação Infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimentos, se tornem autônomas e cooperativas. Um cotidiano, que ao invés de se transformar numa rotina de espera ou costumeira, possa se diferenciar como um lugar de produção, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca. Para a proposição das atividades a serem realizadas no tempo/espaço da Educação Infantil, o Parecer do CNE/CEB n. 20/2009, cujo relator faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aponta para o papel do educador na organização do tempo e espaço nas creches e pré-escolas:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. (BRASIL, 2009, p. 14).

Notamos que o parecer também se refere ao fato de que a criança deve ter possibilidade, nas instituições de Educação Infantil, de fazer deslocamentos e movimentos nos espaços internos e externos às salas da instituição. Assim sendo, faz-se necessário possibilitar para a criança um espaço adequado e seguro, que vá além de sua sala de atividades, onde possa experimentar diversas formas de se movimentar e explorar espaços culturais diversificados:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2009, p. 15).

Barbosa e Horn (2001), pesquisadoras da organização do espaço e do tempo na escola infantil, afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Para as autoras, a organização das atividades no tempo, nas escolas de Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001). Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. As autoras nos ajudam a pensar sobre esse tema na especificidade da instituição investigada.

A organização dos cantinhos no espaço de Educação Infantil da turma é organizada em “cantos de atividades diversificadas”, fundamentada em uma concepção de criança e de educação. Então, os cantos acabam sendo utilizados todos os dias pelas crianças. Segundo a educadora da turma “é claro que eu gostaria de organizar melhor o espaço da sala”, mas afirma que encontra alguns obstáculos como a falta de recursos e condições adequadas na própria escola, pois funciona como uma “sala anexa” de Educação Infantil.

Os espaços disponíveis para as atividades das crianças no espaço de Educação Infantil precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria das crianças. Em relação á autonomia das crianças, percebemos, durante o período de observação da pesquisa, que é algo considerado importante pela educadora, sendo todo o “cantinho” pensado

nas crianças para que as mesmas consigam ser autônomas em suas ações, assim em sua narrativa a educadora *Semente de Café*, afirma:

Procuro deixar tudo baixo para eles, porque não quero que eles fiquem dependendo de mim, por exemplo, o papel no armário fica um pouco alto, mas eu falo pode pegar, porque eu sei que eles vão dar um jeito de pegar com a cadeira, quero que tenham autonomia de tudo, seja pra pegar alguma coisa, passar recado, tem coisas que eu posso fazer, mas deixo pra que eles façam por que eles vão construindo conhecimento”. (ENTREVISTA EDUCADORA- 13/05).

A conquista do desenvolvimento da autonomia e independência da criança se dá através de experiências interativas onde os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e físicos não ocorrem de forma espontânea, e sim de maneira adequada, sendo desafiada por outra pessoa. Assim, todo educador que trabalha em uma instituição de Educação Infantil desempenha um papel essencial, pois o desenvolvimento da criança dependerá do educador, instigando essa criança a se socializar com os outros, pois quanto mais conhecimento de mundo e de si mesma adquirir, mais ela se sentirá segura e perceberá que é capaz de aprender e continuará a desenvolver, gradualmente, tornando-se independente e conquistando sua autonomia.

Levando em consideração que o ser humano não vive sem afeto, companheirismo e carinho, seja no âmbito da família como na escola, percebe-se que é muito importante que as crianças tenham um acompanhamento mais amplo por parte dos adultos. Para, que sua identidade e autonomia sejam desenvolvidas, essa independência adquirida permitirá a criança se socializar com outras crianças, organizando suas próprias escolhas. E nesse sentido, o educador do campo tem papel principal, quando em sua prática pedagógica prioriza o comprometimento em incentivar através de diferentes saberes, o processo de formação de identidades. Como aborda Molina (2004, p.42), um aprendizado humano essencial: “olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução”.

Educar não significa apenas preocupar-se em ensinar as crianças a ler e escrever, mas sim ajudar a construir e a fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória e cultura. Esses aspectos foram presenciados pela pesquisadora em várias práticas desenvolvidas pela educadora *Semente de Café* com a turma de Educação Infantil. Uma das atividades que presenciamos foi quando a educadora entregou

uma folha com apenas o rosto desenhado, era uma caricatura de cada criança. Solicitou para que os mesmos desenhassem o restante do rosto, de acordo com sua fisionomia, ou seja, desenhassem os seus rostos. *Semente de Melancia (menina)*, pergunta:

Professora, é pra mim desenhar o pescoço? A educadora Semente de Café então responde: *Sim, claro, todos nós temos pescoço, é para você desenhar seu pescoço, seu cabelo, seus olhos, sua boca, igual à você e depois pintar.* A Semente Melancia fica pensativa e então fala: *então vou desenhar meus braços e minhas pernas também.* Já a Semente de Maçã diz: *professora, eu fiz as mãos.* A educadora olha e diz: *você fez as mãos sem fazer o pescoço, os braços!* Ela sorri e volta para sua carteira e continua fazendo a atividade. (D.C. 01/04).

Outras atividades realizadas nesse espaço infantil para desenvolver a autonomia, envolveram brincadeiras em grupo que integraram as crianças em conversas em rodas, criação e confecção de crachás, observações da própria imagem em espelhos, observações das diferenças e semelhanças entre os colegas, elaboração de gráficos de altura para estabelecimento das diferenças de tamanho entre as crianças, atividades com os sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), desenho do próprio corpo com materiais diversos, momentos de reconstrução da história da criança com fotos familiares com a ajuda dos pais, entre outros.

A educadora faz referência a utilização dos RCNEI (1998, p. 13) como base de sustentação de seu trabalho pedagógico. Para ela, a construção da identidade ocorre de forma gradativa, como enuncia o documento “[...] por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para se diferenciar dele em seguida, muitas vezes, utilizando-se da oposição”.

Um dos primeiros desafios das crianças da turma de Educação Infantil foi a construção da sua própria identidade e autonomia. Um aprendizado que foi aperfeiçoado com a ajuda da educadora. É importante destacar essas atividades que foram realizadas com a participação da educadora, pois é a peça chave para que as crianças se desenvolvam sua identidade e autonomia, e não se esquecendo de que ela é construída ao longo do processo de aprendizagem, respeitando suas limitações. As crianças começam a construir sua identidade e autonomia a partir do vínculo que existem com as pessoas na instituição, e o meio em que vive, onde sua socialização é bastante presente em sua vida.

3.3 Planejamento das práticas pedagógicas

No campo, decorremos por propostas pedagógicas ancoradas em iniciativas que respeitem a temporalidade, a cultura produzida e os saberes próprios das crianças do campo, pois, como enfatiza Arroyo (2004, p.79) “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados”. Portanto, há que se vincular a escola à dinâmica que dá vida e sentido ao campo. Sendo, justamente nessas relações que os sujeitos constroem suas identidades mediadas pelos sentimentos, afetos, interações. Nessa reflexão, enfatizamos que a Educação Infantil do Campo deve e precisa ser vista como tempo e espaço de construção da própria identidade, tendo a escola papel preponderante na condução de estratégias que venham incentivar o desenvolvimento dos sujeitos camponeses, para isto precisa focar em projetos educativos contextualizados, que trabalhem a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade

Considerando que o educador é protagonista direto do currículo escolar, torna-se elemento chave para o desenvolvimento do mesmo, pois através da prática docente é que se atribui significância ao mesmo. Assim, pode-se afirmar que os educadores são mediadores entre o currículo e os educandos, e nesta perspectiva o planejamento da prática deve envolver singularidades dos educandos e os aspectos culturais e sociais do meio em que ele faz parte, pois planejar está além de atender os objetivos e os conteúdos do currículo.

Para Sacristan (2000), o contexto de sala de aula torna-se um ambiente em que a aprendizagem ocorre de acordo com os ideais da realidade. Neste contexto, lembramos a narrativa da educadora *Semente de Café*, a respeito de como organiza suas práticas pedagógicas e o que leva em consideração, ela nos afirma:

Os meus referencias, são as práticas mesmo da escola, das nossas lutas porque a gente compreendeu o que é, o que a gente quer, a questão do movimento está muito ali dentro da escola, que também faz parte dos meus princípios, então querendo ou não a gente vai passando a questão da luta, mas as próprias crianças já tem isso mais do que eu tenho, e a maioria hoje da minha turma faz parte do movimento, os pais fazem parte. Então levo em consideração as temáticas do movimento, aí eu tenho as minhas referências, que na minha época era chamado de Referencial Curricular, e que hoje são as Diretrizes Curriculares, e livros que o governo manda que é muito bom que eu vou lendo. (ENTREVISTA EDUCADORA - 14/05).

Conforme Ostetto (2004), planejamento não é um documento burocrático para ser entregue para a coordenação pedagógica, pelo contrário, é reflexão e atitude. Através dele, o educador pode repensar sua prática docente, revisando-a e buscando novos significados.

Planejar significa entrar na relação com as crianças, seus mundos, suas diferenças, superando a ideia da “criança como aluno”, para quem são previstos conteúdos a serem assimilados apenas em determinados momentos (a hora da atividade); é mergulhar em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo de um processo compartilhado. É, enfim, formular perguntas, conviver com a dúvida, com a incerteza, fazendo do cotidiano uma saborosa aventura de conhecer o mundo com paixão. (OSTETTO, 2004, p.3 e 4).

Para a autora, “a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos.” (OSTETTO, 2004, p.4). Nesta possibilidade, acreditamos que é preciso olhar para as crianças, escutar seus questionamentos, suas formas de se expressar. Através dessa interação e do planejamento, o educador vai percebendo as necessidades do grupo e estabelecendo direcionamentos. O planejamento é considerado uma ferramenta na mão do educador, para que esse possa ter uma previsão sobre o que vai acontecer durante a aula, uma ferramenta flexível, que permite variações, e saber o que quer conseguir e o que quer que as crianças alcancem com a proposta. Neste sentido, segundo a educadora *Semente de Café*:

Sou flexível até demais, porque é assim, eu planejo totalmente diferente, mas não acho problema em mudar, porque talvez naquele momento eu fosse mostrar a minha proposta para as crianças, não era interessante pra elas naquele momento, por exemplo, as vezes eu planejo que hoje a gente vai plantar, aí vai passando a hora eu percebo que eles não estão interessados, então o trabalho não vai render tanto e aí não desenvolvo aquilo, então já vou preparada com outras propostas ou as propostas que eles vão oferecer. Vamos negociando os tempos de atividades, mas ainda me aflige muito esse negócio de currículo, por que a gente não tem como dialogar, fazer reflexão com outras pessoas, estou trabalhando sozinha, a escola, por exemplo, não tem materiais que eu possa ter como referência, vou testando, acertando, errando, então levo em consideração a criança e respeitar ela mesmo, enquanto criança, as vontades, os desejos delas quando é escrever, quando é brincar.” (ENTREVISTA EDUCADORA - 14/05).

Nesse ponto de vista, podemos perceber que a educadora, as crianças e as famílias defendem um projeto educativo que tenha a cara dos sujeitos do campo, que contemple suas

necessidades, suas perspectivas. Como afirma Caldart (2004, p.157) “pensar esta escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade”. Para a educadora *Semente de Café*, em sua entrevista concedida no dia 14/05, comenta que se orientar pedagogicamente é sua grande preocupação, pois a mesma desabafa estar sozinha nessa luta em relação a realizar de reflexões sistemáticas de suas práticas pedagógicas com a turma:

Essa questão pra mim é complicada, porque é como se eu tivesse pensando isso sozinha, porque aqui na escola só tem uma sala de Educação Infantil, então é eu que tenho que discutir as coisas, fazer reflexões comigo mesmo porque ninguém aqui pensa a questão da Educação Infantil, então eles não conseguem ter uma visão de como realmente é a Educação Infantil e como tem que trabalhar [...] e também não tenho a Proposta Pedagógica de Claudia, não sei qual é a proposta deles, eu trabalho só”. (ENTREVISTA EDUCADORA - 14/05).

Esses fatores explicam os currículos, muitas vezes descontextualizados, e a ausência de propostas específicas, devido à ausência de concepções definidas a respeito da Educação Infantil do Campo, mas que, no caso da Escola Florestan Fernandes, na sala anexa de Educação Infantil esta situação é superada pelo grande comprometimento pedagógico e político que a educadora e o coletivo de profissionais vivenciam. A educadora expõe que a secretaria de educação na qual a sala anexa é vinculada não tem uma proposta pedagógica específica para a Educação Infantil do Campo, sendo ela a responsável pelo planejamento das práticas pedagógicas. Estas reflexões demonstram que são muitas as atribuições e desafios do educador atuante na Educação Infantil. Muitos deles encontram dificuldades em vários momentos, não sabendo como agir, o que buscar e quais são as atitudes corretas a serem tomadas. São muitos os desafios encontrados para o trabalho pedagógico. Dar vida às práticas, implica, o tempo todo, vivenciar o processo, enfrentar e tentar superar obstáculos rumo à ampliação dos saberes dos envolvidos, no processo de ensinar e aprender, especialmente, cuidar/educar.

É relevante afirmar que as atividades desenvolvidas em um espaço de Educação Infantil deve vincular o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e idealize o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas relações possam se estabelecer. E para que isso aconteça, um trabalho de qualidade para as crianças pequena, exige ambientes acolhedores, seguros,

estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Nessa reflexão, trazemos a narrativa da educadora *Semente de Café* que expõe o valor destinado a esse ambiente:

É uma coisa que eu dou muita importância, antes de iniciar o ano mesmo eu já fico pensando como vai ser, como vou organizar os temas, aí eu fico preocupada porque não tem muito espaço, então fico pensando como é que eu vou fazer pra colocar todos aqueles cantos e ao mesmo tempo ter espaço para elas brincarem livremente. Assim como eu aprendi, a gente tem que organizar o espaço pensando a parte do interesse da criança, pensando neles, como eles vão aproveitar esses cantos, e aos poucos eu vou construindo. Todo mês compro uma coisa, a gente vai colocando algumas coisas, e se a sala fosse maior, seria muito mais rico, mas eu procuro fazer pensando na criança. (ENTREVISTA EDUCADORA - 13/05).

Desta maneira, é preciso considerar a rotina como uma facilitadora desse processo, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade e que tenha significado para a criança, pois se constitui em um espaço importante para o desenvolvimento das crianças. Oferecer um ambiente educativo, acolhedor e desafiador, tendo possibilidade de brincar como uma forma distinta de aprender e expressar conhecimentos são uma das fundamentais metas da Educação Infantil, pois o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tem de explorar seu ambiente, expressar suas emoções tendo contato com várias coisas, pessoas e estabelecendo relações afetivas. De um modo geral, o educador deve proporcionar interação, segurança, acolhimento, oportunidades e experiências educativas, organizando o espaço de forma a despertar o interesse das crianças, respeitando a cultura e os saberes já construídos das mesmas, para que dessa forma possa criar novas descobertas e aprendizagens educativas, a fim de buscar uma educação de qualidade, e criar cidadãos conscientes.

3.4 Acolhimentos: relações crianças, famílias e escola

A entrada das crianças na comunidade escolar é um momento de transição especialmente delicado para os profissionais da escola, as famílias e as próprias crianças que chegam à instituição com suas expectativas e, muitas vezes, receios. Nesse momento é

importante oferecer condições de conforto e segurança às crianças e às famílias e estabelecer elos significativos de comunicação entre o ambiente da instituição e da casa, tornando o processo de acolhimento mais tranquilo e seguro para todos.

O acolhimento às crianças e às famílias deve ser planejado em conjunto pelos profissionais da instituição, sendo importantes recursos para promover um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças. Segundo Gianfranco Staccioli (2013), no livro “Diário do Acolhimento na Escola da Infância”:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar pra ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo. (STACCIOLLI, 2013. p.25).

Observei com atenção o primeiro dia letivo de 2015 na comunidade escolar do Assentamento 12 de Outubro. Este foi como um outro dia qualquer, pois as crianças tendo aula ou não, se fazem presente naquele contexto, geralmente vão para a sede aonde funciona a escola com seus pais que fazem parte do quadro de funcionários, pois na turma de Educação de Educação, cinco das oito crianças eram filhos/as de profissionais da escola. As cinco crianças vão para a escola com seus pais e três delas utilizam o transporte escolar, por morarem longe da escola e não serem filhos de funcionários. Os três vêm para a escola no transporte em companhia de irmãos ou amigos no transporte.

No espaço da Educação Infantil, logo ao bater do sino, as crianças vão entrando na sala e convidadas pela educadora a sentaram e se organizaram em carteiras, e logo a mesma inicia uma roda de conversa para saber como foram as férias das crianças. Junto com cada criança, chegam muitas histórias, situações vividas em família, em que a educadora acolhe as crianças deixando que as histórias de todas as crianças sejam socializadas e contadas com calma. Algumas se encontravam tímidas e outras já se sentiam mais seguras em conversar. No período posterior participam de brincadeiras e músicas em que as crianças ficaram à vontade em suas escolhas de participar ou não.

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas típicas de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. Teóricos que estudaram o desenvolvimento humano, como Lev

Vygostky (1998), apontam a centralidade da exploração do meio no desenvolvimento infantil. Desse meio fazem parte os objetos que a criança vê, toca, experimenta, e também as outras pessoas, as crianças da mesma idade e os adultos.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades. Quando esses interesses são atendidos, são criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, social, físico e cognitivo. Assim, uma prática pedagógica que conceba as crianças como sujeitos de saberes e que se articule a partir de um currículo no qual esses saberes devam ter a criança como parceira de todas as ações. Quando os profissionais estão atentos a isso, podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da instituição e, assim, podem ajudá-las a se conhecer e a estabelecer coerências entre as várias experiências que vivenciam.

No último capítulo intitulado **“POR UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO”**, ressaltamos o mergulho fantástico no mundo da criança do campo, as diversas tramas envolvidas nas significações em torno de gestos, olhares, palavras, movimento, espaços e tempos as suas vivências em torno da escola do campo, o contexto local que envolve as famílias e a cultura da comunidade. Nesse contexto, discutindo a educação e currículo que abordam os saberes infantil embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e com a contribuição das autoras Silva e Pasuch (2010).

CAPÍTULO IV

POR UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO

*Ao contrário, as cem existem. A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de
pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de
amar. Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens,
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a
fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra,
a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi)*

O poema do pedagogo e educador Loris Malaguzzi mostra que a infância prossegue em seus modos de ser. O criar, o brincar, o sonhar, o estar com o outro e tantas outras expressões. As crianças vão além, para nos dizer que as “cem linguagens” existem e que devem ser consideradas, especialmente na Educação Infantil. Essas cem linguagens são, geralmente, ainda pouco conhecidas na educação das crianças e, conseqüentemente, pouco priorizadas e desenvolvidas pelas instituições de Educação Infantil.

Partindo do pressuposto de que a criança nasce com as potencialidades de desenvolver as suas “cem e mais cem e mais cem linguagens”, tentamos juntar os fios e tecer a trama desse processo de “construção curricular”, que temos como pano de fundo as práticas pedagógicas da educadora *Semente de café* no cotidiano das crianças do campo da turma de Educação Infantil investigada, implicando no reconhecimento da escola e seus sujeitos como produtores e protagonistas de uma vivência curricular.

Ao abordarmos sobre currículo, automaticamente estamos nos referindo em Educação, e aqui ressaltamos a discussão de educação e currículo em torno da escola do Campo. Autores

como Caldart (2004) apontam para a necessidade de uma escola específica do campo, respeitando a identidade própria de escola para os povos do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CALDART, 2004, p.35)

Esta concepção nos ajuda a perceber que não basta ter uma escola. Para pensarmos a educação do campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo e o “vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social” Caldart (2004, p. 23). Portanto, assim o currículo deve ser pensado a partir da articulação entre as experiências e o conhecimento socialmente construído. O desafio posto está em produzir práticas que privilegiem e propiciem às crianças a oportunidade de vivenciar suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento em um espaço coletivo pensado e planejado conforme suas reais especificidades.

Desta forma, discutiremos neste capítulo as questões curriculares da Educação Infantil do/no campo, assim o currículo precisa contemplar as especificidades da infância, considerando que as crianças do campo se constituem como seres sociais na relação com os outros, aprendendo nessas relações, por meio de processos de vivências com a cultura, ou seja, a concepção de currículo compreende não somente o universo escolar, mas também, o contexto local que envolve a família e a cultura da comunidade. Nesse sentido, Barbosa (2009) destaca:

O currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas. Nesse momento acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e a contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido. As crianças, assim, envolvem-se e criam uma interpretação sobre os conhecimentos, os relacionam de acordo com suas experiências anteriores para organizar e constituir uma narrativa pessoal que também é coletiva. O currículo, portanto, não será compreendido como

prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 52).

Nessa concepção, portanto, o currículo da Educação Infantil “[...] emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo”. Significa, portanto que é na participação coletiva nos mais diversos ambientes nos quais acontece o processo educativo que o currículo é construído, tendo como referência a cultura, os valores, enfim, as necessidades e peculiaridades dos sujeitos (MEC/SEB/UFRS, 2009, p. 56).

Nesta perspectiva, a prática na Educação Infantil com uma visão que aborde saberes infantis transcorre pelo olhar atento do educador, pois é este que vai encaminhar os primeiros passos das crianças dentro do universo escolar, assim, é necessário pensar que esta criança do campo possui uma bagagem sócio cultural que faz parte de sua história de vida, sendo assim um elo de articulação entre prática pedagógica e conhecimentos prévios.

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010), publicado em 2010 com base na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 a qual implanta estas diretrizes. Neste documento, fazem parte da Proposta Pedagógica, as infâncias do campo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto á atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24)

Percebemos que nesse documento as crianças habitantes no campo começam a ganhar certa visibilidade e um olhar mais acentuado para as suas especificidades. Estas políticas para a escola da zona rural e seus sujeitos (crianças, famílias e professores) são percebidas como conquistas de grande importância dos movimentos sociais, da Educação Infantil do Campo, que já buscam uma articulação nos seus debates. Interligar estas políticas, no entanto, não é

tarefa fácil, mesmo porque envolve crianças, suas especificidades e suas diferenças socioculturais.

Assim, seguindo este pensamento, as práticas desenvolvidas na infância precisam de intencionalidade, precisam ser recheadas com significados. Portanto, as propostas comuns, como os trabalhos manuais, a brincadeira livre, a presença constante da televisão como babá e educadora, necessitam ser ressignificadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (DCNEI, 2013, p.89).

Portanto, pensar a prática na lógica infantil é o primeiro passo articulador do processo que aborda a construção da aprendizagem a partir dos múltiplos saberes infantis. O artigo 9º da Resolução nº 5/2009, salienta doze itens que devem ser garantidos na experiência da prática pedagógica na Educação Infantil, ou seja, apresenta possibilidades para a elaboração da proposta pedagógica e a organização de tempos, espaços e atividades.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

É de extrema importância refletir que estes doze itens, não devem ser encarados como uma listagem de atividades ou conteúdo a serem desenvolvidos de forma linear e ordenada nas escolas, muito pelo contrário, esta proposta reforça a ideia de uma superação da fragmentação do conhecimento, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam uma ideia de criança como “**centro do planejamento Curricular**”, como um sujeito de direitos, próprio de saberes, que pensa sobre o mundo e atribui sentido à ele a partir do que lhe é oferecido. Nesse sentido, as DCNEI, define o currículo como “**um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança**”. Ou seja, currículo é aquele que é vivenciado com as crianças a partir de seus saberes, pois “as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar”. (SILVA e PASUCH, 2010, p.01).

Assim, as DCNEI (2009) apontam para as práticas pedagógicas, levando-se em conta que conhecimentos se dão nas relações múltiplas que se estabelecem no cotidiano, no nosso

caso específico, a criança do campo. Portanto, assim proporcionamos a busca do entendimento das situações vividas no cotidiano da turma da Educação Infantil do campo pesquisada em relação ao aprender, através de significações de crianças, as quais possibilitaram um enriquecimento importantíssimo.

Enfim, utilizando como procedimento metodológico, a observação participante, assumi o papel de pesquisadora, mediadora, estudiosa que escuta atentamente, e considera as crianças do campo nas suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural e que oferece às crianças possibilidades de sair do comum e entrar nas diversas formas de expressão e sentimento. Desta forma, nos momentos vivenciados durante o período empírico de nossa pesquisa, podemos penetrar no mundo das crianças do campo e conseguir enxergar seus conhecimentos, seus valores, suas rotinas, suas preocupações, seus modos próprios de se relacionar com o mundo. Assim, ao aproximar-me das crianças, tentei captar seu olhar, coloquei-me à escuta sensível de suas palavras, de seus gestos, buscando perceber seus modos de ver e de relacionar-se com o mundo, em especial o mundo do qual passam a fazer parte, que é a escola. Venho falando de experiências, de vivências, de brincar, de escola, de saber, de imaginar, de inventar, de criar, enfim, nas diversas expressões do cotidiano. Luciana Ostetto (2004) salienta a importância da escuta:

Se a criança é portadora de teoria, interpretação, perguntas, e é coprotagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas **escutar**. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quando ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. (OSTETTO, 2004, p. 94).

Segundo a autora isto está relacionado à atitude, isto é, olhar a criança, para conhecê-la e planejar. Portanto para desenvolver o que dizem as DCNEI, precisamos apurar o nosso olhar em relação as crianças que temos: o que sabem, o que gostam, como pensam o mundo, como se manifestam, o que conhecem, como conhecem. São perguntas que todos os educadores devem se fazer sempre para buscar a melhor pedagogia para as crianças com as quais convivem. Assim, a construção de um currículo pautado nos interesses e necessidades infantis requer dos profissionais de educação o conhecimento da criança em suas mais variadas dimensões.

Foi encantador encontrar profissionais que respeitam as crianças, e que direcionam suas práticas no foco do interesse infantil, uma Pedagogia que dê bases para uma Educação

Infantil que respeite as cem linguagens das crianças, que confira a elas o direito a ter cem modos de pensar, de falar, de jogar, de escutar as maravilhas de amar, enfim, de viver intensamente todas as suas dimensões, em todas as situações do cotidiano educativo, exige um olhar e tratamento de respeito às infâncias das crianças.

Eu fico com a pureza da resposta das crianças, é a vida, é bonita, é bonita, e é bonita ... viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...
Gonzaguinha

A pureza das crianças, conforme Gonzaguinha, instiga-nos a dizer que, de modo geral, a concepção da educadora se caracteriza por compreender a criança como um sujeito feliz. Em todas as respostas, essas características se fizeram presentes. Nas observações durante a pesquisa empírica, percebemos a visão de educação que a educadora *Semente de Café* priorizava, uma visão onde as crianças pequenas devem ter a oportunidade de expressar-se sobre sua vida, sua realidade, suas ideias.

A realidade das crianças do campo e a diversidade que trazem com elas de casa são os pontos de partida das práticas pedagógicas, levo sempre em conta as possibilidades que todas têm de se desenvolver e de aprender. Os saberes das crianças é uma ligação no processo de ensino-aprendizagem, é uma articulação entre os conceitos espontâneos que as crianças trazem de casa e os conceitos constituídos coletivamente na escola, e posso dizer que minhas crianças são felizes por viverem no campo. (D.C. 30/03).

A educadora da turma de Educação Infantil pesquisada compartilha que a criança possui uma fala cheia de sentido, de expressão de sentimentos, de pensamentos, de cultura, pois segundo ela, a escola precisa olhar para suas crianças como seres capazes, que carregam suas vivências, sendo assim, elencamos também a concepção de criança registrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (2010, p. 12). E também nesse pensamento trazemos as concepções de Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch, que ao elaborarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”,

defendem a concepção de Educação do Campo que preserve e valorize os saberes e as práticas de cada região.

Educar crianças do campo significa assumir o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece. O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. (SILVA, PASUCH, 2010, p. 11).

As autoras afirmam que a tarefa da Educação Infantil do Campo consiste em firmar as raízes no próprio campo, para fortalecer os laços com as famílias e com a terra, ou as águas, ou as matas, e assim permitir às crianças que encontrem seu lugar no campo, com seus direitos, com seus corpos, suas emoções, seus desejos.

De tal modo, nos remetendo aos saberes infantis mergulhamos num mundo fantástico de brincadeiras, jogos, histórias e práticas diferenciadas, uma teia tecida com saberes, onde a espontaneidade constroem regras, um momento mágico onde a criança se humaniza, aprendendo a viver brincando, prazer em viver. Como nos afirma Silva e Pasuch (2010, p. 01), “como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma.”

O brincar faz a criança! A criança se faz criança brincando!

*Criança gosta de brincar de roda, Então vamos brincar
Uma brincadeira de roda e pula, pula
Mãozinha na cintura olê, olê, olá
Marquinhos Monteiro
(Caderno de Educação, p. 29).*

Relatamos portanto, as experiências e vivências relacionadas ao brincar que encontramos ao nos aproximar das crianças do campo que frequentam a turma de Educação Infantil, ao chegar mais perto, ao acompanhá-las todo o tempo em que permanecem na escola do campo. O que trazemos aqui são algumas observações destacadas, e as que mais se significaram nos relatos das crianças pesquisadas. E na tentativa, de entendermos a fantasia, a imaginação, a vivência, enfim seu cotidiano, perguntamos para as crianças da turma de

Educação Infantil sobre o que mais gostam de fazer na escola, e todas as crianças responderam: “*de brincar*”.

Pesquisadora: *O que você mais gosta na escola?*

Semente de Melancia (menina), *mexendo nuns adesivos responde: De brincar (5 anos);*

Semente de Limão (menino), *olha para os lados e responde: De brincar (4 anos);*

Semente de Girassol (menina), *sentada em sua carteira, responde De brincar (5 anos);*

Semente de Mexerica (menino), *olha espantado para a pesquisadora e responde: De brincar (4 anos);*

Semente de Morango (menina), *folheando um livro de histórias, responde: De brincar (5 anos);*

Semente de Amora (menina), *olha sorridente para a pesquisadora e responde: De brincar (5 anos);*

Semente de Laranja (menina), *guardando os lápis de cor em sua mochila responde: De brincar (4 anos);*

Semente de Maçã (menina), *sai correndo para fora da sala e responde: De brincar(4 anos).*

Pesquisadora: *Lembrando que todos os nomes apresentados são fictícios por questões éticas a preservar a identidade de cada criança, sendo todos os nomes escolhidos por elas (D.C.13/05).*

Diante das respostas das crianças e das observações realizadas, foi possível perceber que o que elas mais gostam de fazer no espaço escolar está sempre relacionado ao ato de brincar, e que este ato é significativo e porém repetitivo que acontece quase todos os momentos. Podemos considerar que a realização das brincadeiras contribui para que as crianças possam desenvolver suas habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais, enfim, a brincadeira possibilita o desenvolvimento social da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 07), [...] “uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo”. O brincar, para ela, é uma das atividades mais prazerosas e enriquecedoras. É por meio do brincar que a criança pode aperfeiçoar seus conhecimentos prévios e acrescentar novos.

Observamos, durante a pesquisa, que a educadora *Semente de café*, como preferiu ser identificada no nosso texto dissertativo, é conhecedora do papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças, assim privilegia as brincadeiras, uma vez que sabe que esses momentos oferecem contribuições de novas aprendizagens, pois as crianças sempre aceitam suas brincadeiras, principalmente após o recreio, quando entram a sala muito agitadas após momentos de brincadeira no pátio durante o recreio. A educadora deixa as crianças brincarem

à vontade, com total autonomia na escolha e proposição de brinquedos e brincadeiras, em que os meninos preferem carrinho, as meninas gostam de bonecas, brincar no espaço do salão e jogos interativos, um momento que segundo ela em uma conversa informal, “*as brincadeiras proporcionam interação e aprendizagens.*” Como encontramos como orientação no artigo 9º: “VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

A educadora *Semente de Café* afirma em sua entrevista concedida no dia 13/05 que percebe o que as crianças mais gostam de fazer no espaço de Educação Infantil:

No começo do ano o que eu percebi que elas mais gostaram era de casinha, brincar muito de casinha, já hoje os meninos de carrinhos do começo do ano até agora é carrinho, carrinho, mas as meninas hoje gostam de salão, vai depender do recurso do momento, porque elas enjoam, aí já parte pra outra novidade, e de depende do espaço que elas tiverem, na sala eu sei que é de salão, mas aqui quando eu trago elas pra casa, elas já gostam de brincar de casinha lá embaixo da árvore, continua sendo a brincadeira preferida brincar de casinha.” (ENTREVISTA EDUCADORA - 13/05).

Com a entrevista concedida pela educadora e também pelas observações e narrativas das crianças do campo pesquisado, percebemos que as mesmas adoram brincar, as meninas de casinhas e salão, conforme elas explicitaram e os meninos de carrinhos, momentos vivenciados e significativo pelas crianças em sua infância. Portanto, pensando numa criança que deve ser conhecida por sua realidade específica, compreendendo suas condições de existência e interação no meio em que vive, aparecendo assim, um conhecimento da mesma, é que podemos entender o surgimento dos estudos que levam em consideração a infância como construção social. Vygotsky (1998) nos aponta para o fato de as crianças, enquanto sujeitos sociais, brincando, não estão só fantasiando, mas trabalhando valores sociais. Todas elas se constituem através das diferentes vozes que estão presentes em seus diferentes contextos, podemos destacar que todas essas crianças brincam, fazem uso da ludicidade e ressignificam o lugar ou objetos com os quais interagem. Assim podemos dialogar com Silva e Pasuch que afirmam:

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e auto - estima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os

adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz - de - conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (2010, p. 01).

Na concepção que as crianças apresentaram sobre o brincar, foi possível delimitar os espaços e atividades que elas consideram importantes sobre essa atividade. Primeiramente, ao serem questionadas sobre o que mais gostam na escola, todas as crianças responderam: “de brincar”. Diante das respostas das crianças nas entrevistas realizadas e nas observações participantes, foi possível perceber que o espaço, neste caso, a escola, está sempre relacionado ao ato de brincar, e um dos espaços preferidos delas é o quintal da casa da educadora que é constituído por muitas árvores proporcionando sombras para brincarem ao ar livre.

Foto 3: Crianças brincando no quintal da casa da educadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015

O fato das crianças viverem em espaços mais abertos e amplos no campo colabora para que possam explorar melhor sua imaginação e criatividade, seu desenvolvimento motor, pois estes espaços convidam à realização de brincadeiras que envolvem maior movimentação corporal. No campo, há maior possibilidade de brincar ao ar livre, ao passo que, nas cidades, os espaços foram se tornando restritos, raramente se brinca na rua. No campo as crianças podem brincar mais livremente, sem algumas das preocupações que as crianças das cidades

vivenciam, como o fato das residências serem muradas para poderem viver com um pouco mais de segurança. Assim percebemos que o brincar e as práticas realizadas pelas crianças do campo se diferem das experiências vividas pelas crianças das cidades. Silva, Silva e Pasuch (2012) apontam que:

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação aos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais. (SILVA, SILVA e PASUCH, 2012, p. 77).

Colaborando com a ideia das autoras, podemos afirmar que no campo as crianças podem brincar mais livremente, sem algumas das preocupações que as crianças das cidades vivenciam, como o fato das residências serem muradas para poderem viver com um pouco mais de segurança.

Percebemos a importância da brincadeira para a criança viver a sua infância, mas nas falas das mães entrevistadas, normalmente o dia dos seus filhos/as inicia primeiramente com o trabalho doméstico ou no campo, depois brincam. Todas as mães entrevistadas afirmam que as crianças acordam, realizam sua refeição matinal, fazem uma atividade e depois iniciam suas brincadeiras ou assistem tv. Trazemos a fala da mãe da *Semente de Amora* (menina), em que “ela acorda tarde, arruma a cama, toma café, vai dá água pros cachorros, faz o que tem que fazer, entra pra dentro brincar ou vai assistir tv e logo tá na hora de ir pra escola.” (ENTREVISTA FAMÍLIA 5- 14/05).

Nas entrevistas realizadas com a família das crianças da turma de Educação Infantil no Assentamento, procuramos saber se as crianças passam tempo de seu dia com adultos/familiares ou se permanecem sozinhas em casa. Esta informação foi importante, pois consideramos que a presença de um adulto pode influenciar nas atividades realizadas pelas crianças. Os mesmos responderam que as crianças sempre ficam na presença da mãe e que as mesmas brincam quando podem com as crianças. A mãe e pai da *Semente de limão* (menino), acrescentam:

Ele só brinca em casa de carrinho até a hora de ir pra escola; A mãe da Semente de Mexerica (menino): brinca a manhã toda e assiste desenho; A

mãe da Semente de Maçã (menina) diz que ela só brinca de casinha sozinha e gosta de ajudar no afazeres da casa; A mãe da Semente de girassol (menina): ela só brinca de casinha no quintal, assiste tv e as vezes me ajuda em casa; A mãe da Semente de Melancia (menina): ela brinca de casinha e boneca e assiste tv; A mãe e pai da Semente de Morango (menina) dizem que ela só brinca com o irmão, e as vezes arruma a cama; A mãe da Semente de Laranja (menina) afirma que a mesma além de brincar com o irmão, ajuda na limpeza da lixeira do banheiro; A semente de amora (menina): arruma sua cama e trata dos cachorros e depois brinca até horário de ir pra escola.(ENTREVISTAS FAMÍLIAS 1 A 8).

Assim, com os resultados obtidos observamos que grande parte das mães permanece parte do seu tempo junto aos filhos, podendo até mesmo participar de suas atividades. O contato familiar permite que a criança não esteja sozinha, convivendo proximamente com irmãos, primos, avós e tios. Também perguntamos se as crianças brincam em casa todos os dias e, todos os pais afirmaram que sim, às vezes ajudam seus pais nos trabalhos diários da casa. Foi possível observar, com a realização da pesquisa, que as respostas das crianças e de seus pais não mudaram, estavam de acordo, pois todos responderam que as brincadeiras de casinha e carrinho são as preferidas. Assim, constatamos que a criança da área rural, também brinca e se relaciona com seus pares ao mesmo tempo em que convive com suas funções dentro da comunidade familiar, com o cumprimento de suas tarefas.

Como percebemos, a cultura televisa está presente no dia-a-dia em seu lares, aspecto que se destacou nas entrevistas e narrativas das crianças pesquisadas, cultura que nos tempos contemporâneos exerce forte influência sobre suas vidas. Por ser uma novidade para o Assentamento a chegada da energia elétrica está presente em todos os lares no Assentamento, tornando significativo para as crianças, pois segundo a educadora : *ano passado eles não tinham tv, não tinham energia, nada disso em casa, então eles adoravam ver tv na escola, mas agora não é mais novidade pois eles tem em casa. (ENTREVISTA EDUCADORA-.13/05).*

A criança tem na televisão um meio de contato com o mundo externo, o recurso eletrônico mais comum entre a população, que se encontra presente na maioria dos lares, distraindo as crianças e preenchendo uma boa parte de seu dia. Para a criança pré-escolar, a televisão constitui-se num jogo simbólico. Ao ver tv, ela consegue transitar entre o mundo real e o mundo da fantasia rápida e frequentemente, como faz ao brincar. Ela relaciona-se com a tv do mesmo modo como se relaciona com tudo a sua volta, até distrair-se com outras atividades. As crianças pesquisadas sentem-se atraídas pela programação infantil das

emissoras, principalmente pelos desenhos animados, porque neles trazem representações e valores culturais através da linguagem mágica do faz-de-conta transmitidos pela programação da tv, e esses conteúdos influenciam sua visão de mundo.

E ao perguntarmos às crianças quais as principais semelhanças e diferenças em relação as brincadeiras em casa e na escola, as crianças não fazem diferenciação sobre essa atividade nesses espaços, pois em casa brincam como os mesmo tipos de brinquedos. Nesse sentido, trazemos algumas falas: *Semente de Maçã (menina): eu brinco lá em casa também de boneca igual aqui na escola. E da Semente de Laranja: eu gosto de brincar de areia igual tem lá na escola.*

Verificamos que a infância não está acabando, pelo fato de que ela tem seus momentos de brincadeira valorizados e não reduzida por causa do trabalho no campo. Isso é considerável, pois a criança, enquanto sujeito social, brincando, não está só fantasiando, mas trabalhando valores sociais. Nesse contexto, colaboramos com as ideias das autoras Silva e Pasuch (2010):

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (SILVA & PASUCH, 2010, p 01).

Nesse entendimento, afirmamos que a brincadeira produz suas aprendizagens em interação com o conhecimento do mundo a sua volta. Segundo Vygotsky (1998), não há definições fixas sobre o brincar, que este se constrói em um constante movimento, as coisas caminham juntas, a criança, em sua relação interativa com o conhecimento, com as pessoas, com o mundo, sofre transformações, e o cotidiano escolar é um dos agentes interativos. A interação produz mudanças, e aprendizagem é mudança. Portanto, a interação é necessária para a aprendizagem é a possibilidade de todos aprenderem e de todos ensinarem, não é um processo individual isolado. Ou seja, segundo Vygotsky, a criança vai se constituindo socialmente e culturalmente na relação com os outros, e no meio em que vive.

Observamos nas crianças, em suas brincadeiras, elementos diversos relacionados a muitos campos de sua vida cotidiana. Nos mais diversos momentos as crianças sempre estavam envolvidas na atividade do brincar, seja, de casinha, no pátio ou na sala de aula com jogos ou quebra-cabeça, com a folha de papel ou com o colega mais próximo. Dentre as características particulares manifestadas nestas situações, destacam-se algumas referentes ao ambiente familiar e doméstico, quando as crianças representam modelos e papéis presenciados em seu cotidiano em que gostam de brincar de casinha e carrinho, notamos que os brinquedos são instrumentos importantes considerados no ato de brincar, como na brincadeira de mãe e filha, que acontecia eventualmente nos cantos da sala. Observamos que as meninas têm preferência por essa brincadeira, o que corresponde à forte representação do gênero feminino vinculada às atividades domésticas e papéis tipicamente vinculados às mulheres: cuidar dos filhos, cozinhar, arrumar-se, arrumar a casa etc. Os meninos não participam desse tipo de brincadeiras, preferem brincar de motorista, representações que refletem os conhecimentos sociais que as crianças estão construindo a respeito dos papéis sociais existentes na nossa sociedade e suas relações de gênero. Portanto estava muito presente a questão das meninas estar relacionada apenas ao sexo feminino, brincando com bonecas e a escolha dos meninos para apenas brincarem com carrinhos. Nas observações que realizamos durante as brincadeiras das crianças, também percebemos essa falta de envolvimento, poucas vezes se reúnem para brincar, na maioria das vezes há separação de ambos os sexos.

Durante uma tarde quente de terça feira, no dia 01/04, as crianças se encontram na sala de Educação Infantil após o recreio, e suas brincadeiras livres iniciavam. Observamos uma brincadeira no grupo realizada pelas próprias crianças: Mãe e filhas. O grupo era composto apenas por meninas que se preparavam para a brincadeira como seria o passeio, a praia, viagem, vinculados ao espaços e os brinquedos disponíveis na sala, e também quais os papeis familiares seriam predominantes no espaço da brincadeira, estes, evidentemente, convidam a criança a desenvolver situações representando atividades cotidianas relacionadas ao contexto familiar, mãe e filhas. Ressaltamos a brincadeira:

Semente de Maçã (menina): *eu sou a mãe!*

Semente de Morango (menina): *eu sou a filha!*

Semente de Melancia (menina): *eu sou a filha mais velha!*

Semente de Maçã (menina) *olha para suas filhas e diz: Nós vamos viajar!
Filhas, vamos pra praia!*

Semente de Morango e Melancia então gritam erguendo as mãos para cima: *Eba!!!*

A *Semente de Maçã* (mãe) pega o carrinho de boneca, coloca uma boneca dentro do carrinho e pede para as filhas: *peguem suas coisas e vamos filhinhas!*

As filhas pegam as mochilas e dizem: *vamos mamãe! E saem para fora da sala! A educadora pede para que elas retornem.*

As meninas retornam e largam os brinquedos e as mochilas! A *semente de Morango* olha para as outras meninas e dizem: *vamos brincar de joguinho.*

As meninas acenam com a cabeça que sim. (D.C. 01/04)

Observamos que as meninas tem preferência por essa brincadeira, o que corresponde a forte representação do gênero feminino vinculada às atividades domésticas e papéis tipicamente vinculados as mulheres: cuidar dos filhos, arrumar a casa etc. A partir das definições dos papéis, é denominada a brincadeira ser seguida com determinados objetos presentes no espaço físico - o carrinho de boneca e as mochilas, por exemplo, sugere uma atividade durante a brincadeira, como o passeio. Nas brincadeiras de faz-de-conta em torno dos papéis familiares, as crianças trazem tanto suas experiências cotidianas vivenciadas nos seus mundos sociais, como também suas expectativas, desejos e concepções sobre como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam nesses mundos. Essas experiências não são simplesmente reproduzidas, mas recriadas a partir dos elementos que caracterizam o contexto no qual está sendo desenvolvida e significativa. Os dados aqui apresentados foram importantes para compreendermos como o brincar faz parte da vida das crianças e é tido por elas como algo importante e prazeroso, por meio das atividades lúdicas a criança constrói laços, apropria-se do mundo e das coisas à sua volta, vive sua infância e exerce o que lhe é de direito.

Percebemos durante o período de observações que uma das crianças sempre brincava sozinha, *Semente de Girassol* (menina). Paramos para observar certo dia em que ela estava brincando com uma boneca em sua mesa, alimentando-a com uma colher e um pratinho de plástico e depois fazendo-a dormir, como se fosse sua filhinha, numa legítima brincadeira de faz-de-conta, dizendo: *come filhinha seu papa gostoso! Isso, agora vamos dormir!...Nana neném!* Ela, em seu mundo de faz-de-conta, representa a mãe que cuida de sua filha. Ao brincar de mãe, a criança compreende o universo dos diversos papéis que a pessoa desempenha na sociedade. “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 122). Entretanto, sua brincadeira não passou despercebida à educadora, que sentou-se

ao lado da criança e perguntou: *seu neném já come?* A menina balança a cabeça afirmando que sim. A educadora então afirma: *muito bem, agora ela vai dormir tranquila!* Levanta e sai.

Como estamos falando de brincadeira, significativa para a infância da criança, uma das maiores reivindicações das crianças da turma de Educação Infantil era um parque infantil no espaço externo da escola para elas brincarem, pois na escola não possuía. A solicitação delas era para que houvesse um parque igual existe na cidade. Trago a fala da *Semente de Maçã* (menina), que frisa essa reivindicação: *gosto de brincar, queria brincar de parque que nem tem na cidade!* E também ilustramos a indagação da *Semente de Morango* (menina): *aqui não tem nenhum escorregador, nadinha!* O ambiente deve ser organizado de forma que inspire e transpire ludicidade, que nele possa brincar livremente, escolher brinquedos, definir jogos, e convidar companheiros para partilhar. Baseando-se nesses pedidos, a educadora lutou para a construção do parque infantil, solicitando recursos juntamente a Secretaria de Educação de Claudia/MT, e até o final de nossa pesquisa o parque estava iniciando sua construção, com pneus coloridos e tabuas. Segundo a educadora *Semente de café*: *É ruim porque as crianças não tem um parquinho adequado para brincarem, apenas esse monte de areia.*

Ao redor da escola havia apenas um monte de areia ao lado da sala para as crianças brincarem, outros momentos vão para o pátio da casa da educadora, espaço cheio de brinquedo e com muitas arvores ao redor proporcionando sombra para as crianças brincarem. Uma das observações no espaço externo ao lado da sala, perto do monte de areia, culminou com a seguinte brincadeira:

Semente de Melancia (menina): *vamos fazer um bolo, pega bastante areia diz olhando para as meninas a sua frente. Pega lá seu potinho pra brincar aqui!*

Semente de Maçã (menina) *pega o pote e diz: vou encher meu potinho de areia!*

Semente de Morango (menina) *entrega um copinho cheio de areia e diz: eu vou brincar também com vocês!*

Semente de Melancia (menina) *então afirma: Então brinca! Vamos fazer um bolo gostoso pra nois!*

Semente de limão (menino), *se aproxima e a semente de melancia diz: Não, vocês não vão brincar aqui com a gente!*

Semente de limão (menino), *olha sério para ela e diz: eu quero bolo!*

Semente de melancia (menina) *com cara de brava então responde: Não! A gente não vai dar não! A gente tem coisa pra fazer, não é pra dar não!*

Semente de maçã (menina), *sorrindo diz: Eu vou fazer, olha eu vou fazer um bolo!*

Semente de melancia (menina) *diz: Olha quanto que a gente tem! (Refere-se ao pote e copos cheios de areia)*

Semente de laranja (menina) *chega trazendo um copo com areia e diz: também quero brincar!* (D.C. 17/03)

Enquanto a *semente de melancia* (menina) faz o bolo de areia, as outras sementes continuam pegando areia nos copos e também água para fazer a mistura. E elas seguem fazendo o bolo, umas buscando areia e água e outras fazendo a massa. Percebemos a valorização das crianças do espaço para brincar e o esforço que é exigido para o desenvolvimento de uma brincadeira. Na fala da *semente de Melancia* (menina), podemos identificar esse valor: *A gente tem coisa pra fazer, não é pra dar não!* Ou seja, para se construir uma brincadeira, é necessário trabalho: cavar, colher areia, usar forca, encher baldes, transporta-los, mistura-los, etc. Podemos afirmar que a brincadeira com areia é altamente apreciada pelas crianças.

Segundo a mãe da *Semente de Laranja* (menina), sua brincadeira preferida em casa é a construção de castelo de areia. Uma característica a destacar das brincadeiras com areia e a tendência a se prolongarem por todo o período da recreação, pois as crianças parecem adorar brincar com areia. Os espaços com areia nas escolas, definidos geralmente como próprios para a brincadeira, incentivam as crianças a dirigirem suas atividades de forma autônoma e a assumirem interações com seus pares. Esses tempos são também considerados livres, no sentido da autonomia que as crianças têm de escolher o que, onde, como, com quem vão fazer coisas naqueles espaços e dentro dos limites pré-estabelecidos. Segundo a teoria de Vygotsky (1998), a criança constrói o conhecimento por meio das ações efetivas e mentais, buscando um equilíbrio entre elas. Para ele, a criança se constitui na interação do sujeito com o outro e, posteriormente, suas construções culturais são internalizadas através da interação com o meio e são recriadas em suas ações e expressões. Se uma criança brinca para aprender e aprende brincando, a Educação Infantil será, em todos os seus espaços e momentos, o lugar de aprendizagem porque nele a criança passa horas brincando, individualmente ou em grupo.

Diante dos dados, notamos que a concepção de brincar, na visão das crianças, está ligada ao fato de executarem uma ação, seja com brinquedos, ou com os amigos. Além disso, podemos destacar que o brincar está muito relacionado aos brinquedos e a espaços que determinam onde e como se processa o brincar. Notamos que as crianças gostam do espaço externo da escola, seja na areia ou no quintal da educadora e até também passeios ao arredores da comunidade, como aconteceu certo dia que estava muito calor, e as crianças estavam impacientes na sala, após o recreio, a educadora *Semente de Café* propôs à turma um passeio

até a represa perto da comunidade escolar. As crianças adoraram a ideia e assim aconteceu:

Arrumamos para levarmos ao passeio: água, copos e vários brinquedos no carro, e em seguida embarcamos as crianças. Semente de Limão (menino) que ia sentado à frente, no colo da educadora, cumprimentava as pessoas que por nós iam passando: “oi tio, oi tia”. Colocamos uma música no rádio do carro, estilo gospel, então falei: vocês gostam de música que fala de Jesus: e eles gritaram: sim! Em seguida a Semente Laranja (menina) fala: “meu irmãozinho tá lá no céu com Jesus”. Ao chegar ao local, todos descem felizes, e acompanhando às crianças até a represa pedimos, cuidado para não cheguem muito perto da represa para não caírem lá dentro. Eu pergunto: Estão gostando, crianças? Todos gritam: “Sim”. A Semente Limão (menino), então fala: “olha tá cheio de peixinho, lá é fundão não pode ir, meu pai disse pra mim”. Então você já veio aqui. Ele afirma: “xim”. A Semente Girassol (menina) comentou: “eu também vim aqui uma vez com minha mãe”. No outro lado da represa tinha uma roda em que a água passava por ela, então chamamos as crianças para ir lá, e pedimos cuidado para atravessar a rua. Ao chegarmos, falei para eles: vou entrar lá dentro e ver se não é perigoso, e depois entramos todos juntos para refrescarmos os pés, tá bom crianças? Todos gritam, eufóricos: “Sim”! A semente Girassol (menina) fala: “eu já entrei aí, não afunda, tem muita pedra aí”. Então, após verificar o local, fomos colocando um a um dentro da água para que molhassem os pés e mexessem com a água da roda. Felizes, sorridentes, esta era a impressão que nos passavam. Como eles adoram fotografar, então pedimos para todos fazerem pose para fotos, ambos colocam a mão embaixo do queixo fazendo pose. A semente Melancia (menina) então comenta: “a água tá fria, tá forte essa água que desce da roda”. E a semente Maçã (menina), muito feliz acrescenta: “tá gostoso aqui”. Depois de um tempo na água, então falei: vamos sair agora, crianças, pois parece que vai chover! Eles concordaram, são crianças compreensivas, e fomos tirando uma a uma da água. Entramos no carro e voltamos para a comunidade escolar, em que realmente logo iniciou uma chuva fraca. (D. C. 21/04).

Foto 4: Passeio na represa localizada no Assentamento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015

Com este relato, percebemos que processo de socialização da criança do campo também acontece em outros espaços, tais como a vivência cotidiana na comunidade, sendo significativo pelo contexto vivido na comunidade, em que coube um compromisso curricular fazer o entrecruzamento dos saberes escolares com os saberes, valores, cultura que acontece em contextos que não são da escola. Como nos dizia Freinet, a criança precisa vivenciar a situação para aprender, pois isso lhe traz significado e dessa forma ocorre a aprendizagem, assim, com uma "Aula Passeio", que para Freinet, são atividades realizadas fora da sala de aula e tem como intenção a exploração da curiosidade natural da criança, a ampliação de conceitos teóricos de forma mais interessante e prática, onde a criança sente prazer em aprender. Assim, longe de ser um ideário pedagógico pronto e acabado, a prática pedagógica é uma proposta na combinação de valores e processos com clara intenção de mobilizar a “educação para a autonomia cultural, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra”. (FERNANDES,2008, p. 55).

Considerando essa perspectiva, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil necessitam ser configuradas a partir das experiências infantis, assim, uma proposta que respeite a criança e dê prioridades para a sua formação como sujeito social e de direitos. Uma preocupação que Silva, Pasuch e Silva (2012, p.35) ressaltam a respeito das práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças, práticas que otimizam ou não consideram as qualidades da vida no campo e “não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural” (2012, p.36), são características das lógicas relacionais, temporais e espaciais dos grandes centros urbanos, que possuem maior poder na difusão e circulação de conhecimentos neles gerados.

A proposta de observação e entrevista no campo pesquisado nos possibilitou constatar que as brincadeiras, durante o período da infância, é um elemento fundamental para que ela se desenvolva de forma plena. E que a criança da área rural pesquisada, brinca e se relaciona com seus pares ao mesmo tempo em que convive com seus outros papéis. Porém um currículo vivenciado e significativo em seu contexto. Ainda nas brincadeiras, notou-se uma internalização de algumas regras e comportamentos definidos socialmente. As crianças vivenciam ações e atitudes e as reproduzem enquanto brincam, reinterpretando-as a seu modo. Dessa forma, ao representar o papel de mãe, a menina age conforme este, tomando para si suas funções, como as de cuidado para com o filho. Durante as brincadeiras das crianças, é possível perceber muitos elementos do cotidiano adulto, caracterizando a sua reprodução. As crianças produzem e reproduzem certos comportamentos e atitudes observados em seu meio

social, especialmente na família e na instituição de educação, em que a criança ressignifica esses atos observados e introduz seus próprios elementos, reconstruindo o mundo adulto com as características da infância.

Podemos enfatizar que participar do dia-a-dia das crianças e penetrar no seu mundo foi, sem dúvida, uma experiência muito marcante e prazerosa. Notar como as situações com elas ocorrem de forma tão espontânea, contribuiu para que esta pesquisa ocorresse de maneira tranquila e segura. Ela constrói e vive o hoje, vive a sua história. Ela vive a história da sua família, da sua comunidade, da humanidade. Com isso, ela transcende sua realidade, volta ao ontem, dando possibilidades de construção de um novo amanhã.

Nos referindo agora às observações no espaço de Educação Infantil, na rotina com a turma, verificamos que a roda de conversa é considerada relevante para a educadora: *“As conversas de roda contribuem para o aumento de vocabulário e são as opiniões das crianças que me ajudam na organização da rotina da escola e do planejamento da aula”*. Observamos que a educadora valorizava a fala da criança e estabelecia elos entre uma fala e outra, estimulando o diálogo entre eles. E expressa sua simpatia pela rodinha: *“na rodinha as crianças se descobrem, aprendem em conjunto, trocam saberes e conquistam seu espaço de falar, pois estar em roda requer aprender a falar e ouvir, são meus pequenos cidadãos”*. A narração a seguir mostra a cena de uma roda de conversa na turma de Educação Infantil pesquisada registrada no diário de campo (D.C. 02/04), em que a educadora, *Semente de Café* proporcionou uma atividade ao ar livre, convidando as crianças para irem à extremidade exterior da escola para plantarem algumas sementes que as mesmas trouxeram de casa, conforme ela havia solicitado, caso as crianças tivessem algum tipo de semente em suas casas.

Boa tarde crianças, hoje é um dia muito importante, pois é o dia que vamos plantar nossas sementinhas, aquelas que vocês trouxeram de suas casas.”. Enquanto a educadora fala, a semente de mexerica (menino) interrompe dizendo: “Eu trouxe semente de laranja. A educadora responde: “Muito bem, vamos plantar suas sementes também. A semente de morango (menina) diz: “Eu trouxe de melancia!” A educadora responde: “Vamos plantar as suas também!”. E fala em seguida: “Por que as sementes que estão aqui encima da mesa estão dormindo?” A Semente de Maçã (menina) responde: “porque tem que plantar e aguardar pra ela acordar senão ela morre”. A educadora continua a atividade falando sobre a importância do plantio das sementes. Durante a explicação, aproveita para falar da importância da terra e da água para o plantio e em seguida, pergunta às crianças: “para que serve a água?” Algumas crianças respondem: “para molhar as plantas, pra elas não morrerem...” e a educadora continua: “e a terra?”. A semente de limão (menino) responde: “pra planta ficar fortinha!”. A educadora diz: “Muito bem! Precisamos da terra e água para vermos nossas sementes

crecerem e virarem uma plantinha”. A educadora ressalta também a importância da água para tomarmos banho, bebermos. (D.C 02/04).

As crianças saem correndo e, ao chegarem ao local, a educadora explica para as crianças como se faz para cavar a terra e colocar nos potes de bebidas lácteas que a educadora havia trazido de casa. Todos começam a cavar a terra e colocar dentro do pote, para depois plantarem a semente. A *Semente de Limão* (menino) fala: “*eu to tossindo e não posso mexer na terra e na grama, e perdi minhas sementes*”. A educadora olha para ele e diz: “*estão na sua outra mão!*” Ele abre a mão e fala espantado: “*É mesmo! É mesmo, vou plantar aqui!*” E ainda afirma: “*a semente é preta e branca!*” Após plantar ele encontrou uma vasilha ao chão com raspa de giz e colocou encima da sua planta e então percebendo a ação, fui ao seu encontro e perguntei: “*o que você está fazendo?*” Ele: “*estou dando comida pra minha plantinha, senão ela morre*”. As outras crianças ficaram fazendo o plantio, quietos, prestando atenção na educadora. (D.C.02/04).

Podemos acrescentar que nessa tarde foi proporcionada uma atividade fora do pátio da escola, mas dentro no contexto da comunidade, as crianças puderam vivenciar um contexto presente em seu cotidiano, onde seus saberes puderam ser trocados e ampliados com as experiências vividas. Segundo Silva (2010), dadas as características das crianças participativas da Educação Infantil, não se trata de pensar a educação ambiental como conjunto de saberes, mas principalmente como uma prática capaz de favorecer mediações que permitam a vivência sensorial, afetiva, cognitiva e motora da criança de modo integral com o ambiente natural e construído. Assim, para a autora, a educação ambiental, na Educação Infantil, compartilha de uma concepção transformadora que, a partir de experiências da vida diária, busca construir os sentidos das ações e dos sujeitos como parte de um sistema amplo de relações.

Assim, todas as atividades das quais a criança participa na instituição e fora dela é parte da experiência curricular em todas expressões vividas por ela.

Foto 5: Plantio das sementes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015.

Experiências vivenciadas pelas crianças que são significativas, pois assim, acompanham o ciclo produtivo das plantas, como foi produzido o que comem, começam desde pequenas a distinguir os problemas existentes na agricultura, como os baixos preços dos produtos agrícolas. A criança vive o seu cotidiano de forma que percebe os limites dos lugares (plantação, limites entre as propriedades, estradas que são de domínio público etc.). Na escola, a criança necessita aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares, sobre os homens dos diferentes lugares e tempos. O conjunto dessas expressões é que faz sentido para as suas manifestações, suas investigações e curiosidades diante do seu contexto de vida. Como nos diz Bujes (2001, p. 20):

[...] A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de determinada maneira. [...]. Todas as ações, formas de expressões, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil, são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na Educação Infantil. Tudo isso faz parte da expressão curricular (BUJES, 2001, p 20).

Nessa linha de pensamento, Bujes (2001) fala de uma concepção curricular na Educação Infantil que transcende a orientação conhecida tradicionalmente como prescrição de conteúdo a ser ensinados, e sim em todos os ambientes e locais curriculares onde a criança interage social e culturalmente. Desta forma, ao pensar o espaço educativo das instituições de Educação Infantil, temos que considerar a importância de se planejar essas situações, de considerar as dimensões infantis também nesses momentos porque todas as experiências que as crianças pequenas vivem em seu cotidiano são partes componentes da experiência curricular na Educação Infantil, isso significa dizer que todas as ações vividas por elas são experiências curriculares, significativas, realizadas dentro ou fora do espaço educativo.

Na educação das crianças pequenas, as atividades precisam ser significativas, representar a realidade, mas é importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem realizados com a turma. Como acredita a *Semente de Café*, quando planeja as atividades concebendo que estas devem ser significativas para as crianças, e expõe a importância que as escolas dão ao aprendizado unicamente científico:

Um exemplo que muitas escolas de Educação Infantil tem é a questão da horta, mas aí a gente tem que ver a intencionalidade em fazer a horta, as vezes é só pra ensinar o conceito do que que é a germinação, se vamos plantar, então vamos plantar de uma forma natural, e não assim agora nós vamos aprender germinação, os nomes científicos, porque para a criança quando você fala pra elas, vamos plantar ela se animam pra plantar, mas quando você começa a colocar conceitos científicos ela já desencanta, porque elas querem pegar na terra, plantar, botar a sementinha e ver a sementinha nascer, elas não querem mais do que isso, e o professor quer ensinar um monte de conceito, e não é hora disso, talvez mais pra frente, você tem que saber o que é interessante pra ela, e a gente não tem essa sensibilidade as vezes e eu não quero isso passar despercebido, o que realmente a criança gosta, o que ela quer. (ENTREVISTA EDUCADORA 14/05).

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo não é neutro e nem abstrato, pois eles produzem valores, sentidos e significados, ele transmite as necessidades e os conhecimentos que a sociedade mais valoriza no momento sendo, portanto, uma forma de conhecimento social.

Como diz o poeta:

*Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?*

*Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés,
eu quero aprender o mundo!*

(Pedro Bandeira)

Atividades desenvolvidas e ligadas ao uso do solo, tais como plantar, regar e cuidar representam uma forma de aprendizado saudável e criativo. Além de transformar pequenos espaços da escola em cantos de muito encanto. A prática pedagógica que foi desenvolvida ao ar livre despertou o interesse e a curiosidade das crianças pela natureza, assim como aproximou-se de vivências e experiências familiares de forma significativa e contextualizada. Segundo Silva, Silva e Pasuch (2012, p. 120.) “[...] o campo, muitas vezes é caracterizado pelo calor, pela claridade do sol e pela riqueza de cores da vegetação”. Fatores considerados significativos para o desenvolvimento das crianças pequenas. As autoras ainda confirmam que a vivência no campo permite à criança adquirir conhecimentos ao cultivar os recursos naturais existentes, em que por meio das cores, formas, animais e plantas, estarem acentuando sua sensibilidade. Segundo as autoras quando estes recursos forem utilizados de maneira coerente “[...] Com sensibilidade e criatividade, são naturalmente mais ricos que aqueles presentes nas instituições urbanas, muitas vezes, caracterizadas pela restrição de espaços e pelo pouco contato com ambientes naturais” (p. 126).

Oliveira (2011), em seus estudos, destaca no currículo a importância dos processos interativos para a constituição humana e seus contextos sociais e culturais. Segundo ela o currículo deve ser coordenado por pessoas mais experientes (educador), mas que compreende também a participação de todos os envolvidos no processo (educandos).

A autora afirma que é na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa, em clima de autonomia e cooperação, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidade de construção de competências. Na opinião de Oliveira (2011), o currículo deve priorizar para o trabalho pedagógico realizado com as crianças, pois parte de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil, que vê a criança como cidadã, com direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento.

Podemos aqui citar que para a compreensão da concepção de currículo expressa por essa educadora, é possível perceber que não há uma tendência à utilização de listagem de

conteúdos e ao comprimento das datas comemorativas, e sim com vivência e os saberes das crianças. Na situação descrita, também foi possível notar que a roda de conversas, um espaço dialógico, pode desenvolver uma atividade pedagógica sem perder o respeito pela fala das crianças, tampouco a problematização de suas experiências. Na prática pedagógica, Luciana Ostetto (2004), pensa em rodas de conversa se integra tudo: busca, descoberta, questionamentos, pesquisas, curiosidades e, nesse sentido há movimento, ou seja, o conhecimento. Assim é o planejamento, um roteiro circular para a descoberta do conhecimento do mundo.

A atividade direcionada ao plantio teve início no ano anterior quando a educadora realizou um projeto denominado **“BOSQUE PEDAGÓGICO: plante esta ideia”**, com o objetivo de estabelecer uma relação maior entre as crianças e o meio ambiente, conscientizá-las sobre a importância das plantas, e buscar novos valores e responsabilidades com base em experiências concretas. Coube aos pais e às crianças escolherem as sementes que trariam para a escola para realização da atividade. Em sala, em roda de conversa, pesquisas em revistas e livros puderam entender como plantar e cuidar das sementes que se tornariam em árvores frutíferas ou hortaliças. E neste ano, experimentaram os sentimentos e as sensações de plantar e acompanhar o crescimento das sementes de frutas e ervas. A empolgação foi geral. Durante a constituição dos canteiros tiveram ajuda e contribuição das famílias, da comunidade. Podemos, portanto acrescentar que o ambiente idealizado e as vivências com o meio natural ocasionaram experiências significativas para as crianças da turma pesquisada. O envolvimento da comunidade escolar e das crianças na elaboração desse projeto deixou marcas como: aprendizado e as vivências do plantio e do cultivo serão lembrados sempre que observarem um espaço que pode ser reconstruído com a intervenção humana, de maneira a contribuir com o meio. Conforme Dohme e Dohme (2002, p. 25), colocar o jovem e a criança em sintonia com a natureza desperta uma sensação de fazer parte, isso gera amor e responsabilidade [...].

Com esta vivência nos fez lembrar certo dia em que estávamos no horário do recreio. *A semente de limão (menino) correu para baixo da árvore de jabuticaba que fica aos fundos da escola, então fui até lá e perguntei: O que você está fazendo aí? Ele: to pegando frutinha na árvore da teia de aranha, frutinha docinha, pega o pau prof e pega a frutinha lá encima pra mim. Eu: sim, mas não tem mais frutinha lá em cima. Ele: vamos pra lá, depois quando eu voltar ela nasce. E saímos do local ao encontro da turma que estava no refeitório. Sentamos no refeitório e ele fala: prof lá na minha casa não tem frutinha e nem semente. Eu:*

não tem nenhuma árvore com frutinha? Ele: *não*, e sai correndo. A narrativa da criança no processo educativo é resultado da confiança de que as crianças possuem cem linguagens, cem maneiras de se expressar, de interagir com o mundo, de construir seus conhecimentos. Conforme Bujes (2001, p. 14): “A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem, e do patrimônio cultural do seu grupo.” Por isso, o currículo na ação precisa contemplar as especificidades da infância, considerando que as crianças se constituem seres sociais na relação com o outro, aprendendo nessas relações através do processo de vivência com a cultura.

Uma outra situação interessante para a análise foi quando todas as crianças estavam dentro da sala, por volta das 14h30min, todas espalhadas e interagindo em espaços da sala, algumas sentadas no tapete do espaço da leitura folheando livros de história, outras brincando com jogos de madeira (jogo do arquiteto, jogo da fruta), e algumas brincando com brinquedos, como a *Semente de Limão* (menino) que estava brincando de fazer bolinha de sabão: *soprar, soprar e deixa voar!* Percebemos a felicidade da criança em brincar livremente fazendo bolinha de sabão, algo mágico, tão infantil, coisas de criança. Mas com o passar do tempo, com os brinquedos espalhados pelo chão, a educadora pede às crianças: “*Crianças vamos organizar a sala para sair para comer, guardem os brinquedos e depois vamos colocar as cadeirinhas nos seus lugares, vamos deixar nossa sala arrumada e organizada do nosso jeitinho!*” As crianças se movimentam pela sala e começam a organização da mesma.

Barbosa e Horn (2001, p. 73) acreditam que o espaço físico “ajuda a reestruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Deste modo, ao pensarmos no espaço para a Educação Infantil, devemos levar em consideração que o ambiente precisa ser composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Quando as crianças brincam no espaço, observamos que elas criam, interagem, dialogam e inventam muitas possibilidades. O espaço já foi explorado como casinha, restaurante, para ouvir história, nos momentos livres ou em atividades programadas pela educadora da turma. Barbosa e Horn (2001, p. 73):

O ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

O que buscamos nessa tentativa de compreensão é mostrar que a organização do espaço liberta as crianças para que possam desfrutar suas escolhas, suas possibilidades e seu tempo. A organização dos ambientes ocorre na disponibilização dos mobiliários, nos cantos temáticos, na disposição dos materiais e brinquedos na altura do olhar e do alcance dos pequenos. Quando o espaço oferece escolhas para a criança, ela adquire autonomia para interagir com os objetos, explorar aquele ambiente e até reorganizá-lo de acordo com o seu interesse, o brincar dá-se com naturalidade e espontaneidade, desde que lhe seja proporcionado (KISHIMOTO, 1996).

Um dia chuvoso, a educadora, por volta das 3h30min, pegou uma caixa com brinquedos variados, espalhou pelo chão e as crianças começaram a brincar e correr pela sala. Ela sentou-se do meu lado e disse: *“Hoje não tem como levar eles para brincar no espaço da areia e nem no pátio da minha casa, pois estava chovendo mas parou de chover, mas acho melhor continuar aqui mesmo, por que o pátio ainda tá molhado”*. Rego (2002) coloca que o educador pode auxiliar não somente na organização do espaço e tempo para as brincadeiras, como também auxiliar na escolha de utensílios para o incremento do jogo. Assim, digamos que o educador deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento (REGO, 2002). Nesse pensamento, um trabalho de Educação Infantil que tem as manifestações infantis como centro de sua proposta, significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, como um simples contar de uma história infantil, encontrado nesta tarde chuvosa e com facilidade no espaço de Educação Infantil pesquisado, em que as crianças podem manifestar seus conhecimentos. Lembramos da cena que ocorreu neste dia chuvoso em que *Semente de Amora* (menina) se deslocou até o Espaço de Leitura para buscar o livro de histórias, e quando chegou perto da educadora, falou: *“professora posso ler uma historinha?”*. A educadora: *“Claro!”* A *semente de Amora* (menina) sentou-se e desenvolveu com seu conhecimento a partir do momento que folheou um livro clássico:

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho. Sua mãe deu bolinho, mas não fale com os estranhos, tem um lobo mal, daí ela vai cantando, daí o lobo tava escondido. Daí ela chegou na casa da vó e o lobo faz: toc toc na porta (momento que ela bate com sua mão na mesa para fazer o barulho), entra e daí chapeuzinho pergunta que olho grande, pra te olhar melhor, vovó que

boca grande, pra te comer melhor, daí chapeuzinho sai correndo daí o homem da floresta pega o lobo.” (D.C. 02/04).

A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e que constitui o nosso pensamento e a nossa consciência. É com a linguagem que vamos tendo contato com a cultura do meio social que pertencemos, que vamos produzindo significados nas interações que estabelecemos com as pessoas que estão à nossa volta. Vygotsky (1998) considera a linguagem como o sistema simbólico responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo, exerce um papel fundamental na comunicação entre as pessoas, no pensamento e no estabelecimento de significados. Para Bakhtin (2009), a linguagem é uma situação de troca social.

Neste contexto, no cotidiano do universo pesquisado de Educação Infantil, evidenciamos uma outra cena em que duas crianças da turma começam a conversar com a pesquisadora que estava com um livro interativo à sua mão:

A semente de Amora (menina) fala: professora conta uma estória pra gente. Pesquisadora: Claro, vamos olhar este livro que estou na mão, vou perguntar para vocês, sobre o livro e vocês respondem se souberem, tá bom?

Pesquisadora: Semente de Laranja que bicho é esse?

Semente de Laranja (menina): Gatinhos.

Pesquisadora: Quantos gatinhos tem nessa cesta?

Semente de Laranja (menina): um, dois gatinhos.

Pesquisadora: Semente de Amora, que bicho é esse ?

Semente de Amora (menina): cachorrinho tia !

Pesquisadora: E quantos cachorros tem na casa?

Semente de Amora (menina): ela começa contar no dedo e então diz: cinco.

Na página seguinte, a pesquisadora pergunta a Semente de Laranja: E este?

Semente de Laranja (menina): Não sei tia!

E a Semente de Amora (menina) então diz: eu sei, é cavalo amarelo.

Pesquisadora: Isso mesmo, cavalo marinho. (D.C 16/03)

No dia 18/03, a educadora *Semente de Café* juntamente com a turma resolve que a história a ser contada seria a Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, foi até o espaço da Fantasia e trouxe uma capa de TNT para representar a Chapeuzinho e uma máscara para o lobo mal, na qual a *Semente de Melancia* (menina) se prontificou em usar e representar o lobo mau. A educadora inicia a estória: Era uma vez...Uma menina que se chamava chapeuzinho Vermelho! Mostra sua capa vermelha, e continua a linda estória da Chapeuzinho vermelho em que as crianças olhavam atentamente para as figuras do livro.

Essa prática demonstra o que queremos defender como um currículo real, vivo, pois as crianças adoram ouvir as histórias no espaço de Educação Infantil. No período de observações da pesquisa, em todos os dias a educadora convidou as crianças para se sentarem no espaço da leitura, local onde as crianças pegam livros de histórias, revistas sem-terrinhos contidos na prateleira ao seu alcance e sentam ou deitam no tapete para folhear ou ouvir histórias.

Mas, no dia 21/04 a educadora inverteu a dinâmica, pedindo para que as crianças contassem as histórias, e disse vendo a *Semente de Mexerica* (menino) com um livro na mão: hoje é você que vai me contar a estorinha pra mim!

Ele começa a folhear, enrola, enrola e inicia: era uma vez João e Maria, ele trouxe um biscoito e a bruxa veio e pegou eles, eles jogaram ela dentro da chaleira quente. Cabou! olhando um pouco assustado para a educadora que lhe deu os parabéns ele resolve contar outra: agora essa prof! Ele começa a folhear o livro e inicia: ele foi crescendo, crescendo e veio o lobo, o lobo: abre a porta porquinho agora, e assopra (faz gesto se assopro) a casa dele e caiu, daí foi pra outra casa e soprou e caiu, daí ele foi pra outra casa, daí ele subiu e caiu na chaleira e saiu correndo, coitado do lobo, pronto cabou, e fecha o livro. (D.C. 06/04).

A *Semente de Morango* (menina) também resolve contar uma história. Folheando o livro de princesas que está sobre a mesa. Inicia olhando as figuras e logo em seguida a falar:

Essa é uma princesa! Ela casa com o príncipe. Eles têm uma filha. A filha vai pra rua, daí ela anda bastante vê uma bruxa mal. A bruxa assusta ela. Então ela corre pra sua casa. A rainha e o rei esperam ela e daí todos são felizes para sempre. E fecha o livro dizendo: essa estória do rei e da rainha. (D.C. 06/04).

Outra atividade para desenvolver a leitura de histórias é a *Maleta Viajante* que é considerada umas das práticas pedagógicas mais prazerosas pelas crianças, pois ficam felizes quando levam para sua casa, decidido por sorteio entre as crianças, a vez de cada uma. A maleta viajante é uma maleta preta decorada por fora e dentro serve para colocar livros de histórias escolhidos pelas crianças para levarem para casa e contarem para seus pais, sendo que os mesmos, ao escutarem, em seguida descrevem em uma ficha que consta na maleta, como a criança se manifestou ao contar a história.

A presença de personagens das histórias de literatura infantil, como o Lobo-Mau, a Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos são considerados os preferidos pelas crianças pesquisadas. A partir das histórias que lhes são contadas no espaço de Educação Infantil, as crianças constroem as suas próprias narrativas, trazendo novos elementos e interpretações. Como exposto acima, nos relatos, a reconstrução de sua própria significação das histórias. Mas estamos falando de uma região onde há a obrigação de preservar a área florestada, um Assentamento criado através da modalidade do Projeto de Desenvolvimento Sustentável, qual intencionalidade ou benefício para as vivências camponesas. Trazemos a fala da educadora *Semente de Café* sobre este assunto:

As crianças são apaixonadas pelas histórias clássicas! Quando falo em contar histórias, as crianças logo trazem os livros de histórias clássicas, são seus preferidos, eu até tento trazer histórias relevante ao campo ou sobre sem-terras, mas as crianças não se interessam, dizem que já sabem, parece estarem enjoados em ouvir, então o que cabe a mim é interagir as histórias que eles preferem e contar sempre que querem. (D. C. 13/05).

Para a educadora, as histórias contadas precisam agradar as crianças, e elas devem participar da escolha da história, os conto de fadas populares, os preferido da turma. O educador deve ter a preocupação e respeita-los e, se for necessário contá-lo repetidamente sempre que a criança pedir. Durante as observações foi possível observar a fala da educadora como dado real.

A arte está presente no cotidiano da Educação Infantil. Por vezes a arte na Educação Infantil é entendida como um mero passatempo, não são consideradas como significativas, e sim sem intencionalidades. Mas por meio da arte, a todo o momento, a criança cria ao rabiscar, ao desenhar, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, folhas, pedras), ao pintar, ao modelar. A criança pode utilizar-se da arte para se expressar, comunicar, atribuir sentidos, as sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade. Nesse sentido, é uma importante fonte de saberes. Destacamos um dia de observação na turma investigada ocorrida no dia 16/03, quando aconteceu uma prática pedagógica em que a educadora *Semente de Café*, que considera a autonomia das crianças muito importante, pediu para a turma escolher uma atividade para fazerem antes do recreio.

A semente de Mexerica (menino) falou: “Quero massinha, professora!” Então o restante da turma também decidiu por utilizar massinha na

lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, conseqüentemente, o seu envolvimento.

Como percebemos, a brincadeira com a modelagem, a partir do jogo de construção e desconstrução na produção, vai dando forma, vai sendo transformada pelo imaginário da criança e assim, ganhando novos significados. A fantasia do real entra e cena, e parafraseando SARMENTO (2000), “essa mistura entre o mundo real e o imaginário permite a criança à construção de novas significações e uma forma diferente de se relacionar com o mundo”. Para VYGOTSKY (1998), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Em vários momentos de nossa observação, percebemos que as crianças recriam, ressignificam espaços, materiais, objetos e no caso da brincadeira com massinha, essas manifestações se fizeram presentes.

Assim, dentro deste contexto, acrescentamos uma prática desenvolvida com as crianças que aconteceu em uma de nossas observações, no dia 29/04, a educadora chegou na escola com uma caixa grande e colorida, decorada e fechada onde cabia apenas uma mão. As crianças eufóricas com a caixa, logo perguntam: *o que é isso professora?* e ela: *é uma caixa surpresa*. Então, ela pede para as crianças se acomodarem e inicia a roda de conversa. Em seguida explica como seria a atividade: *Vamos tentar descobrir o que tem aqui dentro da caixa tocando com as mãos, é algo que vocês conhecem!* A brincadeira então começa:

A Semente de Limão (menino) coloca a mão lá dentro e fala: É uma panela! Um carro! Tirou para fora e a educadora fala: acertou, e ele ficou feliz com o acerto. Em seguida é a vez da Semente de Mexerica (menino) que fala: É um carrinho, acho que é uma estrada, é gelado, acho que é uma bolita! A educadora então pergunta: você tem certeza? Ele retira e a educadora pergunta o que seria o chocalho que ele tirou da caixa. A semente de Laranja (menina) fala: é uma coisa de bebê. A educadora acrescenta: é um chocalho. A próxima, a Semente de Maçã (menina) ao colocar a mão dentro da caixa, fala: é gelado, é cascorento, não sei, é uma maçã! A educadora pede para ela tirar e fala: acertou! A Semente de Laranja (menina), em sua vez, diz: é uma coisa que parece com vidro, é um vidro de celular, e retira um celular. A Semente de Limão (menino) pegou o celular da pesquisadora e fala: igual esse óh! A Semente de Morango (menina) logo que coloca a mão já afirma: é uma maçã! Ela acertou. Quando chega a vez da Semente de Melancia (menina), ela afirma: é um elefante! A educadora então pergunta: que cor? Ela: é azul! A educadora acrescenta: Acertou! Quando chega a vez da Semente de Amora (menina), ela mexe, mexe com a mão e afirma: prof é um óculos! A educadora diz: acertou! E ela diz sorrindo: Eu sabia, eu passei bem a mão. (D.C.21/04).

Consideramos a atividade como importante ação curricular e lúdica ao mesmo tempo, em que pode proporcionar um momento prazeroso e significativo para a turma. Uma atividade dentro de um contexto vivenciado, uma atividade que aconteceu com materiais que eles convivem dentro do espaço de Educação Infantil e na comunidade.

Podemos afirmar que a criança é um ser ativo, cheio de energias, com disposição e interesse pelas coisas do mundo. Na infância, o brincar, constitutivo do ser criança, para ela, é uma das atividades mais prazerosas e enriquecedoras. É por meio do brincar que a criança adquire conhecimentos. A realização das brincadeiras contribui para que as crianças possam desenvolver suas habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais. Com relação às crianças do campo, que também, muitas vezes, não conseguem ter acesso a alguns desses direitos, sabe-se que o brincar assume um lugar muito significativo nas suas vidas, pois por meio dele, elas agregam valores importantes que contribuem para sua formação e constituem suas formas de ser e estar no mundo.

Uma prática pedagógica que é realizada com a turma de Educação Infantil pesquisada é a questão do calendário, importante para suas significações, quanto a processo cronológico do tempo.

A educadora Semente de Café inicia toda atividade com uma roda de conversa com as sementes. No segundo dia de aula resolve confeccionar um calendário, e inicia a roda de conversa perguntando: que dia é hoje? Semente de Mexerica (menino) levanta em cima de sua carteira rapidamente, ergue o dedo para cima e grita: um de abril! Estava todo sorridente, e a educadora explicita: muito bem! Então continua dizendo para as crianças a função de um calendário, em que mostra um que havia ganhado de um comércio e explica que eles montarão seu próprio calendário com um jogo educativo que continha vários adesivos com os dias da semana e mês, e enquanto vai perguntando para as crianças sobre os números, eles brincavam com as peças de montar. E a cada montagem, a educadora instigava as crianças sobre o dia da semana, quando ela pediu o número nove para a composição do calendário, a semente mexerica (menino) fala: esse número está comigo, e ela então diz: muito bem, é esse mesmo! Pede outra peça que está com a Semente de Limão (menino), e quando a Semente de Mexerica (menino) levanta e pega a peça que estava com o colega, o mesmo reclama dizendo que é sua. A educadora então diz: não pega as coisas dele que ele não gosta você precisa pedir. Então a Semente de Mexerica (menino) resolve deixar a peça com o colega e volta sentar, e a educadora então pede: por favor, você pode alcançar essa peça que tem o número onze para a professora? E a Semente de Limão (menino) então responde: xim! E assim foi a confecção do calendário com a ajuda das crianças. Nos dias seguintes, a realização das atividades a respeito do calendário seria pintar os dias da semana após roda de conversa com o calendário confeccionado com eles. Assim a educadora pergunta? Que dia é hoje? A Semente de Melancia (menina): hoje é dia dez! Parou e pensou e

disse: ontem eu acertei (dia 01). A educadora então explica: ontem você acertou e era dia um de abril, ou seja, primeiro de abril, então hoje é o dia dois de abril, estamos iniciando o mês de abril! Quando a educadora entrega o calendário de cada um para pintar o número dois, a Semente de Melancia (menina) levanta e vai buscar os lápis de cor por que já sabe que irão utilizar. Pega vários potes de lápis e distribui pelas mesas para os colegas. A Semente de Morango (menina) percebe que o colega Semente de Limão está pintando todos os números, fala para a educadora: né professora que é só pra pintar o número dois, e não esse montes. E ela: muito bem, você está ensinando certo pra ele. A Semente de Girassol (menina) se sente um pouco perdida com a atividade, então ela pergunta: professora qual é o número para pintar? A educadora fala: número dois e mostra com o dedo o local que é pra pintar, e ela pega o lápis de cor e começa a pintar quietinha. Sempre nessa atividade, a semente de amora (menina) pega os seus lápis de cor e certo dia pergunto: você não gosta de usar os lápis da turma? E ela: sim, mas eu também tenho o meu. (D.C. 17/03).

Foto 6 : Práticas pedagógicas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015.

Dizemos que as atividade é significativa para a criança, pois o mesmo faz parte da comunidade, pois através dele é possível trabalhar com eles as questões comemorativas, como o Abril Vermelho, plantio, comemorações do MST, lembrando que a comunidade escolar desenvolve um calendário relevante ao campo e ao MST, esse dado construímos pela curiosidade em saber como a educadora trabalhava as datas comemorativas e como funcionava o calendário escolar referente as datas, e ela respondeu:

Não trabalhamos com datas comemorativas, no começo de ano tem a semana pedagógica, fazemos todos juntos, aí discutimos nosso

calendário, chamado de calendário de luta, que é colocado cada mês o que a gente trabalha, por exemplo mês de abril, é o Abril Vermelho que a gente tinha que trabalhar o abril vermelho que era sobre a questão da luta mesmo pela terra, a história dos movimentos sociais, aí a gente relembra a questão do massacre dos Eldorados Carajás, pra não deixar cair no esquecimento o massacre que aconteceu com os companheiros. Então todo Abril a gente trabalha com o Abril Vermelho, quem denominou o Abril Vermelho foi o movimento dos sem terras e a gente traz pro nosso currículo. (D.C 06/04).

Verificamos com a fala da educadora *Semente de Café*, que isto ocorre todos os anos, assim permanece na mesma lógica de um calendário com datas comemorativas, mas no entanto com a especificidades do povo do MST. Segundo ela, desenvolve atividades do calendário da Escola por considerar importante que elas conheçam. E nessas experiências, a educadora deixa evidente seu interesse em trabalhar a partir da roda de conversas para execução da atividade, onde é possível perceber o respeito pela fala das crianças, e a problematização de suas experiências, um espaço dialógico, na qual segundo a educadora: *quando oportuno às crianças o direito de serem ouvidas e no relato de suas experiências, criam-se muitas possibilidades de aprendizagem, são os conteúdos significativos.* Do ponto de vista metodológico, ao desafiar as crianças e dar-lhes orientações e indicações de como realizar a atividade, a educadora atua como mediadora na construção dos conhecimentos pelas crianças e também possibilita o alcance do objetivo proposto.

O que encontramos na turma de Educação Infantil investigada foi uma concepção que difere daquela de um currículo prescritivo, em que os educadores são meros executores de um roteiro predeterminado para atuar com os educandos. Todas as experiências cotidianas pesquisadas foram de um currículo narrativo, onde cuidados educacionais eram expressos com: carinhos, beijos, toques, calçar os sapatos, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, escrever, dentre tantas outras práticas intencionais realizada com a turma de Educação Infantil. Um Currículo vivenciado com as crianças a partir de seus saberes, manifestações, articulado com aquilo que considera, um currículo vivo! Que significa ação, prática que se manifesta no cotidiano das nossas ações com as crianças e que articulam com quem elas são, o que pensam, o que sabem, com aquilo que desejamos que elas aprendam. Práticas cotidianas centradas na realização de atividades significativas, que atendem aos interesses e necessidades das crianças, são práticas prazerosas e lúdicas. Portanto, é importante oferecer condições de escolha às crianças pequenas na vivência coletiva, de maneira a surpreenderem-se com as

descobertas em situações cotidianas, quando vivenciam intensamente sua relação com o conhecimento e produzem cultura, um currículo a partir de suas vivências.

A efetivação das práticas pedagógicas com a turma valoriza a cultura das crianças e suas famílias. Juntamente com a Educação Infantil, a família, introduz as crianças nas práticas sociais humanas, de uma comunidade, de um País. E essas práticas culturais desenvolvidas em seu meio devem fazer parte do currículo das crianças desde pequenas, pois compreendemos que são redes que envolvem um grupo social e que possuem seus valores, ações, formas de agir, pensar, educar, ensinar, dialogar, limitar, amar, brigar, brincar com as crianças, e que estes são processos de socialização vividos a partir do lugar que ocupam na sociedade, ou seja, as relações entre as redes familiares e as crianças precisa ser compreendidas no cotidiano, na circulação entre a casa e a rua, na relação com os mais velhos, nas brincadeiras, nas festas, na religiosidade, nas rotinas, na alimentação, enfim nas diferentes dimensões que compõem o seu cotidiano. Portanto, as crianças, neste estudo, são compreendidas como sujeitos sociais, situadas num contexto concreto de vida escolar e familiar.

Também é conveniente ressaltar uma prática desenvolvida nesse espaço de Educação Infantil em que realizamos nossa pesquisa, em que foi organizado uma atividade com a turma, um portfólio individual, que é comum serem confeccionados pelos educadores para agrupar as produções das crianças que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição. Os portfólios são considerados não apenas para registrar os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção, por isso podem conter também fotos de diferentes momentos de envolvimento das crianças nas atividades. O portfólio da turma pesquisada foi construído a partir de uma roda de conversa, momento em que as crianças participaram na escolha do desenho de sua capa, as cores, enfim o material para a confecção do mesmo. Assim, a educadora confeccionou os desenhos, as letras do nome e encapou os cadernos de cada uma, em sua casa, e levou para as crianças colarem os nomes e os desenhos como uma prática pedagógica. Esse material, segundo a educadora, em uma conversa informal será levado para casa ao final do ano letivo, pois é considerado um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, possibilitando uma visão de conjunto das produções da criança e dos processos vivenciados por ela.

Semente de Café considera importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e seja retomado frequentemente por ela para relembrar atividades já realizadas e

situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança sobre suas próprias produções, fato observado durante nossa pesquisa, em que as pastas de portfólio das crianças permaneciam ao alcance das mesmas, podendo pegá-las quando quisessem.

Assim, uma prática pedagógica que possibilita conhecer a criança e compreender como se dão suas relações na família, no lazer e também possibilita levantar questões acerca de suas relações no interior da escola, com seus pares, permitem entender o papel desta escola na comunidade, uma vez que a criança vivencia a cultura do meio que oferecemos à ela, desta forma, como podemos desejar um mundo diferente, com pessoas ativas, criativas, seres pensantes, se não respeitamos a infância daqueles que estão em processo de formação.

Podemos assim afirmar que as experiências vividas nesse espaço de Educação Infantil promovem aprendizados significativos para o desenvolvimento global das crianças, e quanto mais desafios forem oferecidos a elas mais relações vão estabelecer com o mundo que as cerca e assim criar conceitos sobre ele. Nesta visão, a Educação Infantil é lúdica, prazerosa, fundada em várias experiências e no prazer de descobrir a vida. Além disto, deve enfatizar os conhecimentos da criança para que ela possa elaborar seus conceitos sobre o mundo que a cerca se reconhecendo como sujeito social, delimitando seu espaço, valorizando o seu eu, sua espontaneidade. Portanto, estamos falando de um currículo que considere as especificidades da infância, do sujeito criança, de seu desenvolvimento integral. Um currículo que vai sendo construído na medida em que as práticas pedagógicas vão sendo desenvolvidas. Assim, Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (SILVA, PASUCH, 2010, p. 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: para continuar tecendo...

Em nossa pesquisa de mestrado intitulada SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA, tivemos como objetivo geral, compreender as significações curriculares nas práticas vivenciadas com as crianças de 4 a 5 anos desenvolvidas com uma turma de Educação Infantil, em uma “sala anexa” na Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada em um Assentamento de reforma agrária pertencente ao município de Claudia/MT. Para compreender esse cotidiano levamos em consideração o ponto de vista das crianças, de como se apropriam desse espaço, o que fazem e dizem, entendendo a importância das brincadeiras e interações tanto para a criança conhecer o mundo quanto reconhecer-se no mundo. A análise partiu do diálogo com autores identificados com estudos sobre a infância: Sarmiento e Pinto (2000), Kramer (2003), Vygotsky (1998) e Rossetti-Ferreira (2004) e Silva e Pasuch (2010).

As pesquisas com crianças têm sido um grande desafio, principalmente com a criança do campo, pois podemos dizer que é muito nova entre pesquisadores brasileiros a preocupação em desenvolver pesquisa que considera as crianças como sujeitos informantes na coleta dos dados. Ou seja, de captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades dos mundos das infâncias, querer conhecer o que elas pensam, fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo, pois percebemos que geralmente elas não são consultadas, olhadas, ouvidas e muito menos consideradas. Daí a importância de não somente ouvir a criança, mas criarmos condições para a participação, compreendendo que ela é um ator social peculiar. A participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida.

Viver essa experiência foi como uma trama que se tece. Por isso, olhar para a dissertação é como puxar os fios do tear da pesquisa e continuar tecendo e puxando mais fios possíveis, trazendo os sentidos que as crianças deram aos espaços do cotidiano pesquisado e reflexões sobre as práticas vividas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil do/no campo, e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida. Assim, conhecer o dia a dia da criança, no interesse de reconhecer a vivência da criança no contexto em que vive, e, também, as ideias que tem sobre a escola e outros ambientes que estão presentes na educação das crianças.

Com a realização desse trabalho, foi possível perceber que o conceito de infância veio modificando-se ao longo da história e dos tempos. Sendo assim, a criança também mudou de acordo com a época e com a sociedade em que ela estava inserida. Da mesma forma, a infância vivida pelas crianças dos centros urbanos diferencia-se em vários aspectos daquela vivida pelas crianças do campo. Em ambos os grupos, contudo, é possível afirmar que, o brincar faz parte das experiências infantis.

Ao partirmos do pressuposto de que as crianças aprendem muito por meio das experiências vivenciadas, entendemos que o brincar assume um papel importante no desenvolvimento das crianças pequenas. No decorrer desse trabalho, foram elencados significativos resultados que evidenciam como o brincar pode proporcionar momentos de interações múltiplas, de aprendizagens, diversão e prazer à criança.

Um ponto positivo é que as crianças desfrutam de momentos lúdicos e apenas uma minoria respondeu aos nossos questionamentos afirmando que precisa dividir seu tempo com atividades domésticas. Mesmo com essa participação das crianças nos afazeres familiares, elas mencionaram que sentem prazer nas brincadeiras desenvolvidas com amigos, colegas e parentes, principalmente aquelas que acontecem ao ar livre. Percebemos também que são bastante presentes os laços de amizade com vizinhos e com crianças da família, ou seja, mesmo sendo filhos únicos as crianças encontram parceiros para o brincar, o que o torna mais atraente e convidativo. Identificamos, assim, com a pesquisa, que as brincadeiras realizadas pelas crianças ocorrem bastante no âmbito da família, favorecendo a integração da família e permitindo aos pequenos que o seu brincar seja interagindo com pessoas, objetos da natureza, animais e plantas, com especial relevo às sementes que as encantam. Assim como o estudo de Pasuch e Moraes (2013, p.85), consideramos que a ajuda das crianças no dia-a-dia significa considerar o trabalho como “princípio educativo, como parte da organização familiar”.

Sabemos que o brincar faz parte da natureza da criança. Procuramos enfocar o brincar em alguns contextos, assim, reiteramos, com a pesquisa que as crianças do campo podem brincar livremente, usufruindo melhor dos espaços abertos, estando em contato com a natureza, que segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 120.) “[...] o campo, muitas vezes é caracterizado pelo calor, pela claridade do sol e pela riqueza de cores da vegetação”. Fatores que são significativos para o desenvolvimento dos pequenos. As autoras ainda evidenciam que a vivência no campo permite à criança elaborar conhecimentos ao explorar os recursos naturais existentes, podendo por meio das cores, formas e tipos de animais e plantas, estar

aguçando sua sensibilidade e lançando um olhar mais crítico para aquilo que às vezes parece não ser atrativo.

A educação das crianças pequenas do campo da turma pesquisada é um exemplo possível de trabalho pedagógico em um espaço que valoriza a atividade infantil e reconhece a criança como sujeito, alguém que experimenta o mundo, que é competente para estabelecer relações com o mundo ao seu redor e que é reconhecida como produto, mas também como produtora de cultura, portanto, a criança nesse processo educativo, se envolve em ações que ampliam a sua atividade, suas relações, seu conhecimento.

Com relação à comunidade escolar, foi possível perceber que as crianças gostam de frequentar a instituição, que a mesma oportuniza no seu currículo momentos de brincadeiras livres e dirigidas. Isso confirmamos por meio das observações, conversas informais e as narrativas realizadas com as crianças durante período empírico. Vale ressaltar, contudo, quando brincam, grande parte das crianças entrevistadas faz opção por atividades externas, como andar de bicicleta, empinar pipas, pular corda, brincar no espaço de areia, brincar nos balanços construídos em árvores. Assim, podemos ressaltar que o campo é favorável a estas brincadeiras, sendo que a vivência lúdica nestes espaços abertos oportuniza à criança momentos de diversão, convívio com outras crianças, desenvolvendo-a em todos os aspectos.

Os dados aqui apresentados foram importantes para compreendermos como o brincar faz parte da vida das crianças e é tido por elas como algo importante e, geralmente, prazeroso. De uma forma ou de outra, a maioria das crianças participantes da pesquisa brinca. Um ponto positivo, uma vez que, por meio das atividades lúdicas a criança constrói laços, apropria-se do mundo e das coisas à sua volta. Dessa forma, os professores devem estar abertos aos seus anseios, às suas emoções, ao seu jeito de ser e de estar no mundo. No entanto, os professores precisam sair da condição de elementos centrais do fazer pedagógico e passarem a considerar as crianças como atores principais desse processo educativo, como percebemos na turma investigada.

É neste contexto que inserimos nossas preocupações e indagações relativas ao conhecimento e currículo para a Educação Infantil, especialmente no campo. Ao discorrermos sobre a construção do currículo, consideramos importante pontuar a compreensão do que vem a ser currículo, entendendo que esse não se constrói como uma prescrição de normas e preceitos, e que o mesmo deve ser elaborado, ou seja, construído, levando em conta o contexto em que se insere a instituição de Educação Infantil. Contudo, essa construção pode acontecer de forma participativa e dinâmica, com os atores do processo educativo.

Podemos perceber que há uma preocupação política e ética com o bem estar dessas crianças, uma vez que as próprias DCNEI (2009) possibilitam uma abertura flexível para a construção das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, enfatizando que essas devem se constituir com a participação de todos os atores, professores, pais, crianças e demais membros da comunidade. Com a construção das diretrizes curriculares podemos, portanto, vislumbrar um currículo que está atento às diversidades e às singularidades das crianças pequenas. Neste pensamento, para Oliveira (2011, p. 183), a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar vinculada à realidade cotidiana da criança, bem como à realidade social mais ampla. Isso implica, segundo a autora, conhecer as concepções, os valores e os desejos, assim como suas necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo. Isso implica repensar um currículo que atenda aos interesses e às necessidades dos educandos e da comunidade, sendo essencial inserir a comunidade nesse planejamento e na avaliação permanente do que está sendo construído nas instituições.

Para que a criança compreenda essa construção, percebemos na turma de Educação Infantil pesquisada que a educadora propiciava situações que estimulam esses saberes, colocando a criança no centro da aprendizagem, em que saiam para passeios pela comunidade, participação na construção da horta, saiam para conhecer os animais da localidade, faziam alguns piqueniques, e outros processos de aprendizagem. Esse aspecto também foi evidenciado através das observações, o papel que a educadora, enquanto mediadora representa para as crianças, o que indica a importância que o adulto desempenha no processo de desenvolvimento e educação da criança e ressaltando o quanto a interação adulto- criança é fundamental. Reiteramos às proposições de Vygotsky (1998) que afirmou ser o desenvolvimento cognitivo de crianças determinado pelas interações que essas estabelecem com os outros, que funcionam como mediadores efetivos da atividade intelectual.

Portanto, nessa concepção, as práticas pedagógicas precisam ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. Neste sentido, o currículo, elemento articulador para nortear as propostas pedagógicas na Educação Infantil deve ser pensado nas várias dimensões que fazem parte do processo educativo. Nesse caso, é importante repensar as formas como esse currículo vem sendo articulado nas relações pedagógicas, ou seja, como o professor o vem construindo com as crianças pequenas, uma vez que a relação pedagógica é permeada pelas subjetividades entre

seus pares. Portanto, estamos falando de um currículo que considere as especificidades da infância, do sujeito criança, de seu desenvolvimento integral. Um currículo que vai sendo construído na medida em que as práticas pedagógicas vão sendo desenvolvidas.

Consideramos que a Educação do Campo não está pautada apenas na educação e seus currículos, nos docentes e seus títulos, na escola em sua estrutura física e organizacional, e sim nos sujeitos com suas identidades. Uma das principais características da Educação do campo é a valorização dos sujeitos que a constituem, tanto educador como educando, uma vez que o projeto que se pretende construir é pensado levando em consideração estas pessoas e suas necessidades, sua formação. Nesse sentido, percebemos, na comunidade escolar lócus da pesquisa, que há processo de valorização dos sujeitos do campo, em averiguamos que eles sentem orgulho de sua origem, enfrentam sua realidade coletivamente, assim como os problemas que lá existem. Nesse sentido, afirmamos que a educadora da turma de Educação Infantil pesquisada, direciona o trabalho educativo na escola para valorizar “as raízes do campo”, mostra de onde vem o alimento, recicla, planta, valorizar a terra conquistada, enfim questões do MST, apesar dela fazer um desabafo em sua entrevista em não ter conhecimento especificamente a educação do campo, em que sente necessidade de estar aperfeiçoando para desenvolver um trabalho pedagógico que articule as especificidades da vida no campo e a cultura dos povos do campo.

Podemos considerar que a criança é aquele sujeito que tem na pele o limite entre ela e o mundo, por isso é considerada: única. Sujeito que tem e faz história. Vive histórias. Mantém relações, faz relações, se constitui por relações. É protagonista de seu processo de aprendizagem, de sua vida, da produção da infância e de sua cultura. A escola da infância precisa compreender esta singularidade, característica e diversidade presente em cada criança, pois conforme as Diretrizes apontam: “Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia” (DCNEI, 2013, p. 86).

Enfim, podemos considerar que a realização deste trabalho foi significativa para compreendermos a relação da criança do campo com os espaços que fazem parte de seu cotidiano e como as mesmas se apropriam das suas especificidades. A criança da qual falamos é aquela que tem seu espaço e tempo determinado, vivido, planejado e organizado de modo a relevar seu lugar social. E a Educação Infantil que desejamos é aquela que tem seu espaço e tempo planejado e construído no cotidiano infantil. É aquela que percebe a criança como sujeito principal do planejamento e da efetivação da proposta pedagógica. É aquela que cede

espaço as primeiras descobertas, que elogia o riso, a alegria, as descobertas, as inquietudes, as linguagens, o choro, as manifestações infantis. É aquela que tem cheiro, cor, movimento e vida. É aquela que concebe a criança como o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (DCNEI, 2013, p. 86).

Esperamos que este trabalho possa contribuir na divulgação e reflexões, a fim de efetivar um novo olhar sobre a infância, sobre a criança, especificamente falamos da criança do campo, e que também possa colaborar na reestruturação dos espaços educativos que atendem as crianças e sobretudo nas propostas desenvolvidas nesta etapa importante da Educação Básica, que é a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à Educação Infantil**. Campinas, v. 14, n. 3 p.1, 2003.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AQUINO, L. **As políticas sociais para infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil**. In: ROMAN E. D. STEYER V. E. A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Ulbra, 2001.
- ARENHART, D. **Infância, educação e MST quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argo, 2007.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil**. In: **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BOFF, L. **Saber cuidar. Ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: pra que te quero?** In. CRAIDY, C. M. Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**, lei 8.069, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIDONET, V. **Plano nacional de educação**. Brasília: Editora Plano, 2001.

DOHME, Vania; DOHME, Walter. **Ensinando a criança a amar a natureza**. São Paulo: Informal, 2002.

FERNANDES, et all. Primeira Conferência Nacional “**Por uma Educação Básica do Campo**”. In: ARROYO, et all. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, RJ: Paz e Terra, 1996.

<http://www.brasilecola.uol.com.br/biografia/florestan-fernandes.htm>. Acesso em Agosto de 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, T. M.. **O primeiro Jardim de Infância Público no Estado de São Paulo.** Educação & Sociedade, São Paulo, Dez.1996, v. XVIII n. 56, p. 452-475, 1996.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 56 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. **“Mieib 15 anos: Revisitando a história para (re) significar as ações”.** Cuiabá-MT: UNEMAT- UFMT, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 5, 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação Infantil. Movimento da vida, dança do aprender.** Caderno de Educação n°12. 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSS. P. **Reconceituando a infância:** crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

NACIONAL, Conferência II. **Por uma educação do campo:** por uma política pública de Educação Infantil do Campo, Luziânia: GO, 2004

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In. _____ et all. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: PAPIRUS, 2004.

PASUCH, Jaqueline; MOARES, Eulene Vieira Moares. **Retratos das infâncias do campo**. IN: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves Martins (ORGS). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p.77-89.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos In HADDAD, S.A e GRACIANO, M.(Orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

REGO, T. C. 2002. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

REIS, Ana Maria dos. **Alfabetização de jovens e adultos na educação do campo na relação estudo - trabalho: o caso da E.E. Florestan Fernandes no município de Cláudia MT**. Monografia. Snop/MT, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa Ciranda não é Minha só, ela é de todos nós: A educação das crianças Sem Terrinha no MST**. (Dissertação em educação) UNICAMP, Campinas/SP 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. SARMENTO, Manuel J. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2000.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Palestra Educação Infantil no/do Campo**. XXVII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)-II Encontro Estadual de Educação Infantil da Bahia. Salvador, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do campo**. 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação n. 36, v. 12, Set/Dez, 2007.

SOUZA, Maria Ivonete de. **DO DESBRAVAR AO CUIDAR: interdependências trabalho-educação no/do campo e a Amazônia Mato-Grossense**. (Tese de Doutorado), UFRGS, Porto Alegre/RS, 2014.

SILVA, R. Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Tadeu Tomas da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**ANEXO I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS
CRIANÇAS**



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(a ser realizado em forma de “roda de conversas” com as crianças - sujeitos da pesquisa)

Roda de conversas: como pesquisadora farei uma breve apresentação de quem sou e do que pretendo na conversa a ser realizada na presença da professora e das crianças da turma de educação infantil da escola do campo a ser investigada. Explicarei que sou a Mestranda Adriana Pacheco da Silva Santos, que estudo no curso de Mestrado em Educação no município de Cáceres-MT, assim como, o objetivo de estar com elas observando o que fazem na escola, do que gostam, como vão e voltam para as suas casas, dentre outras vivências que tem, juntamente com a respectiva professora. Após a conversa convidarei as crianças para participarem do meu estudo e esclarecerei que eles poderão dizer o que considerarem importante sobre a vida escolar e que a qualquer momento poderão dizer também que não querem mais participar. Se este for o caso, não haverá nenhum problema e elas podem apenas dizer para a professora ou para a própria pesquisadora. Solicitarei que desenhem ou escrevam seus nomes como forma de registrar o seu aceite na pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO”

Pesquisadora responsável

Prof.ª Dra. Jaqueline Pasuch
Endereço: Rua dos Pássaros, nº 376, Bairro: Nossa Senhora Aparecida
Sinop-MT- CEP: 78. 556-339
Telefone: (66) 35315233 ou (66) 99887747 e-mail: jaquep@terra.com.br

Pesquisadora (orientanda)

Adriana Pacheco da Silva Santos
Rua Sinamomos, nº240 Bairro: Violetas
Sinop-MT, CEP 78.552-111
Telefone: (66) 96487590 e-mail: adrianapacheco2008@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

A pesquisa propõe a realização de um estudo sobre as significações curriculares vivenciadas pelas crianças pequenas numa turma de educação infantil situada numa “sala anexa” de uma Escola Estadual em um assentamento de reforma agrária no município de Claudia/MT. OS sujeitos centrais da pesquisa serão as crianças da turma de pré-escola com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses e a respectiva professora. A mesma tem como objetivo analisar os significados construídos, na perspectiva teórica- metodológica “Rede de Significações” e onde as vivências das crianças de quatro a cinco anos, os seus modos de viver a infância no/do campo e as relações com os saberes experienciais das crianças na escola.

Para alcançarmos os objetivos, adotaremos a perspectiva teórico-metodológica “Rede de
Página 1 de 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



significações” que segundo Rossetti- Ferreira (2004), permite que o investigador entre na realidade social para melhor compreender as interações em que as pessoas se envolvem, a realidade vivida, buscando alcançar processos de construção e recíprocas transformações dos sujeitos que permearam os encontros em nossa estada na comunidade escolar e na comunidade rural que a compõe. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, terá como técnicas: entrevistas narrativas com as crianças da turma de educação infantil com a faixa etária de 4 a 5 anos, profissionais e familiares, assim como, observações dos espaços-tempos de vida na comunidade escolar, procurando compreender os significados das práticas desenvolvidas com as crianças, e um olhar para a criança a partir dela mesma, nos seus diferentes modos presentes no aqui-agora, nos espaços/tempos da criança moradora de assentamento de reforma agrária da região norte mato-grossense, pois acreditamos que o tempo da infância é o tempo de aprender se constituir como ser criança.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento da pesquisa será realizado em um processo contínuo de reflexão e de orientação, em que a pesquisadora buscará estabelecer uma relação ética de trocas entre os sujeitos da pesquisa, tendo como foco os relatos e as narrativas destes, sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Será garantido no decorrer do processo de investigação o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

Roda de conversas: como pesquisadora farei uma breve apresentação de quem sou e do que pretendo na conversa a ser realizada na presença da professora e das crianças da turma de educação infantil da escola do campo a ser investigada. Explicarei que sou a Mestranda Adriana Pacheco da Silva Santos, que estudo no curso de Mestrado em Educação no município de Cáceres-MT, assim como, o objetivo de estar com elas observando o que fazem na escola, do que gostam, como vão e voltam para as suas casas, dentre outras vivências que tem, juntamente com a respectiva professora. Após a conversa convidarei as crianças para participarem do meu estudo e esclarecerei que eles poderão dizer o que considerarem importante sobre a vida escolar e que a qualquer momento poderão dizer também que não querem mais participar. Se este for o caso, não haverá nenhum problema e elas podem apenas dizer para a professora ou para a própria pesquisadora. Solicitarei que desenhem ou escrevam seus nomes como forma de registrar o seu aceite na pesquisa.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos das crianças/infâncias moradoras nos espaços de vida no/do campo.

Página 2 de 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Período de participação

A referida pesquisa de campo tem previsto em seu cronograma o período de maio a julho de 2015.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Cáceres/MT, 20 de maio de 2015.

Assinatura e/ou desenhos das crianças, sujeitos da pesquisa:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Responsável pela Pesquisa

Adriana Pacheco da Silva Santos
Mestranda em Educação - UNEMAT

Página 3 de 2

**ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



encontros em nossa estada na comunidade escolar e na comunidade rural que a compõe. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, terá como técnicas: entrevistas narrativas com as crianças da turma de educação infantil com a faixa etária de 4 a 5 anos, profissionais e familiares, assim como, observações dos espaços-tempos de vida na comunidade escolar, procurando compreender os significados das práticas desenvolvidas com as crianças, e um olhar para a criança a partir dela mesma, nos seus diferentes modos presentes no aqui-agora, nos espaços/tempos da criança moradora de assentamento de reforma agrária da região norte mato-grossense, pois acreditamos que o tempo da infância é o tempo de aprender se constituir como ser criança.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento da pesquisa será realizado em um processo contínuo de reflexão e de orientação, em que a pesquisadora buscará estabelecer uma relação ética de trocas entre os sujeitos da pesquisa, tendo como foco os relatos e as narrativas destes, sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Será garantido no decorrer do processo de investigação o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

Será garantido os procedimentos éticos no decorrer do processo de pesquisa, o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos, demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável através de telefone e e-mail.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos das crianças/infâncias moradoras nos espaços de vida no/do campo.

Período de participação

A referida pesquisa de campo tem previsto em seu cronograma o período de novembro de 2014 a maio de 2015.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Página 2 de 2

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –





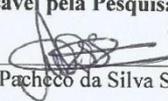
ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Cáceres/MT, 20 de maio de 2015.

Nome: Jeane Silva Bezerra Smanhoto
Endereço: Assentamento 12 de Outubro Km 590
Bw 163
RG ou CPF 670 273 933 87
Assinatura do Sujeito Jeane Smanhoto

Responsável pela Pesquisa


Adriana Pacheco da Silva Santos - Mestranda em Educação - UNEMAT

Página 3 de 2



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos V^a. S^a, pais/responsáveis da criança que frequenta a turma de educação infantil, sala anexa na Escola Estadual Florestan Fernandes, Claudia/MT para participar, como colaborador/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Adriana Pacheco da Silva Santos, no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a Senhor/a e a outra com a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: "SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO".

Pesquisadora responsável

Prof^a. Dra. Jaqueline Pasuch

Endereço: Rua dos Pássaros, nº 376, Bairro: Nossa Senhora Aparecida.

Sinop-MT- CEP: 78. 556-339

Telefone: (66) 35315233 ou (66) 9988-7747 e-mail: jaquep@terra.com.br

Pesquisadora (orientanda)

Adriana Pacheco da Silva Santos

Rua da Sinamomos, nº 240, Bairro Violetas

Sinop-MT, CEP 78.552-111

Telefone: (66) 35320154 ou (66) 9648-7590 e-mail: adrianapacheco2008@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

A pesquisa propõe a realização de um estudo sobre as significações curriculares vivenciadas pelas crianças pequenas numa turma de educação infantil situada numa "sala anexa" de uma Escola Estadual em um assentamento de reforma agrária no município de Claudia/MT. OS sujeitos centrais da pesquisa serão as crianças da turma de pré-escola com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses e a professora. Com o objetivo de analisar os significados construídos e as vivências das crianças de quatro a cinco anos, os seus modos de viver a infância no/do campo e as relações com os saberes experienciais das crianças na escola.

Para alcançarmos os objetivos, adotaremos a perspectiva teórico-metodológica "Rede de significações" que segundo Rossetti- Ferreira (2004), permite que o investigador entre na realidade social para melhor compreender as interações em que as pessoas se envolvem, a realidade vivida, buscando alcançar processos de construção e recíprocas transformações dos sujeitos que permearam os encontros em nossa estada na comunidade escolar e na comunidade rural que a compõe. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, terá como técnicas: entrevistas narrativas com as crianças da turma de educação

Página 1 de 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



infantil com a faixa etária de 4 a 5 anos, profissionais e familiares, assim como, observações dos espaços-tempos de vida na comunidade escolar, procurando compreender os significados das práticas desenvolvidas com as crianças, e um olhar para a criança a partir dela mesma, nos seus diferentes modos presentes no aqui-agora, nos espaços/tempos da criança moradora de assentamento de reforma agrária da região norte mato-grossense, pois acreditamos que o tempo da infância é o tempo de aprender se constituir como ser criança.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento da pesquisa será realizado em um processo contínuo de reflexão e de orientação, em que a pesquisadora buscará estabelecer uma relação ética de trocas entre os sujeitos da pesquisa, tendo como foco os relatos e as narrativas destes, sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Será garantido no decorrer do processo de investigação o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

Será garantido os procedimentos éticos no decorrer do processo de pesquisa, o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos, demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável através de telefone e e-mail.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos das crianças/infâncias moradoras nos espaços de vida no/do campo.

Período de participação

A referida pesquisa de campo tem previsto em seu cronograma o período de novembro de 2014 a maio de 2015.

Página 2 de 2

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CEP - UNEMAT



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Cáceres/MT, 20 de maio de 2015.

Nome: _____

Endereço: _____

RG ou CPF _____

Assinatura do Sujeito _____

Responsável pela Pesquisa

Adriana Pacheco da Silva Santos
Mestranda em Educação - UNEMAT

Página 3 de 2