

**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**

ANDREA RODRÍGUEZ VEGA

**OLHARES NARRATIVOS:
A infância em uma Escola Rural do Município de Chia,
Cundinamarca/Colômbia**

**Cáceres-MT
2017**

ANDREA RODRIGUEZ VEGA

**OLHARES NARRATIVOS:
A infância em uma Escola Rural do Município de Chia,
Cundinamarca/Colômbia**

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

**Cáceres-MT
2017**

© by Andrea Rodriguez Vega, 2017.

Vega, Andrea Rodriguez

Olhares narrativos: a infância em uma Escola Rural do município de Chia, Cundinamarca/Colômbia./Andrea Rodriguez Vega. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

210f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientadora: Jaqueline Pasuch

1. Infância. 2. Narrativas. 3. Escola Rural El Cerro – Chia/Colômbia. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU: 371.13(861)

ANDREA RODRÍGUEZ VEGA

**OLHARES NARRATIVOS:
A infância em uma Escola Rural do Município de Chia,
Cundinamarca / Colômbia.**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Jaqueline Pasuch (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Carmem Maria Craidy (Membro – PPGEduc/UFRGS)

Dr. Alceu Zoia (Membro – PPGEduc/UNEMAT)

Dr^a. Heloisa Salles Gentil
(Membro Suplente – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 09/02/2017

Dedico ao João, pela compreensão,
meu aprendizado com o sentimento mais puro de amor.
A minha mãe, Maria del Carmen, pela paciência e perseverança,
para cumprir com os sonhos
Ao meu pai, Miguel Angel, pela segurança na caminhada.
A minha irmã, Adriana, pelo acompanhamento
e palavras de apoio.
Ao Andrés, pela confiança,
Acompanhamento, amor real
e risco na aventura.

A todas as crianças, suas famílias e as professoras,
por compartilharem suas histórias e sentimentos,
ajudando-me a compreender os sentidos das infâncias
e do ser criança.

A gratidão, para dar voz ao acolhimento das relações construídas.

Agradecer se refere a dar uma devolutiva, reconhecendo o legítimo outro na relação imperativa de ser com os outros, por isso manifesto a gratidão que sinto por todas as pessoas que participaram neste processo, colaborando para que o produto da minha pesquisa pudesse se converter em realidade.

À Universidade Nacional da Colômbia e à Universidade do Estado de Mato Grosso, por pensarem na necessidade de se estabelecerem vínculos de cooperação que propiciem novas aprendizagens nos estudantes colombianos e brasileiros, abrindo um encontro cultural, intelectual e de pessoas em relações legítimas, democráticas e de respeito.

Agradeço a UNEMAT pela acolhida, pela paciência no processo de adaptação em Cáceres, por mobilizar as redes para nossa tranquilidade e por oferecer um espaço real que nos permitiu conhecer o Brasil, sua história, lutas, dilemas, reconhecendo os diferentes olhares que geram ferramentas para compreender as culturas que habitam a América Latina.

Ao Paulo, pela recepção, acompanhamento e preocupação constante com a mulher e mãe que sou.

À Heloisa, Ilma, Elizeth e Irton, pois impulsionaram esta pesquisa com o melhor combustível, a curiosidade infinita.

Aos professores do PPGEDU, Maria do Horto e Sandro, pelas aprendizagens e olhares para compreender a realidade em diferentes óticas, por apresentar a realidade além dos padrões do mundo cartesiano, por acreditar nas transformações e mudanças sociais.

À Jaqueline Pasuch, minha orientadora, amiga, mãe adotiva, que me acompanhou nesta caminhada, antes mesmo de minha chegada no Brasil, e ainda à distância, pela presença em minhas ausências, que me ajudou a propiciar novos encontros com a pesquisa, encontros com o amor para significar, ressignificar, construir e reconstruir sem uma ordem prescrita, mas com os sentidos da experiência e a rigorosidade do pesquisador. Agradeço pela confiança, cuidado, respeito e carinho com que me orientou para começar, continuar andando, mesmo quando a vida aflige. Agradeço pela presença e pelo amor sincero, pela convivência

que não se delimita aos espaços habitados, mas pelas relações e vínculos construídos na palavra.

As professoras da Escola Rural *El Cerro*, por compartilharem suas histórias, experiências e por permitirem que eu escutasse suas vozes do profundo das suas essências.

A minha família, Maria del Carmen, Miguel Angel, Adriana e Andrés por me lembrarem da importância de cumprir as metas, por me escutarem nos momentos difíceis, pela comunicação constante no Brasil, pela confiança, pelo amor de cada palavra, por existirem.

Aos meus colegas do PPGEDU, pela paciência na acolhida, acolhendo minhas dificuldades com o idioma, pela escuta respeitosa, pelo recebimento do Joao como parte integrante da minha vida, pelas discussões e reflexões que sempre me deixarão aprendizagens.

À Luana, Amanda, Marina, Maria Aparecida e Silbene, pela presença sempre constante, mesmo que à distância, por fazer do reconhecimento do outro uma prática além de um discurso, pela confiança, pelas conversas, pelos abraços e cumprimentos, pelas mulheres valiosas, inteligentes e corajosas que representam a convicção e a luta pelos sonhos.

À Lourdes e Haroldo, pela acolhida e cuidado, pelo amor sincero para com o João, por me escutarem nos momentos difíceis, pelas conversações e questões compartilhadas.

À Diana, pela convivência, pelas conversas, sorrisos, lágrimas, saídas para lanche, angústias compartilhadas, nossas refeições juntas, pela jovem mulher que me ensinou a ser consciente de minha condição como mulher e dos desafios como mãe, pelo amor e cuidado para com o João e comigo.

À Reila, Fabiana e Marina, pela disposição constante de ajuda e colaboração, pela amorosidade com que cuidaram do João e de mim, por permitirem que eu sentisse que, quando habitamos um local, somos parte da vida dos outros, construindo novas redes de amizade.

À banca de qualificação, à Professora Doutora Carmem Craidy e ao Professor Doutor Alceu Zoia, pela dedicação na leitura do trabalho e contribuições na qualificação que fizeram possível apresentar este documento como produto de um processo investigativo.

A todas as pessoas que constroem redes de amizade, cuidado, colaboração, solidariedade e que hoje são parte de minha vida.

À escola *El Cerro* e à comunidade educativa, por abrir portas físicas, administrativas e mentais para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Muito Obrigada.

Remexo com um pedacinho de arame
nas minhas memórias fósseis
Tem por lá um menino a brincar no terreiro
entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc
[...] O menino também puxava, nos becos de sua aldeia,
por um barbante sujo, umas latas tristes.
[...] O menino hoje é um homem douto que trata com física quântica.
Mas tem nostalgia das latas.
Tem saudades de puxar por um barbante sujo umas latas tristes.[...]
Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem
encomendou uma árvore torta...
Para caber nos seus passarinhos.
De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

Manoel de Barros

OS SENTIDOS PARA INICIAR A CAMINHADA

Esta pesquisa surgiu durante minhas caminhadas pela cidade de Bogotá e o município de Chía, Cundinamarca/Colômbia, onde eu sempre escutava vozes, gritos, súplicas, choros de crianças pequenas, de crianças grandes, mas crianças, algumas delas trabalhando para ajudar aos pais, outras cansadas das tarefas da escola, porque não tinham tempo para brincar com suas famílias e seus amigos, outras na rua, com suas mães, manifestando a condição de vítimas do conflito armado colombiano; além disso, assistia o jornal com tristeza ao ouvir quantas crianças morrem por dia por desnutrição, quantas outras são vítimas de abandono da família, do Estado e da Sociedade desde mais de cinquenta anos atrás. Nas minhas caminhadas começava a ler o mundo como professora, assistente social e mulher, já tinha terminado meu processo como estudante do ensino superior, era uma mulher que habitava o mundo e desejava ter novas leituras de minha cotidianidade.

Então, me perguntava: O que é a infância? Somos conscientes da responsabilidade que temos, como sociedade, com as nossas crianças? O que é uma criança para um adulto? Tantas perguntas preenchiam minha alma de certa nostalgia, diante da impotência frente a tanta crueldade que afronta tantas crianças no cotidiano, onde, aparentemente, temos perdido a esperança na infância, onde um menino ou menina pode se converter numa carga e não uma possibilidade, onde a infância é quase uma utopia e a escola, muitas vezes, educa crianças para reproduzirem os papéis sociais partindo do olhar do adulto.

Com este sentimento de nostalgia e impotência, ainda podia ver no olhar das crianças de diferentes condições a possibilidade de sonhar, criar, amar no encontro com outras crianças, de brincar, além de todo espaço aberto que a natureza oferece, percebendo também que as coisas mudavam com a chegada do pai e/ou da mãe ou um adulto com fala forte, já que essa situação indicava o momento de voltar para a realidade.

No entanto, a escola é um espaço social de encontro entre diferentes crianças que compartilham suas experiências na sala de aula, espaço este do brincar e da aprendizagem, então, para mim, a escola e a educação podem ser esse lugar que outorga oportunidades de mudar e acreditar nas possibilidades da infância, em cenários de construção de sentido da ação que não só reproduzem modelos sociais, mas que possibilitem novas formas de ser, conhecer, fazer, sonhar, amar, acreditar e criar, sendo a escola o espaço dos protagonismos

infantis onde acontecem e se constituem as narrativas escolares partindo das narrativas de vida individuais das crianças, professoras e famílias.

Por conseguinte, o caminho da minha pesquisa surgiu no encontro de muitos sentimentos e reflexões sobre a infância, para buscar entender a possibilidade de pensar apenas na infância, com a diversidade que existe num país como a Colômbia, onde convivem diferentes culturas, posições políticas e religiosas, além de grandes diferenças sociais. Nesse cenário, compreendi que deveria estudar e refletir sobre o imaginário que tinha em relação à infância, para adquirir novas compreensões que me ajudassem a ter uma nova leitura sobre a realidade da infância na Colômbia, numa perspectiva não apenas dos teóricos, políticos e adultos, mas das crianças, dos seus contextos cotidianos e de nós mesmos, para democratizar nossa sociedade com a possibilidade real e efetiva de uma convivência que contribua significativamente na transformação social para uma sociedade mais justa, equitativa, democrática, participativa e acolhedora da infância.

No desenvolvimento desta pesquisa me coloco a refletir em meus imaginários em relação com minha experiência infantil, tive que buscar uma transformação individual, saindo das minhas referências em relação à infância, a minha infância e, sem dúvida, considerando o nascimento de meu filho, o futuro dele, encontrando, desta forma, um caminho sem definições, certezas, clarezas e com mais perguntas que me ajudem a tecer novos fios, redes, sentidos e significações, como nos convida Maturana e Varela (1992, p.18):

Só quando, em nosso ser social, chegarmos a duvidar de nossa profundamente arraigada convicção de que nossas inabaláveis e "eternas" certezas são verdades absolutas (verdades inobjektáveis sobre as quais já não se reflete), aí então começaremos a nos desvencilhar dos poderosíssimos laços que a armadilha da "verdade objetiva e real" tece. Desumana armadilha esta, pois nos leva a negar outros seres humanos como legítimos possuidores de "verdades" tão válidas como as nossas. Só na reflexão que busca o entendimento nós, seres humanos, poderemos nos abrir mutuamente espaços de coexistência nos quais a agressão seja um acidente legítimo da convivência e não uma instituição justificada com uma falácia racional. Só então a dúvida sobre a certeza cognoscitiva será salvadora, pois levará a refletir para o entendimento da natureza de si mesmo e dos semelhantes, ou seja, para a compreensão da própria humanidade, o que libertará por acréscimo os impulsos biológicos de altruísmo e cooperação de sua asfixiante clausura que é a sua utilização na união com outros seres humanos para a negação de outros seres humanos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa é o começo de uma caminhada para compreender o sentido e significado da infância, partindo do próprio ser, até construir uma rede do mundo

que habita e coabita com as crianças, outorgando voz a elas e relembrando os sentimentos na história das pessoas que constroem o cotidiano dos meninos e meninas que são parte da Escola.

Assim, esta caminhada nos leva a criar e recriar um novo mundo de possibilidades, que outorgue sentido e significado para viver no mundo da diversidade, da diferença, do reconhecimento do outro na *mesmidade* (características do sujeito como ente social, da espécie humana), autoconhecimento e a reflexividade na construção da realidade.

Desse modo, acredito na possibilidade de construir caminhos com múltiplas possibilidades para a ação e mudança social, onde todas as pessoas tenham possibilidade de participar na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, onde as crianças possam ter uma voz que seja reconhecida e legitimada em relação à história da qual são protagonistas e aquela que podem construir, já que penso em cada criança com a expectativa do que ela é na vida de todos nós, pois que cada criança reflete, pensa e é capaz da autorreflexão para contribuir com a sociedade da qual faz parte.

Minha caminhada pela infância e suas narrativas não termina neste texto, porque tem relação direta com minha postura política e de vida como mulher, mãe, amiga, professora, assistente social, esposa e cidadã e, por isso, faço um convite através da música do Toquinho:

Venha voar comigo, amigo

Sem medo, venha voar

De dia tem o sol brilhando

De noite quem brilha é o luar

Venha voar comigo, amigo

Sem medo, venha voar

Em dia nublado não fique assustado

Que eu tenho radar

Se às vezes balanço um pouquinho

É o vento querendo brincar

Se chove chuvisco fininho

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as narrativas da infância na comunidade educativa da Escola Rural *El Cerro*, no município de Chia, Cundinamarca Colômbia, região localizada na *Savana de Bogotá*, sobre o platô *cundiboyacense* (Cordilheira Oriental dos Andes). A escola recebe alunos que moram no município de Chia para os níveis de: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio no período da manhã. No entanto os depoimentos e imagens dos sujeitos do processo educacional (as famílias, as crianças e as professoras) são fundamentais na construção conjunta do que é a infância, partindo-se da ideia de que as crianças têm a possibilidade de protagonizar seus mundos e os adultos precisam acompanhá-las nesse processo. Nessa perspectiva, a pesquisa convida à reflexão sobre as múltiplas infâncias que se constroem nos relatos e as fotografias. Assim, é possível compreender a constituição do espaço da criança e criar uma nova história para meninos e meninas, recolhendo as diferentes perspectivas da realidade na escola que se constroem na conversação, na observação, no brincar, na escuta, na fotografia, no viver e conviver com as crianças como protagonistas do cenário escolar. Esta pesquisa se apresenta como um estudo empírico, onde o trabalho de campo desenvolve-se no primeiro semestre do ano de 2016, num período de três meses, utilizando como instrumentos de coleta de dados: a observação participante no acompanhamento das crianças matriculadas na escola *El Cerro* na pré-escola, a primeira e segunda séries entre as idades de 4 até os 10 anos e as professoras nos espaços da escola, registros em caderno de campo da pesquisadora, entrevistas com as famílias das crianças, histórias de vida dos professores(as) e jogo dirigido com as crianças; para a posterior análise e interpretação dos dados de tipo qualitativo na abordagem narrativa, tendo como interlocutores principais: Benjamin (2002), Clandini e Conelly (2000), Brook (1995), Spink (1999), Rossetti Ferreira (2004) e Certeau (2013). No desenvolvimento da dissertação, é possível evidenciar o enriquecimento das significações da infância para refletir na prática pedagógica dos professores, no acompanhamento das famílias no processo educacional das crianças e as formas de relacionamento entre meninos e meninas como sujeitos participantes, ativos de sua aprendizagem e protagonistas de suas histórias. Este estudo propõe a observação sobre os diferentes olhares da infância na complexidade do cenário educativo, que reconhece a importância da linguagem na construção de sentidos materializados nos relatos, as histórias de vida, nas entrevistas e nas fotografias.

Palavras Chave: Infância, Narrativas, Escola Rural, Práticas Pedagógicas.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo el análisis de las narrativas de la infancia en la comunidad educativa del Colegio Departamental Fusca en la Sede *El Cerro*, en el municipio de Chia, Colombia, que se encuentra ubicado en la Sabana de Bogotá, sobre el altiplano Cundiboyacense (Cordillera Oriental de los Andes). El colegio recibe estudiantes que viven en el municipio de Chia para los niveles de: preescolar, educación básica y educación media en el período de la mañana. Se pretende traer las narrativas de los sujetos del proceso educativo (las familias, los niños /as y las profesoras) para hacer una construcción conjunta de lo que es la infancia, a partir de la idea de que los niños /as tienen la posibilidad de protagonizar sus mundos y los adultos deben acompañar este proceso. En esa perspectiva, la investigación invita a la reflexión sobre las múltiples infancias que se construyen en las narrativas. Así, es posible comprender la constitución del espacio de los niños y crear una nueva historia para los niños y niñas, reconociendo las narrativas de la realidad del colegio que se construyen a través de la conversación, la observación, el juego, la escucha, la fotografía, el vivir y convivir con los niños y niñas como protagonistas del contexto escolar. Esta investigación se presenta como un estudio empírico, de modo que el trabajo de campo se desarrolla durante el primer semestre del año 2016, en un período de tres meses utilizando como instrumentos de recolección de datos: la observación participante en el acompañamiento de los niños / as matriculados en la Institución Educativa Departamental Fusca, sede El Cerro, de preescolar, primero y segundo de primaria en el rango de edad de los 4 a los 10 años, así mismo se hará el acompañamiento a los profesores en los espacios escolares, se tienen registros en el diario de campo en relación con las dinámicas del colegio, historias de vida de las profesoras y actividades de juego dirigido con los niños / as para finalmente hacer el análisis e interpretación de la información de tipo cualitativo circunscrito en el abordaje narrativo, teniendo como principales interlocutores: Benjamin (2002), Clandini e Conelly (2000), Brook (1995), Spink (1999), Rossetti Ferreira (2004) e Certeau (2013). En el desarrollo de la investigación, es posible evidenciar el enriquecimiento de las significaciones de la infancia para reflexionar en la práctica pedagógica de los profesores, en el acompañamiento de las familias en el proceso educativo de los niños / as y las formas de relación entre los mismos como sujetos participantes y activos de su historia y de su proceso de aprendizaje. De este modo la investigación propone la observación de las diferentes miradas de la infancia en la complejidad del escenario educativo, reconociendo la importancia del lenguaje en la construcción de sentidos materializados en las narrativas.

Palabras Clave: Infancia, Narrativas, Escuela Rural y Prácticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the infancy narratives in the educational community of the Rural School *El Cerro* in the municipality of Chia, Colombia, a region located in the Savannah of Bogota, on *cundiboyacense* plateau (Eastern Andes). The school receives students who live in the municipality of Chia to the levels: preschool, elementary school and high school, in the morning. It is intended to bring the narratives of the subjects of the educational process (families, children and teachers) for a joint construction that is childhood, starting from the idea that children have the opportunity to star in their worlds and adults need to follow them in this process. In this perspective, this research invites reflection on the many childhoods that build these narratives. Thus, it is possible to understand the constitution of the child's space and create a new story for boys and girls, collecting narratives of reality in the school that are built in conversation, in observation, in playing, in listening, in photography, in live and socialize with children as protagonists of the school setting. This research is presented as an empirical study where fieldwork is developed in the first half of the year 2016, period of three months, using as data collection instruments: participant observation monitoring of children enrolled in school *El Cerro* in preschool, first and second series between the ages of 4 to 10 years and teachers in school spaces, records in the researcher's field notes, interviews with the families of children, life stories of teachers game and directed with the kids; for further analysis and interpretation of qualitative data in the narrative approach, with the main participants: Benjamin (2002), Clandini e Conelly (2000), Brook (1995), Spink (1999), Rossetti Ferreira (2004) e Certeau (2013). In the development of the dissertation, it is possible to show the enrichment of childhood meanings to reflect the pedagogical practice of teachers, monitoring of families in the educational process of the children and types of relationships between boys and girls as subjects participating in their learning assets and protagonists their stories. This study proposes the observation about the different childhood looks at the complexity of the educational setting, which recognizes the importance of language in the construction of meanings embodied in the narrative.

Keywords: Childhood, Narratives, Rural School, Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DC-	Diário de Campo
HV-	História de Vida
EN-	Entrevista Narrativa
REDSIG-	Rede de Significações
CINDEDI-	Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
MEN-	Ministério de Educação Nacional
ICBF-	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
CAIP-	Centros de Atención Integral para el pré-escolar
CCI-	Centros Comunitarios para la Infancia
PAN-	Programa Nacional de Alimentación y Nutrición
SNBF-	Sistema Nacional de Bienestar Familiar.
UNICEF-	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PAFI-	Programa Nacional de Atención a favor de la Infancia
CONPES-	Consejo Nacional de Política Económica y Social
SISBEN-	Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para programas Sociales
DABS-	Departamento Administrativo de Bienestar Social
CINDE-	El Centro Internacional de Educación y Desarrollo

UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
BID-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
OPS-	Organização Panamericana da Saúde
PER-	Programa para la Educación Rural
PEI-	Proyecto Educativo Institucional
SUPERVIVIR-	Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PNUD-	Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL-	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
GPS-	Gasto Público Social

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Níveis de Ensino.....	39
Tabela 2	Distribuição dos professores do ensino da básica primária.....	40
Tabela 3	Participantes da pesquisa	46
Tabela 4	Caracterização das professoras participantes da pesquisa	47
Tabela 5	Programas sociais para o atendimento integral das crianças	94
Tabela 6	Gasto Público Social na Colômbia no período 1 de Janeiro – 31 de Dezembro de 2015.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de Escolaridade	48
Gráfico 2	Crianças vítimas da violência física, psicológica, emocional e negligencia	88
Gráfico 3	Exames medico – legais por estupro a crianças menores de 5 anos ...	91
Gráfico 4	Exames medico – legais por estupro a crianças entre 6 a 11 anos	91
Gráfico 5	Problemas de consumo de estupefacientes	92
Gráfico 6	Crianças moradoras de rua	92
Gráfico 7	Usuários participantes em programas sociais para o atendimento da infância	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Chia com limites	35
Figura 2 - Mapa da divisão administrativa do município de Chia	36
Figura 3 - Técnicas de coleta dos dados	59
Figura 4 - Teoria de Vander Gaag	94
Figura 5 - Relação de cuidado entre a professora como mãe da pré-escola e uma criança.....	169
Figura 6 - Relações de cuidado entre as crianças da pré – escola	171
Figura 7 - Relações de cuidado com as crianças pequenas e os estudantes da terceira – serie	173

LISTA DE FOTOS

Foto 1 -	Monumento a los Muiscas	37
Foto 2 -	Puente del Común	38
Foto 3 -	Castillo Marroquin	38
Foto 4 -	Criando histórias	147
Foto 5 -	O Olhar	148
Foto 6 -	O Encontro	148
Foto 7 -	O desenho do Campo	149
Foto 8 -	Quer Brincar	149
Foto 9 -	Não compreendo o que acontece	150
Foto 10 -	A mãe que cuida	154
Foto 11 -	O Brincar	155
Foto 12 -	A casa dos bichos	155
Foto 13 -	Voltar a Infância	156
Foto 14 -	O Banheiro	156
Foto 15 -	Voar	157
Foto 16 -	A Escola	158
Foto 17 -	Minha Vida	159
Foto 18 -	Ver para Fora	160
Foto 19 -	Sou Cuidado	161
Foto 20 -	A Inteligência para Aprender	161
Foto 21 -	Escondido	162
Foto 22 -	Criança e Cuidado	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	
DO TERRITÓRIO E DOS SUJEITOS QUE CONSTROEM AS NARRATIVAS NA CIDADE DA LUA	32
1.1 Da origem da cidade da Lua	32
1.2 A cidade da Lua	35
1.3 Da escola El Cerro	39
1.4 Do território, o Projeto Político Pedagógico Institucional	41
1.5 Dos Professores, das crianças e das famílias da pesquisa	46
CAPÍTULO II	
CONSTRUINDO NARRATIVAS E OS FIOS METODOLÓGICOS	50
2.1 Encontros com a narrativa	51
2.2 O sentido da pesquisa narrativa	55
2.3 Tecendo caminhos metodológicos	59
2.4 Tecendo a Rede de Significações (RedSig)	69
CAPÍTULO III	
AS NARRATIVAS QUE FALAM DA INFÂNCIA	72
3.1 Histórias das políticas das infâncias na Colômbia	73
3.2 Os direitos das crianças: promoção, previsão e garantia como dever do Estado	86
3.3 A política de infância: um assunto econômico	93
3.4 As finanças públicas e a infância	97
3.5 A ruralidade na Colômbia e a infância	99
CAPÍTULO IV	
A VIOLÊNCIA COMO ELEMENTO NO QUAL ESTÃO CIRCUNSCRITAS AS NARRATIVAS DA INFÂNCIA	105
4.1 A guerra e a violência no cenário habitado pelas crianças	107

4.2 A Migração Forçada: entre a criança, família e escola	115	
4.3 A família como cenário de conflitos e de violência	129	
 CAPÍTULO V		
AS VOZES DAS INFÂNCIAS	142	
5.1 O corpo e a imagem falam das infâncias	144	
5.2 A escola para viver e conviver com a infância	151	
5.3 A ética do cuidado que acompanha a infância	164	
5.4 O professor como força que potencializa as infâncias	174	
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		184
 REFERÊNCIAS		191
APÊNDICES		198
APÊNDICE I		198
APÊNDICE II		199
APÊNDICE III		201
APÊNDICE IV		205
APÊNDICE V		207
APÊNDICE VI		208

INTRODUÇÃO

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

(Manoel de Barros, 2005)

Gritar, pular, sorrir, brincar, andar, escutar, obedecer são ações do dia-dia das crianças de quatro a dez anos na escola El Cerro, que no cotidiano constroem novas aprendizagens no cenário da escola juntamente com as professoras na sala de aula que fica perto do parque da escola, onde desfrutam da grama, do vento gelado e dos sons dos pássaros. É um local cheio da magia do campo, mesmo para quem habita as cidades de asfalto, numa paisagem de cimento. Assim, na leitura de Manoel de Barros, posso reconstruir o “rio” desta pesquisa que nasceu no processo de conhecer as origens do que hoje queremos para nossas crianças, jovens e adultos, num mundo dinâmico que tem transformações cotidianas, mas que ainda trabalha pela esperança e por novas possibilidades para a sociedade.

Na pesquisa pela origem surgem os questionamentos: O que é ser criança? O que é a infância? Podemos falar da infância ou das infâncias? O que podemos falar da infância e das crianças ou de nossa infância? E aí, surgem múltiplas lembranças que adquirem significado e sentido quando se expressam por meio das narrativas, assim como a poesia quando vai se tornando uma melodia no brincar das palavras para fazer uma composição.

Esta pesquisa não acredita numa infância como verdade única e abre um caminho para descobrir no cotidiano, no viver e conviver com as crianças e a realidade da escola, a rede de significados que vai tecendo as infâncias, partindo das subjetividades, experiências, relações e convites das famílias, com os professores, a pesquisadora e os meninos e meninas protagonistas desta pesquisa.

É por isso que, para a produção do conhecimento, percorrem-se vários níveis e pressupostos que têm relação com a análise, a interpretação ao redor das perguntas que orientem a construção da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), produto de uma maneira de olhar e compreender a realidade e o processo de desenvolvimento humano. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva:

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. (2004, p. 31).

Nessa direção, na elaboração dessa pesquisa, são articuladas as teorias, a prática metodológica, a concepção de sujeito e objeto no processo de conhecimento, bem como as noções de Infância e Educação. Assim, a pesquisa se construiu na visão conjunta que permite ter uma compreensão ampla da realidade, nas palavras de Ariès (1981, p.03):

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor.

Desse modo, a postura epistemológica tem como princípio que o conhecimento é produzido pela interação sujeito–sujeito, mediado pelas construções sócio–históricas, que tem um sentido ético, onde os critérios e conceitos que utilizamos para descrever, explicar e

escolher entre várias opções da informação são construções humanas (SPINK, 1999). Assim, esta pesquisa é um convite ao exame das diferentes convenções e ao entendimento delas como regras socialmente construídas e historicamente localizadas que permitem ao pesquisador participar ativamente do processo de transformação social, na legitimação do outro e na liberdade do pesquisador, que se circunscreve nos valores éticos de concepções estéticas e pressupostos políticos pela democracia onde, para isso, se requer de uma escuta sensata, do que o outro não quer ou não sabe dizer, sendo vigilante de aquilo que não é explícito e que não é possível ver no idêntico, mas sim no rosto distante de mim, reconhecendo a fragilidade do que não nos pertence para ser sensível ao outro.

Nesse sentido, a infância, imersa no mundo em sua totalidade, se constitui como *perfeita* e complexa e por isso, não é possível nos referirmos a ela como uma categoria estática, porque ela está circunscrita em relações antagônicas e complementares, onde não é possível estabelecer uma concepção hegemônica do que é a infância, mas se criar o mesmo ponto de partida para que as crianças vivam suas infâncias em relações democráticas e legítimas, que reconheçam as crianças como sujeitos de direito e com possibilidades da ação sobre suas vidas e sobre a realidade.

Olhares narrativos: as infâncias em uma Escola Rural do Município de Chia, Cundinamarca/Colômbia é o título da presente Dissertação de Mestrado em Educação realizada na Universidade do Estado de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas que foi feita nos anos 2015 – 2017 . O objetivo foi realizar uma análise das narrativas das infâncias. Para isso, buscaram-se recursos históricos em relação às concepções de infância, a fim de compreender as mudanças e seus significados nos cenários: político, econômico, social, cultural e educacional e, assim, analisar, na atualidade, as significações que transcendem as imagens e os relatos das pessoas em relação ao olhar das crianças e que geram transformações nos cotidianos que constroem o universo infantil.

No desenvolvimento da pesquisa, estabelecem-se conexões entre a infância e a prática pedagógica na escola, porque o olhar que os familiares e professoras têm em relação ao ser criança contribui com as maneiras de relacionamento com ela, como filho/filha ou aluno/aluna que, por sua vez, tem formas de relacionamento que constroem nos cotidianos aqueles universos de maravilhas que brincam, desaparecem e se reinventam em novas linguagens.

Por conseguinte, a pesquisa teve a participação de três professoras: da pré-escola, da primeira e segunda séries, de dezessete famílias e de sessenta e sete crianças de 4 a 10 anos de idade da escola *El Cerro*¹. O caminho da pesquisa se constrói a partir das experiências e conhecimentos, da significação da infância, que tem relação direta com as aprendizagens pelo ser criança, ser pai ou mãe e professor(a), papéis que se circunscrevem nos sentidos e significações da infância e para sua compreensão são os elementos que vão outorgar sentido à pesquisa narrativa (CLANDINI E CONELLY, 2000), onde todos têm a possibilidade de ser um participante ativo e onde suas falas (ou depoimentos ou relatos) adquirem sentido e importância para o entendimento da infância.

Nessa perspectiva, todas as pessoas contam histórias, produto das experiências individuais e coletivas, como afirmam Connelly & Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. Desta forma, a pesquisa narrativa é um processo de coleta de informação por meio de relatos que as pessoas contam sobre suas vidas e as vidas dos outros, sendo que para a coleta se podem usar: cartas, entrevistas, histórias orais, histórias de vida e autobiografias.

Nesse sentido, **Olhares Narrativos** possibilita à compreensão das significações da infância que circunscrevem as relações² com as crianças nos diferentes cenários da vida social e educacional, promovendo práticas pedagógicas relacionadas com o olhar da infância que podem possibilitar ou limitar a formação de sujeitos críticos e reflexivos, desde o princípio da vida escolar.

Desse modo, problematiza-se a infância de maneira contextual na escola rural, onde a ruralidade gera novos olhares sobre o ser e viver como criança, reconhecendo a diferença nas práticas pedagógicas pela importância dos elementos do ambiente e da natureza como

¹ A educação na Colômbia se entende como um processo de formação constante, na dimensão pessoal, cultural e social, fundamentada na concepção da integralidade do ser humano. Nessa perspectiva, o sistema de ensino colombiano se organiza em cinco níveis: 1. A educação inicial (referido ao atendimento da primeira infância, para crianças de zero até dois anos); 2. A educação pré-escolar, que compreende: pré-jardim (crianças de três anos), jardim (crianças de quatro anos) e transição (de 5 até os seis anos de idade); 3. A educação básica, que se divide em dois níveis: básica primária, compreendendo cinco anos (da primeira até a quinta série), tendo como idades cronológicas de 7 até 11 anos, ainda que, normalmente, nas salas de aula da básica primária possam estar matriculadas crianças além desta idade; o outro nível é a educação básica secundária, que compreende quatro anos (da sexta até a nona série), com o intervalo de idade das crianças entre doze até quinze anos de idade; 4. A educação média, que compreende dois anos e 5. A educação superior, que compreende a modalidade técnica e acadêmica.

² Se estabelece relação com o conceito de circunscritor da RedSig, referidos aos elementos que compõem a RedSig e impelem a tal configuração que a limitam, ou seja o circunscritor gera possibilidades e limites a uma determinada configuração, o que implica um movimento contínuo das configurações da RedSig.

recursos para a aprendizagem. Nesse sentido, a escola pode se “converter”, com relação às particularidades das crianças, numa escola rural, compartilhando experiências, brincadeiras, espaços e cotidianos escolares e não escolares.

Conforme a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), a pesquisa empírica se desenvolveu em três momentos: o primeiro, foi um tempo de mergulho no cotidiano da sala de aula das crianças de 4 a 10 anos, para conhecer as práticas e relacionamentos com os professores e entre as crianças. Este tempo permitiu que fossem identificados elementos frequentes no cotidiano, orientando o trabalho de campo como unidades de significação na análise das narrativas e meta-narrativas (LYOTARD, 2002), como visões totalizantes da história sobre as quais, na atualidade, se tem incredulidade porque não é possível pensar em consensos universais numa sociedade homogênea.

Num segundo momento da pesquisa, o trabalho de campo recolheu as falas ou os depoimentos das famílias e dos professores, onde se organizou as entrevistas narrativas (EN), as histórias de vida (HV)³, complementadas com estudos e leituras que podem contribuir na compreensão da infância. Nesse sentido, reconhece-se a singularidade dos sujeitos como protagonistas da sua história, constituída por uma RedSig, que outorga sentido às práticas e relacionamentos com as crianças. Neste momento, também foi gerado um espaço para conviver com as crianças, num jogo dirigido que permitiu conhecer e compreender o que é ser criança.

O terceiro momento correspondeu ao período da análise dos dados recolhidos no trabalho de campo, onde a análise das narrativas possibilitou constituir a RedSig em relação às infâncias encontradas na Escola Rural El Cerro. Partindo da matriz sócio-histórica (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA 2004), que é constituída por elementos da ordem política, econômica, cultural, histórica e social, sendo constituída no espaço das interações criança-criança; criança-adultos; adultos-adultos, no entanto, os processos interativos na ação de significar a experiência, as pessoas reconfiguram significados sobre o mundo e a realidade nas interações com os outros.

Este momento da pesquisa permitiu visualizar o pesquisador “ferramenteiro” que, durante o seu desenvolvimento, utiliza ferramentas que ajudam a criar conexões entre os sentidos e significados que surgem nas narrativas dos sujeitos, para compreender o objeto da

³ Entende-se a História de vida, como uma técnica de coleta de dados, onde são recolhidas as histórias contadas pelos narradores, partindo das reconstruções feitas pelos protagonistas.

pesquisa: a infância – crianças, numa escola que se localiza numa vereda rural do município de Chia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário um olhar frente à infância e ao mundo que posiciona o sujeito, numa forma de perceber e significar o que acontece em seu cotidiano, não observando essa realidade apenas como verdade absoluta e única, mas sim como uma lente que descobre uma parte dessa realidade, com uma perspectiva particular, a partir das afinidades dos sujeitos com um determinado ponto de vista, como nos fala Brook⁴:

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”. (1995, p. 15).

A perspectiva que apresento em **Olhares narrativos** tem relação com as possibilidades que penso sobre nossas crianças: que elas devem ser protagonistas do processo educativo, que devem ser ouvidas em suas necessidades e maneiras de entender sua realidade, de acordo com as significações que elas têm do mundo, do cotidiano e do sistema de crenças que é interiorizado no processo de socialização da família e dos professores a estas crianças.

Foi preciso sentir, ouvir, participar das conversas com os professores e com as famílias, bem como das atividades na sala de aula, do lanche, das brincadeiras com as crianças para compreender o cotidiano da população da pesquisa, pois é nesse espaço que se constroem as significações e sentidos da vida na escola, não como um pesquisador isolado que apenas observa e cria uma realidade à distância, mas como um sujeito partícipe do processo de investigação que emerge da realidade para construir com os outros. Assim, acredito em todas as possibilidades existentes no mundo da infância, sob o olhar das crianças. Dessa forma, Rossetti-Ferreira e demais pesquisadoras do CINDEDI⁵ destacam que:

⁴Peter Stephen Paul Brook é um reconhecido diretor de teatro, cinema e ópera, com influência no teatro contemporâneo.

⁵ Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (USP/RP/FFCL).

as crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia [...] vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão-se sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações [...] acolhem, reagem ou resistem, de maneiras diferenciadas, às demandas e aos impactos de mensagens e linguagens. (2004, p. 25).

É essa perspectiva que esta pesquisa tem como orientação, o reconhecimento das crianças como sujeitos diversos, que têm a possibilidade de aprender através de seu cotidiano na escola, portanto é importante que se contemple as significações dos diferentes cenários de desenvolvimento e as relações que se mantêm com elas.

É igualmente importante pensar na lógica da escola como um sistema onde existe uma relação de circularidade entre o pesquisador e o pesquisado, porque, assim, reconhece-se a construção da realidade na relação com os outros como parte importante na RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), onde não é possível pensar em fatos isolados; preferimos pensar na possibilidade de um sistema aberto (MATURANA, 1984), onde não exista uma ruptura entre as partes, possuindo uma articulação para a construção da “totalidade”, porém esta não deve ser entendida como única e universal.

O texto dissertativo é composto de cinco capítulos que reúnem as características do território da pesquisa, o referencial metodológico e teórico, assim como as análises das narrativas. Em cada capítulo, onde fazemos a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios, pela delicadeza e confidencialidade da informação, respeitando as normas e exigências éticas da pesquisa.

Desse modo no primeiro capítulo, Do território e dos sujeitos que constroem as narrativas na cidade da Lua, são apresentados o território e os sujeitos que circunscrevem as narrativas da pesquisa, a história, mitologia que nos permitem ter um encontro com o passado e a cultura própria da região e que faz parte dos caminhos que percorrem os sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo, Construindo narrativas, apresenta a narrativa como elemento que constitui as infâncias, nas histórias que significam e outorgam sentido ao ser criança nos cotidianos que constroem o universo infantil. Assim, as narrativas se convertem na cartografia da pesquisa, permitindo a construção do mundo por meio de diferentes linguagens na compreensão de si mesma e dos outros e, desse modo, se apresenta a pesquisa narrativa nos termos de Clandinin e Conelly (2000).

O capítulo três, As narrativas que falam da infância, faz referência às narrativas produzidas no percorrer da história sobre criança e infância, numa linha historiográfica, contemplando os elementos culturais, econômicos, políticos e sociais da Colômbia, contribuindo no entendimento da infância e do ser criança na sociedade colombiana e, para isso, foi efetuada uma contextualização das condições do setor rural na Colômbia e como a infância que se encontra circunscrita nele.

No quarto capítulo, A violência como elemento no qual estão circunscritas as narrativas da infância, percorre-se a história da violência na Colômbia, partindo das guerras dos partidos políticos, a criação das guerrilhas e mudanças do conflito interno armado, que tem ingerência no cotidiano e integra o presente das crianças, professoras e famílias colombianas.

O capítulo cinco, As vozes das infâncias, põe em interlocução as imagens e narrativas dos protagonistas da pesquisa em relação com o sentido da escola para as crianças (PASUCH, 2005), em seus sentimentos e percepções da infância, na construção do cotidiano, apresentando o professor como agente construtor das infâncias no sentido ético e político.

Assim, reconhecemos a importância na conexão da ética do cuidado, educação e amor como domínio fundamental para a legitimação do outro. (MATURANA, 1998).

Esta dissertação outorga às crianças a possibilidade de serem agentes ativos da educação e de seu próprio desenvolvimento, nos princípios da infância que descrevem (SILVA, MACEDO e NUNES):

A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...].

A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade.

As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem.

As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. (2002, p.18).

Nessa perspectiva, esta pesquisa com a infância reconhece um fenômeno que exige investigação das ciências sociais e da educação para atender ao processo de reconstrução das crianças na sociedade, colocando em conversação os elementos que circunscrevem as infâncias e as vidas das crianças na história, a nível: político, econômico, cultural e social,

elementos fundamentais para a formulação de políticas públicas, leis, programas e planos de atendimento às crianças em condição de vulnerabilidade e suas famílias; esta pesquisa apresenta um panorama das crianças de uma escola rural, mas que não se encontra distante da realidade de muitas crianças, sendo possível afirmar que as crianças não habitam uma infância, mas constroem muitas infâncias.

A sociedade colombiana, em sua complexidade, deve refletir sobre os múltiplos fatores que intervêm na construção da infância e na realidade de nossas crianças e que vai além da responsabilidade das famílias e da escola; se a legislação propõe cenários conceituais para as crianças em ocasiões isoladas da realidade, para isso é preciso que os profissionais das ciências sociais, educativas, econômicas e políticas desenvolvam investigações onde não se conceba a infância e a criança como objeto estático sem possibilidade de agenciar a ação, mas como sujeito que recebe influência de muitos fatores e que requer proteção dos seus direitos e provisão de elementos que garantam o ser criança e ter infância.

CAPÍTULO I

DO TERRITÓRIO E DOS SUJEITOS QUE CONSTROEM

AS NARRATIVAS NA CIDADE DA LUA

A história adquire significados e sentidos quando se reconstrói a memória dos locais, dos espaços, recuperando as tradições, costumes, crenças, relacionamentos e a cosmovisão da realidade. O território é o cenário da ação humana em que é habitado e faz parte da vida dos sujeitos.

Neste capítulo, apresentamos Chia, a cidade da Lua, cenário da pesquisa, em suas origens, crenças, tradições e cosmovisão indígena, permitindo que se conheça o território onde está localizada a escola El Cerro, com suas particularidades e a sua história. Serão referenciadas a escola e sua comunidade conduzindo ao encontro cotidiano entre professores e crianças nos espaços narrativos.

1.1 Da origem de Chia, a cidade da Lua

As histórias dos aborígenes abrem um livro que apresenta a verdadeira cultura das sociedades, pois são histórias construídas a partir das crenças e cotidianos dos indígenas e que no período da conquista, subsumiram pelos espanhóis para terminar como povos submetidos e roubados pelos invasores. Nesse sentido, conhecer o passado da comunidade que habitou a savana norte de Bogotá é compreender o legado próprio além das histórias oficiais narradas por quem ostenta poder.

Chia ou Huitaca é considerada como uma deusa que se transformou em mulher para vir a terra e, em forma humana, promover a felicidade e o prazer ao gênero humano, mas Huitaca foi levada pelos deuses ao céu como Lua, ainda que também se diga que foi convertida em Coruja, que acompanha o Sol para se preencher de luz a noite e para que os homens e as mulheres não esqueçam a beleza da Huitaca, que ensinou aos Muisca (Comunidade indígena da zona Andina da Colômbia) a naturalidade do corpo humano, sem razão alguma para ter medo da sensualidade da apologia da vida alegre. (HERNANDEZ, 2003).

Os Muiscas, em suas crenças cosmogônicas, reconhecem a importância de elementos da natureza como a água, onde se celebravam as cerimônias mais importantes, sendo que os corpos de água mais reconhecidos da região são: Guatavita, Teusacá, Siecha e Ubaque, onde se faziam pedidos para o deus Chiminigagua, deus supremo de todas as coisas que outorgou iluminação ao universo, sendo considerado como um dos caciques criadores. Como diz Hugo Niño (1993) no princípio, antes de qualquer presença no mundo, tudo era obscuridade, não havia sentido, só existia Chiminiguagua, que em sua presença irradiava a luz do sentido ao mundo, era o princípio do princípio, embora não representasse uma coisa que hoje possua nomenclatura, Chiminiguagua era a essência pura do universo. Mas era necessário que chegasse o dia em que se manifestasse a ação criadora e, assim, começa-se a outorgar sentido ao mundo, criando-se o Condor, uma ave forte e grande que demonstra a imponência do céu, como mensageiro para que o universo pudesse conhecer a magnificência da luz e do ar e, assim, começaram as ações criadoras de Chiminiguagua. Quando o mundo estava povoado por animais e plantas, fez surgir os primeiros dois seres transformados em humanos, Bachue, uma mulher que leva em seus braços uma criança de três anos, a quem a mulher cuidaria até que fosse maior para ser seu parceiro e pai dos homens e mulheres que habitariam a terra. (OCAMPO, 1988). Depois de cumprir com a missão de Chiminiguagua e fazer a terra fecunda com os humanos, Bachue decide partir com uma mensagem para sua descendência: morar em paz uns com os outros, respeitando e cuidando da natureza nos princípios do Amor e da Harmonia. (NIÑO, 1993).

O Sol é a fonte de vida e luz e a Lua da fecundidade, tendo um complemento recíproco. A Lua tem o controle dos líquidos do planeta, a menstruação, ovulação e fecundação da mulher; por isso os aborígenes estabelecem relação entre a Lua e o amor, por ser a promotora do encontro dos corpos e das almas por um instante de felicidade total. (HERNANDEZ, 2003).

Os mitos de Bachue e Chia, de uma ou outra maneira, outorgam sentido ao território, porque esta região da Colômbia é produtora de água, o que permite a produção de sementes de legumes e as árvores frutíferas. Bachue, que dá origem ao gênero humano no mundo, é a representação da juventude, saúde e prosperidade das terras andinas da Colômbia.

Na mitologia, Chia se caracteriza por ser a deusa da ternura e da fé nos mistérios da obscuridade, onde os Muiscas apresentam ao mundo a beleza do dia e da noite como dois extremos opostos e complementares, com qualidades e defeitos, ou seja, a constituição do

mundo como complexo, como as realidades dos humanos entendidos como seres finitos. (BELTRAN, 2003).

Pedro Cadena Copete (Apud HERNANDEZ, 2003, p. 124 -125), descreve Chía em suas qualidades e convertida em Huitaca, da seguinte maneira:

Chia prepara al poderoso Zipa de Bacatá para el mando supremo y bajo el techo de luz suave que acostumbra entregar a los mortales permite las enseñanzas del ayuno, la pureza inteligente de los gobernantes, la abstinencia de pecado carnal, no tan estricto una vez llegado al mando cuando puede escoger además de la ilustre esposa preparada por similares costumbres hasta doce tijuyes expertas en los ritos de amor, de la música, del canto, de la danza y la prudencia. Es una rara mezcla de pureza y pecado, de abstinencia y apremiado ejercicio de los gozes eróticos, indicación de la sana defensa del acto creador de la especie y de la comprensible aceptación de la realidad, sistema alejado de las hipócritas declaraciones de castidad de una sociedad que no respeta ningún mandato de la escrita moral.

[...] Chia es la diosa de la doncella enamorada y del joven flechado por los dardos del cupido silvestre, quien en hermosa declaración de amor deja la mejor de sus mantas a la puerta de la amada. La resuelta enamorada debe cogerla según sea la intención de sus carnes colocando con unción una totuma con el vino que debe encender la pasión. Tomando el vino y concertada la primera cita, ante Chía celebrase la unión de los cuerpos en esta ocasión convertida en Huitaca Zalamera para la felicidad mundana de los sexos⁶.

Na origem de Chia, a cidade da Lua, se apresentam as complexidades do mundo, nos dilemas éticos e morais, mas com a sabedoria de fazer uso dos recursos próprios para obter seus propósitos.

⁶ Chia prepara o poderoso Zipa de Bacatá para o mando supremo e sob o teto de luz suave que costuma entregar aos mortais permite o ensino do jejum, a pureza inteligente dos governantes, a abstinência no pecado carnal, não tão restrito uma vez chegado ao controle quando pode escolher além da ilustre esposa preparada por costumes similares como doce peritas tijuyes nos ritos do amor, da música, do canto, da dança e da prudência. É uma rara mistura de pureza e pecado, de abstinência e assegurado exercício dos gozos eróticos, indicação da sã defesa do ato criador da espécie e da compreensível aceitação da realidade, sistema distante das hipócritas declarações de castidade de uma sociedade que não respeita nenhum mandato da escrita moral.

[...] Chia é a deusa da donzela enamorada e do jovem flechado pelas flechas do cupido selvagem, que em harmoniosa declaração de amor deixa o melhor de seus lençóis na porta da amada. A determinada enamorada deve apanhá-la conforme seja a intenção da sua carne colocando com uma unção um cálice com o vinho que deve acender a paixão. Tomando o vinho e concluído o primeiro encontro, diante de Chía celebra-se a união dos corpos nesta ocasião convertida em Huitaca Zamalera para a felicidade mundana dos sexos.

As tradições do cuidado da terra com sua fertilidade, as sementes de legumes e as árvores frutíferas ainda são conservadas pelos moradores, que ainda fazem a semeadura de acordo com o calendário da Lua, acreditando na conexão da terra com a natureza.

O significado de Chia é Cidade da Lua pela etimologia da palavra, porém o nome é proveniente do muysccubun – a língua dos Muisca (Comunidade Indígena da região Andina da Colômbia) e está associado à Lua, pois no local onde está localizada a cidade ficava um templo da Deusa Lua, da mitologia *Muisca*. Antes da chegada dos espanhóis, *Chia* constituía um *cacicazgo* (território pertencente a um cacique) menor que fazia parte do *cacicazgo de Bacatá*, sendo parte do território de *Zipa*. *Chia* tem uma tradição pré-colombiana e, na atualidade, as comunidades rurais do município de Chia têm práticas de agricultura, pecuária e algumas tradições antigas para cultivar a terra.

No próximo item apresentamos Chia, a cidade da Lua, na divisão geográfica e nos espaços que a descrevem hoje.

1.2 Da Cidade da Lua – Chia

A cidade de Chia localiza-se na Savana de Bogotá, sobre o platô cundiboyacense (Cordilheira Oriental dos Andes). Os limites do município são: ao Sul com o Distrito Capital de Bogotá e com o município de Cota; ao Oeste com os municípios de Tabio e Tenjo; ao Norte com os municípios de Cajica e ao leste com o município de Sopo. Abaixo é apresentado um mapa para melhor visualização.

Figura 1: Município de Chia com Limites



Fonte: Município de Chia, mapa gerado por Google Maps⁷.

⁷ Site Web: <https://www.google.com.co/maps/place/Ch%C3%ADa,+Cundinamarca/@4.8676571,-74.1779966,11z/data=!4m5!3m4!1s0x8e3f8788b2cb1b7d:0x1089531d1a18db8c!8m2!3d4.864758!4d-74.050918?hl=es> Data de Consulta: 2 de Setembro de 2015.

O município de Chia está delimitado por uma cadeia de montanhas na qual se destacam as colinas de Valnanera (2900m de altura) e Peñon (2900m de altura) ao oeste e leste da cidade. Sobre seu território atravessam dois rios que se encontram, o Rio Bogotá e o Rio Frio. Chia tem uma extensão de 79 quilômetros quadrados (7923 hectares), dos quais 608.28 hectares são de área urbana e 7.314.72 hectares são de área rural. A cidade tem uma população total de 87.326 habitantes distribuídos em 24.302 lares, dos quais 15.042 ficam na área urbana, 8.857 nos centros povoados e 403 lares na área rural dispersa (ALCALDIA DE CHIA, 2015). Assim, é evidente a tendência de crescimento da população urbana, sendo que a população rural está decrescendo, por isso se infere uma crescente mobilidade do setor rural ao setor urbano, o que leva a refletir sobre as limitações que estão sendo geradas no campo para que as famílias rurais acreditem na melhoria em sua qualidade de vida no setor urbano. (CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ, 2008).

A divisão administrativa do município se organiza em nove veredas mais a zona urbana ou centro histórico do município. As veredas são: Fagua, Tiquiza, Fonqueta e Cerca de Piedra, localizadas parcialmente sobre as colinas da Valnanera ao oeste; Bojaca, Samaria e la Balsa, que se localizam na zona central; Yerbabuena e Fusca ao Leste nas colinas do Peñon. Abaixo, é apresentado um mapa para melhor visualização.

Figura 2: Mapa da divisão administrativa do Município de Chia



Fonte: <http://chiacolombia.blogspot.com.co/> data da consulta (08/01/2017)

Tendo em vista que no município existe um crescimento da população urbana e o correspondente decréscimo da população rural, a escola El Cerro é um exemplo dessa situação, pois os pais da zona rural querem que seus filhos estudem na escola urbana. Também para as crianças e jovens existe uma percepção de que as escolas urbanas têm melhor qualidade, mais recursos, contribuindo com as ideias de maiores oportunidades

educativas, o que implica abandonar o setor rural e transladar-se para a zona urbana do município, situação que preocupa algumas famílias das crianças da escola El Cerro, que consideram melhor educar os filhos no campo e que sejam formados para não migrar para as cidades, mas se tornar rentável a produção da vida nas zonas rurais⁸.

O município de Chia reflete a história dos aborígenes nos seguintes símbolos: a bandeira, o escudo e o hino. A bandeira, que está dividida em duas franjas horizontais iguais, nas cores amarelas e verdes, onde a amarela representa a riqueza da terra e a semente da fertilidade, a franja verde simboliza a riqueza do campo e as atividades agropecuárias desenvolvidas pelos camponeses do município. No escudo se visualiza a lua como astro sagrado para os Muisca e tem uma cruz de zibelina num livro aberto, o que significa a religião cristã e a língua espanhola. Também se encontra uma figura pré-hispânica (Tunjo) que simboliza a arte dos Muisca e um arcabuz como símbolo da conquista (ALCALDIA DE CHIA, 2003). Representam-se, também, as sete lagoas sagradas e um coronal mural que faz alusão à Puente del Común uma das obras arquitetônicas mais importantes do município.

No hino, Blanca Niño de Ramirez, autora da letra e da música, fez referência à Deusa Chia e à beleza da Lua, como se evidencia nas seguintes estrofes:

*Diosa Chia guardiana incansable
De uma raza de estirpe nobleza
Que em sucuna de belos follajes
Ve nacer de sus hijos grandeza.*

*Luna clara destella en sus campos
En las noches de sueños de amor
Ilumina con suaves reflejos
Valles frescos cubiertos de flor.*

Foto 1: Monumento a los *Muisca*



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=413570>

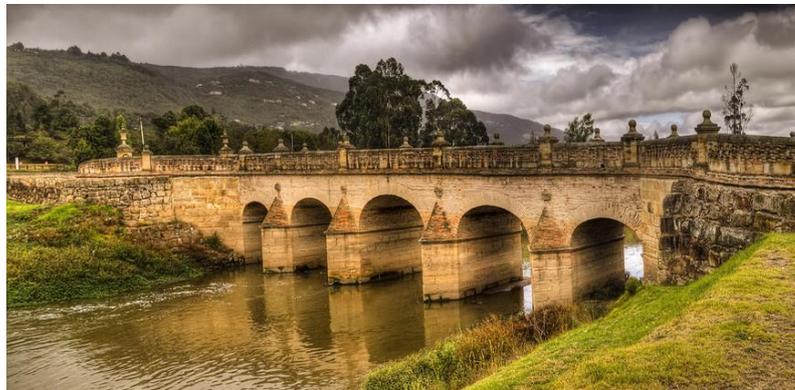
⁸ Dados coletados das entrevistas realizadas com os pais: Monica Cristina Rodríguez Díaz (19/05/2016), Maria Floralba Alvarado (19/05/2016), Olga Paganchique (28/05/2016), Alejandro Gutierrez (4/06/2016) e na reunião organizada com os pais de família da pré-escola e da primeira série (19/06/2016)

Assim, na arquitetura e espaços representativos do município, percorrem-se alguns dos rastros da história. Deste modo, como homenagem à cultura Muisca, o município tem o monumento da deusa Bachue, a obra representativa, com uma base que conforma uma pedra em forma de prisma sobre três passos circulares que representam a divina Trindade da natureza: água, fogo e ar. (HERNANDEZ, 2003).

A pirâmide tem figuras representativas da região, como: um homem com o fruto do milho que simboliza a colheita; uma mulher com uma peça de madeira, que os Muiscas utilizavam para depositar as sementes para representar a semeadura; destaca-se uma coruja e a serpente, símbolo da divindade lunar; na parte alta da pirâmide encontra-se a deusa Bachue, a mãe do povo Muisca, com a criança Sugunsua nos braços, numa posição de prece. (MATIZ apud BELTRAN, 2003).

Como legado do período Colonial, no município de Chia, encontra-se a Puente del Común, construída sobre o rio Funza ou Bogotá no virreinato de Jose de Ezpelea, para ligar Santa Fe de Bogotá com os municípios do Norte da cidade, que começou a funcionar no ano 1792.

Foto 2: Puente del Común



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/124585902@N07/14889401307>
 Autor: Jhon Ospina

A vereda Yerbabuena, local da pesquisa, tem como pontos de referência o Castillo Marroquin, uma obra arquitetônica semelhante às construções da nobreza europeia no período feudal da Idade Média. A construção foi solicitada por Lorenzo Marroquin Osorio, filho do Jose Manuel,

Foto 3: Castillo Marroquin



Fonte: Wikipedia – Castillo

literato e político dos primeiros anos do século XX. Nessa época, esses prédios faziam parte da conhecida Fazenda Yerbabuena, da qual hoje leva seu nome a vereda local da pesquisa.

Cada um dos locais aqui mencionados correspondem a um período histórico do município de Chia, sendo evidente a importância que têm para o desenvolvimento da região. Os habitantes de Chia sentem orgulho e satisfação pelos locais e falam um pouco sobre a história. Na vereda Yerbabuena, onde se localiza a escola El Cerro, a maioria dos moradores conhece a história da região, o que garante a sua continuidade.

Identificado o território, no próximo item apresentamos a Escola El Cerro, sua gestão escolar, funcionamento do sistema de ensino, sendo esta o local da pesquisa.

1.3 Da Escola El Cerro

A escola El Cerro começou a funcionar na vereda na metade do século XX, oferecendo três níveis de Educação. Mais tarde, foram completados os cinco graus do Ensino básico e, na atualidade, são oferecidos todos os níveis de ensino, como apresentado na seguinte tabela 1:

Tabela 1: Níveis de Ensino

Níveis	Graus	Jornada
Pré-escola	Educação Infantil	Manhã
Ensino básico	Primeira série	Manhã
	Segunda série	Manhã
	Terceira série	Manhã
	Quarta série	Manhã
	Quinta série	Manhã
Ensino fundamental	Sexta série	Manhã
	Sétima série	Manhã
	Oitava série	Manhã
	Nona série	Manhã
Ensino médio	Décima série	Manhã
	Décima	Manhã
	Primeira serie	

Fonte: Produzida pela autora

A escola, até 2015, era uma sede única e atendia apenas aos moradores da vereda Yerbabuena. Em 2015, a escola começou a fazer parte da Instituição Educativa Departamental

Fusca, que tem três sedes, sendo uma localizada na vereda Fusca, outra no setor da Caro e outro em El Cerro, local da pesquisa, na vereda Yerbabuena.

Em relação aos níveis de ensino, é importante considerar que a Educação Pré-Escolar na Colômbia adquire importância com a Constitución Política de 1991, onde se estabelece que a educação é obrigatória entre os 5 e 15 anos de idade, tendo como mínimo um ano de pré-escola, pois o Ministério de Educação Nacional (MEN) exige que as instituições públicas ofereçam o nível da pré-escola, como acontece na escola El Cerro.

Em relação aos docentes, a escola tem professores contratados por concurso público para as diferentes áreas do conhecimento como: ciências da natureza, ciências sociais – história, matemática, linguagem, educação física, artes e licenciados em educação básica ou infantil, para trabalhar com os níveis iniciais⁹.

A distribuição dos professores para o Ensino Básico está indicada na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Distribuição dos professores do ensino básica primária.

Grau	Professores designados
Pré – escolar	Licenciada em Educação Infantil
Primeira Série	Professora em Educação Básica Primaria
Segunda Série	Licenciada em Biologia Licenciado em Educação Física e Esportiva
Terceira Série	Professor de Filosofia e Religião Licenciado em Educação Física e Esportiva
Quarta Série	Professora em Educação Básica Primaria Licenciado em Educação Física e Esportiva
Quinta Série	Professora em Línguas Espanhola – Inglês Licenciado em Educação Física e Esportiva

Fonte: Criação da Autora¹⁰.

Como se observa na Tabela 2, os graus pré-escolar e primeira-série possuem apenas uma professora para o ensino de todos os conteúdos do programa acadêmico. Para os estudantes a partir da segunda série, uma professora trabalha os conteúdos do programa acadêmico em conjunto com o professor de Educação Física e Esportiva, que trabalha o

⁹ Informação obtida em entrevista (12/04/2016) com o Diretor da escola, Professor Edgar Fernando Pinzón Salcedo

¹⁰ Informação recolhida em entrevista com o diretor da escola Edgar Fernando Pinzón Salcedo (12/04/2016)

desenvolvimento motor das crianças, tendo os alunos duas horas por semana, dentro da jornada escolar, para praticar atividades esportivas, em contraposição com as crianças da pré-escola e primeira série, que têm pouca atividade física durante a mesma¹¹.

É importante observar que alguns dos professores designados para o ensino básico tem formação apenas em uma área do conhecimento, sendo necessário que se aprofunde nos demais conteúdos escolares para preparar as aulas. Os professores dos níveis superiores observam que algumas das crianças na quarta e a quinta série têm dificuldades na compreensão da leitura ou pior, existem casos de crianças que chegam à terceira série sem estar alfabetizadas¹².

A escola estabelece comunicação com as famílias dos alunos por meio da reunião de pais, gerando ferramentas de participação e vinculação das famílias ao processo educacional das crianças e jovens¹³.

1.4 Do Território: o projeto político-pedagógico institucional

O projeto educativo institucional da escola El Cerro, para cumprir com os objetivos iniciais, precisa considerar os princípios que respondem a uma indagação: Que homem se quer formar? Dessa forma, os protagonistas são as crianças, pois nelas estão as possibilidades de transformar os sistemas social, cultural, econômico e político de uma nação, por isso é fundamental considerar a função da educação:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica e radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2009, p.45).

Desse modo, o Projeto Educativo Institucional (PEI)¹⁴ da escola El Cerro, em relação ao homem que pretende formar, estabelece os elementos atitudinais bem como as qualidades

¹¹ Informação recolhida das observações realizadas e consignadas no diário de campo (10/05/2016 até 27/05/2016)

¹² Informação recolhida na conversa com o professor de Ciências Sociais (06/05/2016)

¹³ Informação recolhida em entrevista com o diretor da escola Edgar Fernando Pinzón Salcedo (12/04/2016)

dos estudantes para que eles sejam gestores da própria aprendizagem no amor por si mesmo, pelos outros e pela natureza, tendo importância o setor rural onde se localiza a escola. Além disso, procura que os estudantes tenham capacidade para o trabalho em equipe, outorgando valor ao trabalho intelectual, social e produtivo como meio do desenvolvimento humano. (PEI, 2005 p.7).

Assim, observa-se que a sociedade colombiana está presenciando de muitas mudanças, onde os estudantes devem promover espaços de transformação, como crianças e jovens criativos para a resolução dos problemas e, assim, o homem que se quer formar para a sociedade tem o conhecimento de si mesmo para o crescimento e melhoramento contínuo. (PEI, 2005 p.8).

O Projeto da escola El Cerro busca o reconhecimento do outro como legítimo, no respeito pela dignidade, pensamento e crenças, para uma convivência saudável nas práticas como solidariedade, participação e solução dos problemas, reconhecendo as características próprias do entorno e atuando de maneira compreensiva com o contexto.

Para Freitas (2012), o Projeto Político Pedagógico deve ter uma organização e gestão que possibilitem a participação dos estudantes e professores na sua formulação. Na Colômbia, a construção do PEI deve ser efetuada com a participação de toda a comunidade educativa onde se expressem os objetivos da educação:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio¹⁵. (MEN, art. 14. P. 7).

Em relação à infância, o projeto não tem especificidades, mas é importante começar a incluir nele um item que reconheça a infância como uma construção social, que pode

¹⁴ Na Colômbia, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se refere ao Projeto Educativo Institucional (PEI), se considera o documento orientador das escolas, onde se especificam os princípios, metas, recursos docentes e didáticos, sistema de gestão e o regimento dos docentes e estudantes, o PEI, deve ser construído pela comunidade educativa, segundo o artigo 14 do decreto 1869 de 1994. Desse modo, o PEI deve refletir se as condições sociais, econômicas e culturais do entorno responde às necessidades dos estudantes, da comunidade, da região e do país.

¹⁵ Todo establecimiento educativo deve elaborar e por em prática, com a participação da comunidade educativa, um projeto educativo institucional que expresse a forma como se decidiu alcançar os objetivos da educação definidos pela lei, tendo em conta as condições sociais, econômicas e culturais do seu meio.

configurar as condições atuais e mudar de acordo com as finalidades da educação rural, principalmente porque essas crianças são vistas como a esperança da família de manter o cuidado pela terra e valorizar o trabalho no campo¹⁶.

Uma vez que a escola reconheça as particularidades do entorno, pode incentivar o interesse das crianças pelo campo, estabelecendo atividades compartilhadas com a família e, desse modo, a escola pode contribuir com o desenvolvimento econômico e social.

Assim, consideramos o aporte de Frigotto (2002), quando cita que é importante educar a criança para participar das tarefas da produção para o cuidado de sua vida e da vida coletiva, de acordo com a idade, para que as tarefas sejam compatíveis. No processo educacional, reconhece-se o que a escola deva oferecer esta percepção e aprendizado para o estudante, embora também se deva fazer um esforço em relação à capacitação dos docentes para que ajudem os estudantes a fazerem leituras críticas da realidade, que apontem para novas relações sociais. Este elemento é importante porque o PEI contém as características do indivíduo que quer formar, a perspectiva da educação, bem como as ações articuladas com os membros da comunidade educativa e o modelo pedagógico, para que a prática pedagógica realmente tenha como horizonte a formação de um ser crítico-reflexivo.

Um elemento importante que inclui o PEI da escola El Cerro é o cuidado pelo entorno e a promoção da aprendizagem na concordância com o contexto social e cultural (PEI, 2005. P.5). Nesse sentido, a escola reconhece as particularidades da geografia rural, o que oferece à criança uma aprendizagem em um meio natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, por isso, conforme Manacorda (1991) deve-se ensinar às crianças de forma que seja despertado o desenvolvimento multilateral de todas as capacidades, de acordo com as necessidades e capacidade de satisfação, para que elas possam tomar suas próprias decisões. Enguita (1989) diz que não é preciso forçar a disciplina porque este não é um problema quando a aprendizagem é voluntária e consciente do princípio ao fim. Nesse sentido, a disciplina surge da motivação e desejo das crianças pela aprendizagem e o conhecimento.

É importante pensar em aportes ao PEI da escola onde as crianças possam desenvolver a autogestão (MÉSZÁROS, 2009) e retroalimentação das aprendizagens, que sejam produto de uma articulação entre trabalho e escola (PISTRAK, 2002), respeitando-se os

¹⁶ Afirma-se o desejo que têm as famílias para que seus filhos tenham cuidado com a natureza e interesse pelo campo em função das entrevistas realizadas com os pais: Monica Cristina Rodríguez Díaz (19/05/2016), Maria Floralba Alvarado (19/05/2016), Olga Paganichue (28/05/2016), Alejandro Gutierrez (4/06/2016) e na reunião organizada com os pais de família da pré-escola e da primeira série (19/06/2016)

interesses dos estudantes, para acompanhar o estabelecimento de relações entre a teoria e atividade prática no campo. Dessa forma, cada tarefa que o estudante desenvolve na autogestão (FREITAS, 2012) deve ter uma função educacional, porque quando uma atividade resulta rotineira e enfadonha, perde sua função educativa.

No PEI da escola, consideramos que as crianças e suas famílias, como parte da comunidade educativa, têm capacidade de participação, que devem ter um sentido crítico, pois o PEI tem uma orientação reflexiva sobre as necessidades locais, que propõe melhorias constantes no bem-estar dos estudantes, adequando também a comunidade, colocando-a em coerência com o princípio filosófico do homem crítico e reflexivo (PEI, 2015. P15). Torna-se fundamental, nesse processo, reconhecermos a infância sobre a própria realidade das crianças em seu cotidiano, com um papel assumidamente de valor para a família, para a escola, para a comunidade e para o campo.

Embora no PEI da Escola El Cerro exista a coerência axiológica, pedagógica e conceitual na formulação, é questionável que muitos dos professores em exercício na escola não conheçam o projeto, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam de acordo com as considerações individuais dos professores que, em certas ocasiões, resultam incoerentes entre uns e outros:

Quando cheguei à escola, perguntei sobre o referencial pedagógico e o PEI, para conhecer quais eram os horizontes e princípios da ação da escola, mas meus colegas falaram que não tinham conhecimento e que eles trabalhavam de acordo com a própria experiência.

No início deste ano, tivemos uma capacitação onde se apresentaram os conceitos gerais, as mudanças e objetivos para o ano, mas não posso dizer que exista uma participação geral da comunidade e penso que alguns professores que fazem parte das comissões devam ter mais conhecimento. Em minha experiência, não quero generalizar, mas sinto que é uma sensação compartilhada com outros professores.

Narrativa da Professora Ramona (EN: 22/06/2016).

Resulta importante que se conheça o PPP da escola porque tem os princípios e os objetivos da educação, saberes pedagógicos, metodologia, incluindo a organização dos tempos e espaços, assim como as avaliações, tendo em conta como objetivo (FREITAS, 2012) que a produção do conhecimento na escola deve dar-se por meio do trabalho como valor social, que gera transformações sociais.

Assim, de acordo com Pistrak (2002), a escola rural deve reconhecer o trabalho no/do campo e atuar para que as crianças sejam participantes ativas desse processo e, assim, durante os primeiros anos de vida, as crianças devem ter orientações nas atividades da vida diária que contribuem para a formação de crianças independentes, começando por manter uma adequada higiene pessoal.

Tenho sete anos aqui como professora da pré-escola e para mim é importante que as crianças tenham um ótimo cuidado pessoal. Isso é uma das coisas que considero com bastante cuidado na sala de aula, como horário da alimentação, uso do banheiro e apresentação pessoal.

Narrativa da Professora Antonia (EN 17/05/2016)

Outros elementos importantes são os espaços e os tempos, embora as escolas tenham espaços fechados para as crianças e a comunidade. O objetivo é pensar na escola de maneira integral, com a participação de todos, portanto cabe questionar sobre os espaços fechados. O campo, porém, é aberto, onde as crianças têm a possibilidade de brincar, conhecer e questionar as atividades de pecuária e agricultura, entre outras existentes.

Cabe repensar o sentido de tempo nas atividades escolares. De acordo com Enguita (1989), durante o tempo na escola, o estudante é tido como um ator passivo, que não tem conhecimento fora da instituição, por isso não contam seus interesses e objetivos. Em contraposição, a nossa proposta deve permitir que o tempo na escola para as crianças não seja desarticulado da vida, que seja agradável, aprofundado em seus interesses, fortalecendo sua capacidade criativa, tendo a curiosidade como primeiro andar para a atividade investigativa.

A metodologia que defendemos tem a ver com o que Freitas (2012) diz sobre a integração dos saberes interdisciplinares, que só tem lugar numa escola que reconhece a ruralidade, as possibilidades de aprendizagem com o uso da tecnologia e o mundo do campo, como espaço aberto para as crianças e de perpetuação da cultura do campo. Portanto, os recursos didáticos que orientam o processo de aprendizagem do estudante devem se adaptar às necessidades e às características da ruralidade.

1.5 Dos Professores, das crianças e das famílias da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola Rural El Cerro, as famílias e as crianças que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 1). Na tabela 3, estão quantificadas as pessoas que aceitaram participar da pesquisa e que assinaram o TCLE:

Tabela 3: Participantes da pesquisa

Grau	Número de Crianças	Número de Pais que decidiram participar	Professoras
Pré-escolar	26	7	1
Primeira série	15	4	1
Segunda série	26	6	1
Total	67	17	3

Fonte: Produzido pela Autora

Para o desenvolvimento da pesquisa, em 19 de Maio 2016, a pesquisadora se reuniu com as professoras da pré-escola, primeira série e segunda série para apresentar a pesquisa, oferecendo os critérios suficientes para que as professoras participassem. Nesse momento, as três professoras aceitaram fazer parte da pesquisa e assinaram o TCLE (Anexo 2).

O convite para que as crianças participassem da pesquisa ocorreu numa atividade na sala de aula, onde se contou para elas a história do Juan (Anexo 3). Depois, para recolher o TCLE das crianças (Anexo 3), foram entregues a elas folhas com dois desenhos dos minions: um com o rosto feliz e o outro com o rosto triste. As crianças que desejavam participar coloriam a figura feliz e os que não, a figura triste, todas as crianças coloriram a figura feliz.

As famílias foram convidadas em dois encontros: o primeiro, no qual foram convidadas as famílias e cuidadores das crianças da pré-escola e primeira série, no dia 19 de Maio de 2016 e o segundo encontro, ocorrido no dia 20 de Maio de 2016, com as famílias e cuidadores das crianças da segunda série.

Com relação às professoras que participam da pesquisa, as três têm formação pedagógica e são concursadas e para estabelecer critérios de comparação, os perfis estão descritos na tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Professora	Nível de Desempenho	Formação Acadêmica	Anos de Experiência Docente	Tipo de Contratação da Escola	Tempo na Escola
Antonia	Pré-escola	Licenciada em Educação Infantil Estudante do Terceiro Semestre em Tecnologias na Educação.	13 Anos	Concursada	7 anos
Professora	Nível de Desempenho	Formação Acadêmica	Anos de Experiência Docente	Tipo de Contratação da Escola	Tempo na Escola
Mercedes	Primeira série	Normalista com ênfase na educação básica primária.	25 anos	Concursada	13 anos
Ramona	Segunda série	Licenciada em Biologia. Em processo de Graduação de Mestrado em Educação Ambiental.	16 anos	Concursada	1 ano

Fonte: Produzido pela Autora

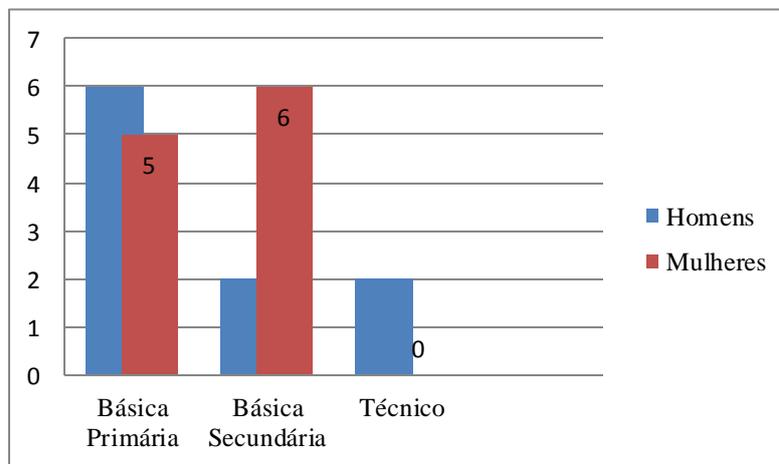
Na tabela acima, evidencia-se que, das três professoras, duas tem formação profissional para o desempenho do exercício docente e agora estão cursando a pós-graduação, demonstrando um interesse por novas aprendizagens que possam contribuir na prática docente. Todas as professoras têm experiência no trabalho e na atualidade todas são concursadas, indicando que se encontram fazendo carreira docente.

Quanto às 17 famílias participantes, algumas são do município e outras provêm de diferentes municípios da Colômbia como: Boyaca, Tolima, Arauca e Manizales. O rendimento econômico mensal oscila entre R\$ 762,00 e R\$ 1.724,00¹⁷ para famílias compostas dos pais (homem–mulher) e entre 1 e 3 filhos. Verificamos que, normalmente, o responsável pelo sustento do lar é o homem, que trabalha como cuidador de fazenda, guarda de segurança, cuidados de jardins e construção civil. As mulheres, normalmente, ficam no lar, cuidando das atividades domésticas e das crianças.

¹⁷ Foi calculada uma equivalência em Reais da remuneração em pesos colombianos que se encontram no intervalo de \$609.600 e \$1.379.200, considerando a taxa de câmbio onde 1 real = 800 pesos colombianos.

Apesar deste cenário das famílias, percebeu-se ainda nas entrevistas com as professoras nos dias 19 e 20 de Maio de 2016 que algumas crianças são cuidadas pelos avós, porque também as mães trabalham para colaborar com as despesas do lar. Estas mulheres se dedicam às atividades de vendas, operárias de cultivos de flores e empregadas domésticas. O nível de escolaridade dos pais das crianças se apresenta no gráfico 1.

Gráfico 1: Nível de Escolaridade



Fonte: Produzido pela Autora

No gráfico, fica evidente que as mulheres tem menos escolaridade que os homens, situação que é uma preocupação para América Latina, onde se tem uma base histórica e generalizada de desigualdade entre as mulheres e os homens no sistema educacional e no marco de ação das iniciativas da UNESCO (2008) encontra-se a superação das exclusões que experimentam as mulheres:

En este sentido, el compromiso de paridad de género establecido desde el año 2000, tuvo como punto de partida en relación al acceso; que las niñas representaban el 57% de los 104 millones de niños sin escolarizar, y que de los 860 millones de adultos analfabetos, dos tercios eran mujeres. Para el año 2005, los desequilibrios en materia de acceso debían estar subsanados a nivel mundial, sin embargo de los 181 países con datos disponibles, sólo 59 lo consiguieron oportunamente en primaria y secundaria¹⁸. (UNESCO 2008).

¹⁸ Neste sentido, o compromisso de equivalência de gênero estabelecido no ano 2000 teve como ponto de partida o acesso; as meninas representam 54% dos 104 milhões de crianças sem escolarização e, dos 860 milhões de adultos analfabetos, dois terços são mulheres. Para o ano 2005, os desequilíbrios em matéria do acesso deveriam estar corrigidos a nível mundial, no entanto dos 181 países com dados disponíveis, apenas 59 irão conseguir em tempo útil na primária e secundária.

A situação da escolaridade das mulheres e homens, de certa forma, reduz as possibilidades para ter acesso a um emprego que seja melhor remunerado, assim como as possibilidades de ajudar e acompanhar as crianças nas tarefas escolares. Como a mulher não consegue um trabalho que gere remuneração adequada para satisfazer as necessidades do lar, elas acabam ficando em casa para cuidar das crianças, porém, muitas vezes, não conseguem compreender as tarefas da escola para acompanhar suas crianças na execução das mesmas e as professoras, por sua vez, sentem falta deste acompanhamento.

Com a contextualização do território e dos sujeitos da pesquisa, o próximo capítulo vai apresentar a aposta política por narrativas como elemento que circunscreve as infâncias, onde a Narrativa e a Rede de Significações se convertem no mapa para os encontros com as narrativas das professoras, crianças e familiares participantes desta pesquisa.

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO NARRATIVAS E OS FIOS METODOLÓGICOS

*[...] palavra é o fenômeno ideológico por excelência.
A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo.
A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função,
nada que não tenha sido gerado por ela.
A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.
(BAKTHIN 2004, p.36)*

As narrativas são a cartografia desta pesquisa e, nesse sentido, narração é ter a possibilidade de descobrir as estruturas além das histórias, onde a linguagem constrói o mundo num sistema de símbolos, que tem uma referência para manter a identidade através da linguagem. Nesse sentido, as histórias que constroem as narrativas desta pesquisa têm valores com uma posição moral frente à vida e à infância, como assinala Bruner,

La narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. De alguna manera una narración implica algún tipo de estructura de la que las personas no son totalmente conscientes cuando cuentan sus historias debido a su naturaleza social y cultural. (1997, p. 15)¹⁹

O presente capítulo constitui o caminho no qual se constrói a pesquisa. A perspectiva que apresentamos está relacionada com as possibilidades que pensamos sobre nossas crianças, que elas devem ser protagonistas do processo educativo, que devem ser ouvidas em suas necessidades e maneiras de entender sua realidade, de acordo com as significações que elas têm do mundo, do cotidiano e do sistema de crenças que é interiorizado no processo de transmissão da família e dos professores às crianças.

Nessa perspectiva a proposta de pesquisa tem como orientação, o reconhecimento das crianças como sujeitos diferentes que constroem suas infâncias, que têm a possibilidade de aprender através do seu cotidiano e na escola e, portanto, é importante que se tenha em conta as significações dos diferentes cenários de desenvolvimento e as relações que se mantêm com eles mesmos.

¹⁹ A narrativa é a forma de pensamento e expressão de visão do mundo de uma cultura. De alguma maneira, uma narrativa implica em algum tipo de estrutura na qual as pessoas não são totalmente conscientes quando contam suas histórias devido a sua natureza social e cultural.

Assim, as narrativas constituem o caminho para legitimar as crianças como produtoras de suas infâncias, em interdependência com todos os fatores nos quais estão circunscritas. Desse modo, as narrativas são a origem para tecer os fios metodológicos da pesquisa. Para isso dialogamos com: Calndini e Conelly (2000), Maturana (1999), Morin (1998), Watzlawick (1985), Rossetti Ferreira (2004), Benjamin (1994), Brandao (2000).

2.1 Encontro com a narrativa

A narrativa é a linguagem que possibilita o relato para configurar a identidade das pessoas e das comunidades (RICOEUR, 1985; 1988; 1990; 1998), por isso, é possível a compreensão de si mesmo e do outro, produto de uma interpretação feita do relato na mediação e dialética entre a identidade pessoal e narrativa, sendo difícil estabelecer diferenças entre uma ou outra.

Nesse sentido, a narrativa coloca o sujeito como agente da ação e, sua narrativa como atos da ação, desse modo, a dialética produz momentos para refletir sobre a “mesmidade”, na temporalidade da identidade pessoal que constrói a narrativa. Assim, a narrativa faz referência à intersubjetividade onde existem compreensões de si mesmo como outro e do outro como outro, em palavras de Ricoeur “[...] Soi-même comme un autre suggère d’entrée de jeu que l’ipsité du soi-même implique l’altérité à um degré si intime que l’une ne se laisse pas penser sans l’autre que l’une passe plutôt dans l’autre soi-même entant que autre” (1990, p.14)²⁰. Desta forma, nos referimos ao conceito da “ipseidade”, onde existe uma relação íntima, já que para pensar em si mesmo, precisa-se do outro, no entanto, não é possível perceber os limites das fronteiras entre o si mesmo e o outro, constituindo assim, uma relação bidirecional.

Por enquanto uma vez que na construção da identidade do sujeito ele tenha um processo de identificação, onde se ratifica como agente da ação, embora a “ipseidade” outorgue a reconfiguração do sujeito em constantes transformações pela relação que o sujeito pode ter com outras pessoas, ambientes, locais e cenários. Nesse sentido, a “ipseidade” propõe e gera mudanças constantes na “mesmidade” do sujeito. Aqui se ratifica a importância na compreensão das narrativas, no sentido em que os sujeitos e as infâncias não são únicos e estáticos, mas estão em permanente transformação pelas redes que se constroem no cotidiano

²⁰ O Si mesmo como Outro, sugere desde o início que a individualidade de si mesmo implica um grau de alteridade tão íntima que não se permitiu pensar em si mesmo sem o Outro e o Outro sem ele mesmo ... mesmo ... sendo Si mesmo-Outro.

da escola, da família, na sala de aula e as redes criadas pelas crianças, professoras e famílias circunscritas nas experiências de vida. Desse modo, é possível afirmar que as experiências da vida humana são construções dialéticas entre a mesmidade e a alteridade (ipseidade).

Assim, ser criança significa a minha história individual conversando com as histórias e experiências compartilhadas com os outros, onde não só faço referência a sujeitos, também considero os espaços, locais, emoções e sentimentos. Por isso, é importante reconhecer que somos parte de um tecido coletivo onde formas de relacionamento, formas de pensar, fazer e olhar o mundo se constroem de maneira contínua e dinâmica, o que enriquece a existência, porque todos temos características diferentes que podem conversar, reagir e compartilhar.

Por conseguinte, na pesquisa, não se olha a infância como faixa etária e, sim, a infância como construção coletiva, com uma história que transpassa os corpos das pessoas e das crianças, para produzir uma narrativa que pode fazer interconexão entre histórias, falando do território, da violência, da história da Colômbia e do que foi e é, hoje, o atendimento das crianças na educação infantil.

Esta relação dialética configura um cenário de complexidade, onde a “ordem” e a “não ordem” constroem um tecido que está se movimentando na desordem²¹, portanto, a situação inicial da qual se tem uma perspectiva do final pode ter mudanças, de acordo com os vetores que participam do processo dialético.

Nesse sentido, na análise das narrativas é possível identificar relações e contradições no relato, tornando evidente a diversidade, descontinuidade, articulação que definem a heterogeneidade do humano e podem não ser coerentes, mas podem ser modificadas pela experiência e sentimentos do tempo presente e da memória histórica do que somos:

Quando era uma criança, eu tinha certeza do que não queria ser quando fosse maior e era ser professora. Minha família é de professores e quase todos de escolas rurais ou municipais, achava que não tinha *status* como profissão, embora em minha trajetória acadêmica tivesse qualidades para ensinar a meus colegas e também meus irmãos [...]

Sempre tive uma paixão pela biologia, gostava da natureza e dos animais e, assim, a vida foi me levando pelo caminho da educação, quando me formei

1 Postulados em relação às teorias do Ricoeur (1990, p. 68): “cetart de la composition qui fait médiation entre concordance et discodance”.

no Ensino Médio, fui estudar Biologia, mas não apenas biologia só – Licenciatura em Biologia (pausa no relato).

Na minha cabeça, pensava: nunca vou ser professora, vou trabalhar num laboratório, porque gosto da pesquisa; no entanto, depois na minha vida, a necessidade de manter economicamente minhas filhas me levou a começar exercendo minha profissão como professora. Trabalhei em escolas privadas, outras oficiais e, no começo, não gostava, mas pensava nos professores das minhas filhas e o que eu gostaria que recebessem na escola e foi assim, foi como comecei a desfrutar dessa profissão. Não é fácil para mim, pois atuo num nível que tenho que oferecer às crianças todas as disciplinas, mas consigo entender que quando você trabalha em níveis iniciais, você não é só um professor que faz transferência do conhecimento e informação, você é a pessoa que acompanha a educação dessas crianças e começa a educar com amor e cuidado.

Narrativa da Professora Ramona (HV: 31/05/2016)

Normalmente, em nossas falas, temos expressões de ter controle sobre o que acontece e pode acontecer com nossa vida, embora não consigamos compreender a complexidade do mundo que habitamos, porque não habitamos sozinhos e a fala, a conversação, a escuta dos próprios pensamentos e de nossas experiências põe em evidência nossas transformações cotidianas, por múltiplos fatores dos quais, muitas vezes, não somos conscientes, mas que podem interferir numa decisão.

A narrativa da professora com relação à profissão docente não fala apenas de um olhar do ensino como produto de sua experiência como criança, na observação dos parentes, fala do que sentia, das expectativas econômicas, do prestígio social, do que é a educação das primeiras séries para uma grande parte da população, por isso tem relações e contradições, porém não somos seres isolados dos estímulos, aprendemos com o que escutamos, sentimos, olhamos e isso configura articulações em nossa memória, o que, por sua vez, configura formas de pensar, fazer, sentir, falar e narrar para outorgar sentido e significação à realidade.

Assim, o encontro com as narrativas é um cenário para a incerteza e a imprevisibilidade, onde não é só o sujeito que narra que tem mudanças, é a identidade dos sujeitos no processo da narrativa que se configura como dinâmica e sujeita a mudanças, por isso é importante considerar que a compreensão e interação com as narrativas NÃO é neutra, como se refere Ricoeur (1990), porém o relato é ação e pode ter influência na configuração do outro, de si mesmo e da realidade, por isso as conversações com as narrativas outorgam uma

responsabilidade ética devido à influência que pode ter sobre os outros “Pouvoir atteindre ‘la vraie vie’ avant de mourir; l’élément d’altérité qui est immédiatement associé à ce souhait d’une vie accomplie avec et pour les autres [...] C’est cet ensemble qui forme ce que j’appelle ‘l’éthique’” (RICOEUR et JARCZYK, 2010, p. 236)²².

A ética é um exercício de responsabilidade pessoal e coletiva; quando se escuta uma narrativa, é possível ser mobilizado pelos preconceitos em relação ao que a outra pessoa pode achar como verdadeiro em sua prática, pensamento e forma de ser, e, nesse ponto, a ética pode contribuir no encontro com novas aprendizagens, no sentido do respeito com o qual você escuta, estando disposto a compreender o que o outro fala em seu relato, concordando ou não e, desta forma, você dispõe da ética como recurso e possibilidade para aprendizagem própria e coletiva, tendo em vista que cada uma das pessoas da conversa pode ter influência sobre a outra.

Tenho medo de falar como foi minha infância para meus filhos, porque sofri muito e não quero que muitos dos erros do meu marido sejam questionados por meus filhos e mudem as coisas em nossa família, tampouco gosto de falar muito disso na escola, porque acho que minha vida pode ser alvo de comentários e realmente não quero que isso aconteça, já que estamos numa época onde a palavra não tem muita importância e o que você fala converte-se num percebejo, como se não tivesse valor para a pessoa que fala.

[...] acho que com a corrupção e aproveitamento das pessoas sobre as boas condutas dos outros indica que já não somos éticos, que nossa fala não tem valor e por isso acabamos ficando mais tempo calados e esquecemos nossa história, porque já não confiamos em ninguém para contar nossas histórias.

Narrativa da Jenny Paola, Mãe de família (EN: 04/06/2016)

A ética na relação com o outro e na intervenção, seja pelo desenvolvimento de uma pesquisa ou pela prática profissional, leva a acreditar que habitamos num mundo diverso e heterogêneo, onde existem e coexistem múltiplas maneiras de viver e conviver neste mundo, além do que pode ser correto ou incorreto e, assim, nossas ações devem ser um convite para ler a realidade em todas as perspectivas sem fragmentar o ser humano, sem que gerem perguntas que possam afetar a outra pessoa pelo seu conteúdo, embora seja importante pensar

²² Podemos entender a verdadeira vida antes de morrer; elemento da alteridade que está imediatamente associada ao sonho de uma vida acompanhada com e para os outros [...] É este conjunto que forma o que eu chamo de “ética”.

numa ética que gere questões para aprender de maneira coletiva, com o respeito pela diferença em sua essência.

2.2 O sentido da pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa é um convite para compreender a experiência humana e, segundo Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa se orienta para o entendimento e fazer sentido da experiência, somos na ação, em nossa experiência se constroem o mundo e nossa realidade. Desta forma, os conceitos, as categorias e as teorias são ferramentas para o entendimento da realidade, mas não representam a realidade em si mesma, assim, na pesquisa narrativa, o pesquisador se torna um ferramenteiro que, usando algumas técnicas, tenta ter uma compreensão da realidade, sem criar verdades absolutas.

Desse modo nossas vidas podem ter uma história que outorga sentido ao cotidiano em relação com a interpretação as seguintes perguntas: Quem é? Como somos produto do passado? O que permite a interpretação e transformação do cotidiano de maneira significativa, permitindo que a escrita produza conhecimento através da curiosidade/descobrimto e a análise. Para isso, é necessário conhecer a temporalidade dos fatos, a ubiquação histórica e geográfica para construir uma rede entre o microssocial e macroestrutural, que outorga sentido para o significado da infância num espaço tridimensional para a análise.

As narrativas dos sujeitos possuem uma relação direta com a vida e com as explicações que podem encontrar referências no seu passado, presente e futuro. As histórias não são finitas, embora tenham uma projeção para o futuro imaginado e não imaginado, onde o que se pensa, se vive, se fala, se sente, se odeia e se ama, podendo em um momento da vida criar uma narrativa diferente e inacabada. Nessa perspectiva, as narrativas são construções compartilhadas entre o pesquisador e o participante da pesquisa, que se constroem e reconstroem na trajetória da investigação.

A pesquisa narrativa, nesse sentido, é uma oportunidade de intercambiar experiências e construir realidades num mundo de possibilidades ditas e não ditas, apenas presentes através da palavra e o encontro com outro, que concedem vida à memória da história do narrador e das aprendizagens por meio da escuta do ouvinte, é como um encontro com o desejo de conhecer o outro para entender-se a si mesmo, como se refere Benjamin:

Narrar histórias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído (1936, p.119)²³.

Nessa perspectiva, narrar é um ato de encontro e reconhecimento com o outro por meio da dança das palavras, é a possibilidade de compartilhar histórias e recriá-las através da construção coletiva, como uma obra de teatro onde todos são escutados e observados para atuar na composição artística.

Assim, na fala Benjamin:

La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia (1936, p.IX)²⁴.

Esta pesquisa é uma oportunidade de aprendizagem para todos os atores que estejam envolvidos e nos circunscreve os desejos de compreender a infância nas alegrias do lar, nos sorrisos da sala de aula, nos choros pelo castigo e no abraço afetuoso pelas recompensas sociais, o medo, os gritos e o barulho do brincar, enfim, tudo aquilo que representa a infância como muitas formas de ser e fazer em nossas sociedades.

²³ Narrar histórias sempre tem sido a arte de prosseguir contando estas histórias e esta arte se perde se já não há capacidade de retê-las. E se perde porque elas já não continuam nem são repetidas aos ouvidos. Quanto mais esquecida de si mesmo está a escuta, tanto mais profundamente se impregna sua memória do que é ouvido.

²⁴ A narrativa, como que brota lentamente no círculo de um artesanato – o camponês, o marítimo e, posteriormente, também o urbano – e é, em si, uma forma de comunicação de certa forma artesanal. Não se propõe a transmitir, como faria a informação ou a parte, o «puro» assunto em si. Na verdade, ele submerge na vida do comunicante para, em seguida, ser recuperado por ele. Desta forma, a “pegada” do narrador se adere à narrativa, como as digitais do oleiro aderem à superfície de sua vasilha de barro. O narrador tende a iniciar sua história com as precisões sobre as circunstâncias em que esta lhe foi referida, apresentando-a claramente como uma experiência própria.

Nesse sentido, nesta pesquisa falamos das histórias, das narrativas, das construções coletivas, porque a modernidade organiza o mundo só de duas maneiras (refere-se ao mundo fragmentado e binário), determinada pela razão, porém o que acontece hoje, não só se explica e compreende de uma ou outra perspectiva; agora, somos conscientes de que o mundo é múltiplo, dinâmico e complexo, o que leva a ter como princípio da pesquisa que não temos uma única explicação, ao contrário, são muitas e com diferentes perspectivas que constroem a realidade a que hoje nos convida a infância, uma infância romântica, infância de um adulto em miniatura, infância do brincar, ou seja, são múltiplas as perspectivas e é possível conhecê-las, partindo de diferentes olhares, **não é o mesmo quando você fala de mim, os professores falam de mim e eu também quero falar do que eu sou**²⁵ (Palavras do Anderson da Segunda-série na aula de ética).

Desta forma, surgem os questionamentos sobre a conexão e a rede que tece a educação, a linguagem e as emoções, que nos tornam humanos e promovem as relações sociais, como expressa Maturana (1999) o amor é um elemento constitutivo da vida humana e o fundamento do social na aceitação do outro legítimo no conviver que permite o reconhecimento na diferença sem formas de deslegitimação nem eliminação.

Por isso, nesse estudo a narrativa tem uma significação que outorga sentido para as crianças, os professores e as famílias, de forma que a palavra é base do pensamento linguístico e a linguagem é mediadora entre o homem e o mundo, uma vez que, através dela, o ser humano se comunica e interage com sua sociedade, ou seja, ela é a base necessária para o pensamento humano, a base que liga os membros de uma mesma comunidade linguística. Brandão (2000) afirma que a linguagem não é neutra, ela é um suporte para representações ideológicas.

Dessa maneira, a narrativa não é só narrar acontecimentos, também permite refletir, quando se identifica os fatos que são realmente constitutivos da vida do ser humano. Assim, numa história de vida, a pessoa que conta sua história reflete e avalia um percurso, compreendendo o sentido dos acontecimentos.

No entanto, os atores envolvidos na pesquisa falam deles mesmos, sem deixar de lado a subjetividade, enquanto que a sua voz é o componente fundamental da investigação, porque essa informação se articula com a teoria e a interpretação. Entende-se que o

²⁵ A negrita é minha.

conhecimento se converte numa forma de narrativa sobre a vida, a sociedade, a infância e o mundo.

Nesse sentido, os participantes pensam sobre os dados da interpretação e como vivem durante o processo da pesquisa, sendo possível incluir as práticas profissionais e investigativas do pesquisador, como o consideram Clandinin e Connelly (2000). Como pesquisadora, quero “viver a infância” em minha experiência e “contar a experiência” do processo de pesquisa, indo ao encontro de outras infâncias.

Trazer a pesquisa narrativa para o campo da educação responde às múltiplas práticas de investigação na área. Catani (1997) explica que estas iniciativas aparecem em campo na década de 80, principalmente na Europa, e que pretende recolocar o sujeito no centro das interpretações humanas. Desse modo, na narrativa não se coloca em evidência tudo o que é preciso dizer, mas se mergulha na vida do narrador para retirá-la dele e, portanto, a narrativa sempre vai ter a marca do narrador (BENJAMIN. 1994). Nessa perspectiva, as narrativas adquirem um “status” especial, pois através delas as pessoas se comunicam, trocando experiências.

Pensar sobre a narrativa na Educação é acreditar na construção e reconstrução de histórias pessoais e compartilhadas, tanto dos professores como dos alunos e suas famílias, porque somos todos contadores de histórias e também personagens nas próprias histórias e nas dos outros. Clandinin e Connelly comentam que:

as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência. (2000 p.59).

Portanto, as vozes das pessoas predominam quando narram histórias que depois serão ouvidas e o pesquisador legitima o papel de ser humano, analisando-as como produtos do conhecimento, quando ele se converte também num contador de histórias que recolhe pensamentos, emoções e sentimentos.

2.3 Tecendo caminhos metodológicos

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa tornou-se um processo de vinculação com as crianças e seu cotidiano, onde a coleta dos dados foi integrada como um passo a passo de conhecimento do território, dos cotidianos, das narrativas, do conhecimento da história de vida dos envolvidos, a partir do princípio de respeito por estes sujeitos, como um processo para conhecer as narrativas e para fazer uma análise das significações e compreender a infância na Escola Rural. Nessa linha, as técnicas de coleta de informação são apresentadas na figura a seguir (Figura 3), tendo por foco o sujeito na escola e a realização de um entrecruzamento de significações que constroem a infância.

Figura 3: Técnicas de Coleta de Dados



Fonte: Produzido pela Autora

No trabalho de campo a observação participante (Carvalho, 1996) foi um recurso que possibilitou a preservação dos fatos, propiciando ao pesquisador mais tempo para refletir, possibilitando ainda o enriquecimento de sua análise, onde cada observação da pesquisa orientou quatro questões: O que? Onde? Como? Com quem?

A observação possibilitou a tessitura de uma descrição das experiências vivenciadas pela pesquisadora, anotadas no instrumento Diário de Campo, que permitiu organizar as informações de acordo com as significações, outorgando prioridade da informação para o cruzamento da mesma com o referencial teórico.

No início da observação apareceram em minha mente os imaginários relacionados com a infância, como: o barulho das crianças no brincar; as vozes procurando ser atendidas pelo/a professor/a; os sorrisos pelo conhecimento de novas experiências e, embora a escola tenha suas normas em relação ao comportamento, à disciplina e à autoridade, não é fácil compreender o cenário escolar e as mudanças que acontecem para as crianças, indo de casa para uma instituição que ainda mantém o olhar panóptico, como faz referência Foucault (2003), as crianças em fila escutando o que o adulto tem para dizer, em uma escala maior, questiona: Como é a escola? Como é o processo de formação das crianças? Qual é o homem que se quer formar?

Não é fácil responder, porque com as novas teorias da educação mudam-se o fazer-pedagógico, embora como professores, sejamos produto de nossa história e de nossas aprendizagens, temos a teoria e os conceitos para compreender e outorgar algumas explicações da realidade, embora na prática seja mais complexo que as premissas dos livros, porque circunscreve o saber, o fazer, o conhecer o produto das políticas educacionais e projeto de formação do homem da nação.

Então, observar me oferece o insumo da realidade macrossocial em relação à educação e ao projeto de sociedade, além do que observar é tentar compreender o que acontece entre as crianças, os professores e as famílias na escola, porque cada um tem olhares, expectativas, demandas, desejos e contradições diferentes, onde não é possível eliminar uma da outra porque se circunscrevem no mesmo cenário que conjuga as crianças em seu processo de formação.

Neste momento, compreendi que meu trabalho é mais complexo do que pensava, já que não é uma pesquisa sem intervenção, é uma pesquisa de uma aprendizagem constante e permanente na relação com os outros. Como visualizar os encontros na trilha da pesquisa? Porque nem todos os encontros são assertivos, podem ser contraditórios, mas assim é a vida: momentos de felicidade-tristeza, medos-alegrias, é como olhar a realidade das crianças onde nem tudo é maravilhoso, como falava Rousseau (1995) em relação ao surgimento do sentimento da infância e às novas concepções educacionais sobre as crianças.

Assim, a observação gera questões reflexivas para a construção dos critérios de possíveis pesquisas: Como se constrói o espaço escolar? Qual é o objetivo da prática pedagógica? Como pode um/a professor/a transformar as vidas das crianças? O que é disciplina para os adultos? Como se constrói o mundo para as crianças? Quais são as

interferências que podem gerar os professores nas vidas das crianças? (DC 16/05/2016) Cada pergunta tem um sentido reflexivo em relação a nossa constituição como sujeitos, já que as práticas na escola são produto da história e da construção que temos como sujeitos e sociedade, e o que hoje conhecemos como escola e as diferentes maneiras de ensino fazem parte de nossa subjetividade, sendo evidentes na prática pedagógica e em nossos relacionamentos cotidianos.

Na escola El Cerro existe um espaço compartilhado pelas crianças da pré-escola até a segunda série, o espaço do brincar, que pode ser em grupo ou individual, um cenário que se transforma de acordo com as demandas das crianças. No olhar dos adultos, temos o parque com uma estrutura definida para determinadas brincadeiras, embora as crianças possam transformar as representações dos adultos no mundo que eles conhecem, onde as estruturas e funções das mesmas podem mudar. Nesse espaço, o silêncio se transforma em barulho e não há regras definidas pelo adulto para brincar, elas são construídas pelas crianças em relação aos seus desejos nesse momento e, por isso, as brincadeiras podem ser de cinco minutos, dez ou até trinta, onde algumas crianças que participam se mantêm, outras mudam (DC, 31/05/2016).

É uma linguagem que convoca o observador a compreender a facilidade de mudança, que com o passar do tempo, os adultos vão perdendo, numa vida sedentária e quase estática, mas a criança tem um jogo próprio com símbolos, sentidos e significações distintas. Neste ponto, quero referir o que Deleuze (2007) manifesta em relação ao jogo conhecido que não é tomado explicitamente como modelo, a não ser porque ele próprio tem modelos implícitos que não são jogos, como o modelo moral do bem ou do melhor, modelo econômico das causas e dos efeitos, dos meios e dos fins.

Pensar nas crianças e em criar coletivamente novas possibilidades me leva a refletir num cenário para o jogo ideal que fala Deleuze (2007), que não tem a regra preexistente do ganhar e perder, onde cada jogada é distinta e gera uma alternativa de pensar num jogo inocente, em que a destreza e o acaso não mais se distinguem, parece não ter nenhuma realidade.

Por isso, o jogo ideal com as crianças e com nossas vidas deve ser um jogo para a arte e não para a guerra, ou seja, mudar nosso pensamento da lógica da dominação para a lógica do prazer, da curiosidade e da criação, como Deleuze define ao *Aion*: “É o jogador ideal ou o jogo. Acaso insuflado e ramificado. É ele a cartada única de que todos os lances se distinguem em qualidade”. (2007 p. 80).

As observações realizadas na sala de aula, evidenciam a complexidade da realidade e das redes que tecem as significações da infância na medida em que o mergulhar manifesta o permitido, o obrigatório, o que deve ser e suas contradições. Por isso, esta pesquisa se constrói na caminhada, como observa Antônio Machado²⁶ “Caminhante não há caminho/ Se faz caminho a andar”. Esta complexidade leva-nos a fazer análises além do aprendido, como fala Nuria Perez no prólogo do livro de Skliar ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia:

Volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas estas certezas. (2002 p. 10)²⁷

Assim, o olhar no cotidiano significa compreender a infância. Nesta pesquisa, no primeiro momento da observação foi preciso um tempo para desaprender, desapegar das certezas da modernidade, para mergulhar com todos os sentidos, escutar e olhar com as emoções, sentimentos, teoria e com a disposição de aprender, não para corroborar uma hipótese, mas para ter novas compreensões e pensar em possibilidades para a transformação da realidade. Deixar os postulados da modernidade da razão, as certezas e a verdade absoluta, para entrar no mundo da complexidade.

Segundo Morin:

La patología de la razón es la racionalización que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable²⁸.(1998 p.34).

²⁶ Na poesia Cantares do Antônio Machado.

²⁷ Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo que nos foi pensado desde a academia, desde os textos dos peritos, desde os discursos politicamente corretos, desde as consciências acomodadas daqueles que se sabem parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não participam de todas estas certezas.

²⁸ A patologia da razão é a racionalização que encerra algo real em um sistema de ideias coerente, porém parcial e unilateral, que não sabe que uma parte do real é irracional, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracional

No desenvolvimento da pesquisa na observação, nas narrativas, nas histórias, nas leituras do corpo, reconhece-se a importância da linguagem nas transições e mudanças das perspectivas epistemológicas, que são contextuais e têm um desenvolvimento no período histórico, portanto, cada período histórico gera uma pesquisa e análise diferente da vida humana. Assim, Anderson (*apud*) Kenneth (1997) discorre que não é possível encontrar interpretações novas ou espontâneas, de modo que ninguém as descobre, ao contrário, são desenvolvidas a partir de formas do sentido que constituem um sistema social.

Nos conceitos de Watzlawick, apresentadas no livro *A Teoria da Comunicação Humana* (1985), o autor reconhece que a linguagem é uma maneira de construir o mundo, e ressalta a importância da comunicação, não como um ato linear de Emissor–Receptor, mas sim como um elemento constitutivo das relações humanas nas quais os sujeitos não estão isolados, mas possuem interconexões que geram novas relações. Na nossa perspectiva, os sistemas da linguagem e significados desconstróem o texto e constroem histórias que podem gerar um mundo de possibilidades que fortalecem os sujeitos e suas realidades.

Assim, a produção do sentido é uma prática social e dialógica que requer da linguagem em uso, as narrativas, conversações e argumentações num universo de significações para a construção da realidade (SPINK, 1999), onde se entende a linguagem como emoção das pessoas que produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas.

Outros elementos teóricos importantes na trajetória metodológica da pesquisa são os textos *Estudos Cotidianos*, de Michel de Certeau (1994) e *Narrativa*, de Walter Benjamin (2001), que trazem os acontecimentos de um lugar habitado, onde meninos e meninas têm suas singularidades que marcam seu caminhar.

Um exemplo desse tipo de situação é quando nas escolas, no início do ano, as aulas são isoladas, com pouco material de trabalho, porém, quando chegam as crianças, as aulas vão adquirindo um sentido e um significado em relação às ideias, através dos trabalhos que as crianças constroem com os professores num espaço de relações cotidianas, que trazem elementos culturais, sociais, religiosos, etc. Quando o ano termina, é possível olhar as aulas como produtos da experiência humana, que emergem da construção coletiva, por isso não se deve falar que as crianças são homogêneas e que constroem sua infância da mesma maneira, pois cada uma traz uma história, com sorrisos, sofrimentos, angústias, alegrias e tristezas e,

assim elas desenham uma pintura única, especial, que representa o seu mundo, de acordo com sua subjetividade.

Nesse sentido, quero fornecer minha observação do cotidiano da Escola El Cerro:

Na escola, as atividades administrativas e pedagógicas começam às 7 horas, embora antes do ingresso às salas de aulas, as crianças sejam organizadas em filas nos pátios, de acordo com a altura delas. Um professor apresenta algumas premissas em relação ao comportamento que devem ter nas aulas.

Algumas crianças escutam atenciosamente, outras fazem barulho, deixando evidente que não apreciam aquela atividade e outras brincam, dando pouca importância às falas dos professores. Nos primeiros níveis, principalmente na pré-escola, as crianças obedecem aos registros da professora.

Eu acompanho o que acontece com uma certa confusão de sentimentos, lembrando alguns eventos de minha escola e os sonhos que tenho para a educação, o que penso ser melhor para a educação infantil, porém lembro que estou conhecendo e tentando compreender a infância nessa escola.

Começa minha observação na sala de aula da pré-escola: as crianças têm uma cadeira e mesa determinada e ali ficam aguardando as instruções da professora. Quando ela fala, por exemplo, *é hora de comer, podem pegar pelas marmitas e comecem pela fruta*, as crianças sabem que isso acontece todos os dias, no entanto esperam a instrução, pegam a marmita e começam a comer a fruta. Nessa hora, podem conversar com os colegas, compartilhando aquele momento, ainda que todos devam comer sua fruta.

Muitas crianças não escolhem colegas nesse momento, mas alguns procuram ajudar as crianças que tem alguma dificuldade na hora da comida.

Depois, chega a menina do Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Chia – IMRD. As crianças que vão terminando a comida, guardam sua marmita e ficam nas suas cadeiras, enquanto os outros terminam. Quando todos estão prontos, a professora fala que devem sair com a menina para fazer atividade física (aparentemente é o único espaço das crianças para fazer atividade física dirigida). Quando se inicia a atividade, que são jogos, muitos deles não compreendem o que deve ser feito. Porém, aqueles que entenderam a atividade podem desfrutá-la, enquanto que os outros só ficam imitando o que estes fazem. Eu me pergunto se isso acontece todos os dias... reflito se não se percebem as singularidades das crianças e só coordenam atividades agindo como se as crianças fossem iguais, com os mesmos processos, potencialidades, medos, dificuldades.

(DC 10/05/2016)

[...] hoje como nos dias anteriores, acontece o mesmo na sala de aula em relação à rotina escolar. Porém, em cada dia acontece alguma coisa que muda as formas de relacionamento entre as crianças e a professora. Começo a perceber que não são as atividades, as rotinas que determinam o clima escolar e o cotidiano da sala de aula, são as relações, os encontros das crianças com o clima, os colegas, as coisas novas que uma criança pode levar (um brinquedo, o relógio, o casaco) porque de acordo com isso as falas das crianças mudam.

Assim, não posso observar que seja igual, ainda que tudo seja semelhante, devo ficar atenta a minha forma de olhar, escutar e sentir para compreender aquilo que não é evidente, mas faz parte do cotidiano das crianças e vai me ajudar a entender a infância.

(DC 17/05/2016)

Assim, conhecer o cotidiano da escola permite identificar as redes dos conhecimentos e as significações frente à infância. No entanto, cada fato sobre o qual o ser humano concentra seu olhar, a sua ação ou sua avaliação, emerge de um determinado todo que o circunda, o que ele percebe como um pano do fundo indeterminado e, desta forma, cada coisa que é observada e elaborada pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não é percebido explicitamente, é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. (KOSIK *apud* GAMBOA, 1998).

Desse modo, na observação e na escuta, estabelecem-se interconexões entre as forças que se circundam e articulam para a ocorrência dos fenômenos, por isso é preciso pensar que o observador é um agente que é parte do sistema e não tem ações isoladas da realidade que observa, por conseguinte se reconhece a importância das interações e do grupo ou rede relacional, como se refere Elina Dabas (1995) a diversidade de afluentes não dá prioridade à homogeneidade, embora dê lugar à singularidade, reconhecendo-se a importância da emotividade e do afeto.

Neste processo de compreensão da infância por meio da pesquisa, deixo de lado o olhar do perito que pode rotular as pessoas, para pensar no observador que abre a mente e o espírito na busca do equilíbrio entre razão e emoção. Isso requer confrontar as certezas que obstaculizam a forma como as pessoas observaram as realidades, como assinala Dabas “[...] no es la palabra donde yace el obstáculo, sino en las experiencias personales y sociales que le otorgan significación²⁹”. (1995 p.9).

²⁹ Não é na palavra que jaz o obstáculo, mas nas experiências pessoais e sociais que lhe outorgam significado

Nesse sentido, a observação desta pesquisa tem um imperativo ético, onde o risco é mudar o “chão” das certezas que podem criar uma cortina de fumaça na observação. Por isso, é preciso ter consciência da organização, como falam Maturana e Varela “las relaciones que tienen que existir o tienen que darse para que algo sea³⁰” (1992 p.12), ou seja, não outorga sentido de realidade o protocolo rígido, mas sim a significação que concede sentido à realidade como algo concreto.

Por isso, a interação e a construção de conhecimento permite que aquilo aparentemente evidente se reflita, para ver aquilo que não se vê e não é claro na certeza quando se consideram como verdades absolutas, onde o mundo da certeza do indivíduo não é o mundo onde vive e convive, porque o mundo se constrói com os outros.

O risco e a decisão do observador é claro nos postulados de Maturana y Varela na relação com a reflexão:

La reflexión es un proceso de conocer como conocemos, un acto de volvernos sobre nosotros mismos, la única oportunidad que tenemos de descubrir nuestras cegueras y de reconocer que las certidumbres y los conocimientos de los otros son respectivamente tan abrumadoras y tan tenues como las nuestras³¹. (1992 p.12).

É desta maneira que o processo metodológico deve favorecer a coleta de dados, as informações, o sentimento e as percepções dos atores incluídos, em relação ao problema da pesquisa. Por esta razão, defino esta pesquisa como de ordem qualitativa que permite uma aproximação com o sujeito pesquisado. Para Minayo (2004), a pesquisa qualitativa tem a ver “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No entanto, a história de vida usada para o desenvolvimento desta pesquisa, é considerada uma ferramenta metodológica para reconstruir as histórias dos sujeitos da pesquisa e gerar versões alternativas da história social ou do que conhecemos pelos teóricos e filósofos da educação em relação à infância partindo da reconstrução das experiências

³⁰ As relações que têm que existir tem que se doar para que algo possa de fato ser.

³¹ A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir as nossas cegueiras e de reconhecer que as seguranças e os conhecimentos dos outros são respectivamente tão esmagadores e tão tenues como os nossos.

personais. Isto possibilita novas formas de conhecer em relação com a subjetividade, os imaginários e as significações, assim, a história de vida permite traduzir a cotidianidade transmitida para o pesquisador em: palavras, linguagem corporal, símbolos e relatos refletidos em uma expressão de interação entre a história pessoal e social, nas quais o sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, entendemos a história de vida, como técnica para a coleta de dados onde o pesquisador tem um encontro com o pesquisado por meio dos relatos da determinada história de vida, conhecendo assim, a dimensão íntima e a subjetividade do sujeito, onde a a mesma se constitui como o relato de um narrador sobre um tempo vivido, tentando fazer uma reconstrução dos acontecimentos e transmitir à experiência adquirida. Portanto, a narrativa é individual e recolhe as significações do narrador na interação com outros sujeitos e locais, no entanto, o pesquisador concentra sua atenção nos aspectos que se circunscrevem na história social, o que contribui na compreensão do fenômeno social para o caso da infância. (QUEIROZ, 1991:5).

As histórias de vida recolhidas na pesquisa reúnem as experiências das professoras, para na análise dos dados, concentrar a atenção nos aspectos que podem contribuir na compreensão da infância, para isso a pesquisadora conhece o fio condutor da narrativa, desse modo nada se considera supérfluo, mas, ao contrário, tudo está culminando para compor e compreender o fenômeno estudado. (Idem, 1991:7-8).

Na história de vida estão presentes tempos e espaços diferentes da experiência original, aqui o narrador conta sua história e reconstrói suas experiências passadas através dos olhos do tempo presente, o que pode mudar ou dar novas significações às experiências vividas.

Fui a segunda filha de três irmãos, fui muito cuidada por meus pais, principalmente pelo meu pai, era como sua boneca, a menina que ele gostava de ensinar coisas novas, porque sempre estive disposta a aprender. Eu era como um *doce de chocolate*, assim ele me chamava quando me comparava com Maria Teresa, minha irmã mais velha que sempre foi uma figura de autoridade e de dominação, dona de um temperamento muito forte. Eu obedecia e cumpria todas as regras da casa, porque nunca gostei de discussões e tinha preferência pelos espaços silenciosos e tranquilos, também porque na medida em que eu fosse obediente, teria a aprovação de meus pais (silêncio na narração).

[...] agora que penso, nesse momento não tinha certeza do que era aprovação e reconhecimento por parte dos pais, apenas não gostava dos castigos e de brigar, mas com o tempo e com as novas aprendizagens é possível dar sentido às experiências passadas, você consegue entender sua vida por meio do presente e isso só adquire sentido quando se relata as experiências em tempos diferentes dos vividos, por exemplo, é como quando você tem uma briga com seu parceiro e nesse momento tudo parece uma tormenta, mas depois de alguns dias ou meses, você acha que foi uma bobagem. (entre sorrisos) É bem engraçado!

Posso ir falando para você entender um pouco de minha vida e do que sou hoje.

Narrativa da Professora Antonia (HV: 19/05/2016)

Na narrativa da professora Antonia, é possível perceber que cada história de vida tem uma linha de experiências, onde a narração pode ser movimentada em diferentes tempos e cenários, em relação à justificativa e interpretação que faz o narrador de suas próprias experiências complementadas com os novos conhecimentos e experiências do presente. Desse modo, tanto a história como a experiência se apresentam como dinâmica e contínua, sujeita às múltiplas interpretações em função do espaço e tempo, incluindo o interlocutor que pode gerar novas relações e possibilidades de pensamento.

Nas entrevistas realizadas com as famílias³² e no momento da observação das crianças³³, reconhecemos a importância de compartilhar a educação das crianças com os profissionais e famílias, criando uma rede de significados e experiências, pensando sempre em uma educação infantil de qualidade e democrática, onde todos tenham as mesmas possibilidades no âmbito escolar. Nesse sentido, podemos olhar para as mudanças das tipologias familiares na sociedade contemporânea, que trazem configurações diferentes nas contribuições para a educação infantil, como por exemplo, novos contextos de socialização.

³² Foram doze entrevistas realizadas nas casas das famílias e cinco na escola. Na reunião feita com as famílias, a pesquisadora explicou sobre a importância de realizar as entrevistas em suas casas, na medida que o lar é um espaço que gera tranquilidade para conversar, sem interferências de pessoas desconhecidas que possam escutar o que estão falando, embora tenha sido esclarecido para todos que, se as pessoas desejassem participar da entrevista na escola, não haveria problema. Algumas entrevistas aconteceram nas quartas e quintas-feiras e as outras nos sábados. A primeira entrevista aconteceu em 19/05/2016 e a última em 09/07/2016.

³³ A observação começou em 10/05/2016, na sala de aula da pré-escola. Permaneci em observação nessa sala até o dia 23/05/2016, de segunda-feira até sexta-feira, das 7:00 horas às 11:30 horas da manhã. Depois, segui para a observação na sala de aula da primeira série, de 24/05/2016 até 31/05/2016 e terminei a observação na sala de aula da segunda série, de 01/06/2016 até 09/06/2016. As observações da primeira e segunda séries foram no horário das 7:00 até 13:00 horas, porque a jornada escolar é mais longa para estas crianças.

As famílias e as histórias de vida das professoras, fazem referência à escola como espaço de desenvolvimento das crianças, onde é possível acompanhar o processo de aprendizagem e contribuir para a geração de novos cenários que recriam suas vidas, sempre considerando a importância da participação dos diferentes atores sociais.

2.4 Tecendo a Rede de Significações (RedSig)

No desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos com a perspectiva da RedSig, produto das discussões do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil), coordenada pela professora Clotilde Rossetti Ferreira e outros colaboradores pertencentes ao grupo. A pesquisa tem como objetivo o intercâmbio entre diferentes profissionais, para explorar diversas formas de fazer investigações que refletem a realidade social (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004). Na percepção do CINDEDI, as investigações relacionadas com o desenvolvimento humano, estão vinculadas com a forma de entender a educação nos contextos locais e como se inter-relacionam família, escola, professores e também a relação cuidado/educação com as crianças, evidenciando a complexidade desta perspectiva investigativa.

Por reconhecer a importância da ética no atendimento e cuidado das crianças, o grupo estabelece uma articulação entre as teorias dos autores do desenvolvimento humano e entre a psicologia social e a educação (Vigostky, Wallon, Valsiner, Bakhtin, Brockmeier e Carbaugh, Brofenbrenner, Bruner, Gergen, Harré e Langenhove, Spink) (Idem, 2004). Desta forma, o RedSig traz contribuições na pesquisa quando cria os tecidos que constroem uma rede de significados e sentidos para significar, no caráter semiótico da constituição humana e na co-construção da significação da realidade e constituição do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, para a construção da RedSig se requer compreender os elementos: contextuais, interacionais e pessoais na indissociabilidade dos fatos que outorgam sentido aos fenômenos complexos e multifatoriais, assim, somos pessoas compreendidas partindo dos múltiplos papéis que desempenhamos no mundo, que podem ser apreendidos e transformados pelas pessoas³⁴ no campo dialógico, onde se concentram experiências como parte dos processos dinâmicos de relacionamento, como refere-se Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva:

³⁴Na RedSig, faz-se referência ao termo de pessoa pelas contradições que podem ter os conceitos de sujeito e indivíduo como unidade, como se este fosse autônomo em relação com o ambiente (ROSSETTI-FERREIRA, 2004. P.25)

“O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de desconstrução das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa” (2004, p.25). Ou seja, entende-se a pessoa num processo de interagir com múltiplas vozes que constroem o mundo social nas narrativas e nas práticas discursivas, outorgando sentido à significação do mundo de si e dos outros, que constituem a “mismidad” (individualidade) (SKLIAR, 2003), através do reconhecimento das diferenças e das singularidades.

Assim, mesmo os sentidos e as significações se desenvolvem em cenários constituídos pelos fatores sociais, econômicos, organizacionais, políticos, culturais e geográficos; configurados num sistema de regras, rotinas, controle do espaço e os tempos que definem o funcionamento do contexto. Desse modo, não é possível fazer uma análise isolada sem levar em conta os fatores assinalados, que definem as características e os comportamentos das pessoas como produtos e produtores da história, como define Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p.26): “os contextos são compreendidos partindo da concepção de meio com duas funções: o campo de aplicação de condutas e de instrumento para o desenvolvimento”. Nesse sentido, o contexto pode ser definido ao redor da pessoa que compartilha e habita um momento sócio-histórico.

Por conseguinte, a perspectiva da Rede de Significações propõe diferentes dimensões temporais que estão permanentemente em interconexão, segundo Rossetti-Ferreira e demais integrantes do CINDEDI:

O tempo presente, ou microgenético, envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Nesse tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas.

O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização, sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares.

O tempo histórico, ou cultural, é o locus do imaginário cultural, socialmente construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. É a escala de tempo das formações discursivas e ideológicas. Elas compõem o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo.

[...] o tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes. (2004, p.27).

Nesta perspectiva, os entrecruzamentos dos tempos se complementam na compreensão da infância no viver e conviver com a infância que se comunicam com a história, os imaginários, os discursos apreendidos e as novas construções dos mesmos, gerando múltiplas significações.

Partindo da perspectiva da RedSig, a pesquisa trabalha numa possibilidade dialética com ênfase descritiva dos elementos que compõem a situação investigada na compreensão das relações de coordenação e subordinação dos elementos no marco das relações temporais. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008).

Conhecendo a narrativa como cartografia da pesquisa, vamos nos aprofundar no seguinte capítulo no objeto de estudo desta investigação que é a infância em relação com o ser criança. Para tanto, este capítulo reúne a historiografia da infância, recolhendo os elementos culturais, econômicos e políticos da Colômbia, para que se conheça a situação real das crianças e se obtenha uma matriz social, política, econômica e cultural, que contribuam na compreensão do fenômeno investigado no desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO III

AS NARRATIVAS QUE FALAM DA INFÂNCIA

As mudanças das percepções da infância tem relação com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, isto nos leva a pensar nas crianças como produtos de um processo de naturalização, socialização e subjetivação de meninos e meninas, reconhecendo-os como sujeitos históricos. Assim, a configuração da condição da infância implica na construção de significados constituídos sobre as crianças, por meio de processos mediados através da linguagem e suas relações, de onde deriva a importância das pessoas que fazem parte de um grupo, num contexto particular. Por isso, é relevante refletir frente à necessidade de ampliar o horizonte de possibilidades a respeito da potencialização dos recursos individuais das crianças e dos recursos coletivos que surgem das relações com as outras pessoas que fazem parte da vida destas crianças.

Pesquisar sobre a temática de crianças requer conhecer a história do conceito de infância, que tem sua origem no século XIII, momento no qual as crianças eram consideradas como vulneráveis e inocentes, necessitadas de proteção, conceito este que se alterou produto da Convenção dos Direitos das Crianças em 1989.

Além das concepções de criança, as crianças também constroem seu mundo através de padrões culturais, produto de sua experiência e relação com a realidade na escola e na família, como escreve Charlot:

A imagem da criança é, portanto um reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. A criança define-se assim, ela própria como referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Esta relação é um espelho do que os adultos e as sociedades querem, eles próprios. Um jogo de projeções daquilo que os adultos gostariam de ser, eles mesmos. (1979, p. 108).

Desse modo, este capítulo apresenta a situação das crianças na Colômbia o que permitiu compreender as significações da infância na sociedade atual e o sentido das políticas da infância, trazendo os elementos da ruralidade colombiana e sua relação com a infância.

3.1 Histórias das políticas das infâncias na Colômbia

Na história da Colômbia, as mudanças sociais levam a repensar o atendimento e cuidado da infância, que tem relação com a inserção da mulher no cenário do trabalho formal e informal, o que gera novas relações na família como, por exemplo, as mudanças geradas pela idade moderna onde são criadas a infância, família e escola. No entanto muda o cuidado com as crianças, tendo em conta que a criança já não é somente uma responsabilidade da mãe, reconhecendo-se o papel do pai e de outros membros do grupo familiar (avós, tios, irmãos e irmãs), razão pela qual o Estado deve reconhecer a importância das redes de apoio familiar e comunitário nas políticas e processos educacionais das crianças que contribuem com o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, a educação infantil é determinante no desenvolvimento humano e econômico de uma nação, já que uma ótima educação infantil contribui com o pleno desenvolvimento das crianças nos aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo. O desenvolvimento da criança surge da relação mãe-bebê que se encontram na linguagem como parte da relação biológica, sendo o bebê configurado como um ser biológico em constantes relações humanas. (MATURANA, 2004).

No desenvolvimento humano se reconhece a importância das relações sociais, no entanto o objeto da ação mental se desenvolve no meio social no qual a criança é inserida (WALLON, 1975), ou seja, a inteligência e a cognição como parte da pessoa só se pode compreender na associação com ela.

Nesse contexto apresentamos a história das políticas da infância na Colômbia, partindo da educação infantil que aponta que no início do século XX a atenção e cuidado das crianças estavam aos cuidados dos orfanatos dirigidos pelas comunidades religiosas, que ofereciam às crianças alimentação, higiene, cuidado, proteção e linhas básicas de educação. Porém, a influência da Escola Ativa provocou mudanças nas ações educativas, reconhecendo a importância da educação infantil e sendo determinante para a criação dos jardins infantis privados e o desenvolvimento de pedagogias para a população infantil. Desse modo, a primeira legislação de educação infantil foi por meio do Decreto 2101 de 1939 da Republica de Colombia, que refere: “[...] aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad,

cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente com el desarrollo armónico de la personalidad³⁵”. (1939, p.4).

No ano 1946, a Ley Orgánica de Defensa del Niño – Lei 83 foi promulgada junto com a criação do Instituto Colombiano de Seguros Sociales e o Ministerio de Higiene, que tem por objetivo proteger as crianças da desnutrição, abandono e maus tratos (COLOMBIA, 1946). Os princípios da ação têm sua ênfase na concepção de saúde em conexão com a enfermidade, considerando que as condições do ambiente podem afetar o indivíduo e requerer intervenção ao nível da higiene. Os avanços para a intervenção da infância na primeira metade do século XX não tinham clareza na concepção da infância e do desenvolvimento das crianças.

O governo nacional, em 1962, assume a responsabilidade pela criação e administração de seis jardins infantis através do Decreto 1276/1962, os quais são adjudicados para o Ministério de Educação Nacional – MEN – pretendendo a atenção integral das crianças e a comunidade, orientando as ações para a educação familiar, que, mesmo reconhecendo a importância da educação pré-escolar, esta não é considerada como obrigatória (COLOMBIA, 1963).

Nessa linha, reconhece-se o processo histórico das políticas da infância nos anos setenta, com a criação do Instituto Colombiano de Bem Estar Familiar-ICBF, na Lei 75/1968, institucionalizando a assistência e proteção das mães e crianças, processo que se consolida na Lei 27/1974, com a criação dos Centros de Atendimento Integral para a Pré-Escola-CAIP, que tinham como função a atenção dos filhos e filhas dos trabalhadores (FERNANDES e GALVIS, 2006) e os Centros Comunitários para a Infância-CCI, dirigidos à população abaixo de dois anos.

Com o surgimento do ICBF, surgem as reflexões no Estado ao redor da temática da mulher, produto das mobilizações sociais pela reivindicação dos direitos da mulher e seu papel ativo na sociedade, o que levou a refletir sobre a intervenção na família, dirigida às crianças e à mulher para prover o cuidado e atenção necessária para as crianças.

No período de 1974 a 1978, o presidente Alfonso Lopez Michelsen formulou um Programa Nacional de Alimentação e Nutrição-PAN para garantir as condições mínimas que qualquer criança na Colômbia deveria ter. Estabeleceu, ainda, a garantia de participação na

³⁵ Aquela que recebe a criança entre os cinco e sete anos de idade, cujo objetivo principal é criar nela hábitos necessários para a vida, juntamente com o desenvolvimento harmônico da personalidade.

Pré-Escola como nível educativo em dois graus não obrigatórios, o que é reconhecido em 1976, ao ser aprovado o Decreto n. 088 do ano corrente, que concebe a infância como o primeiro nível da educação formal, ainda que não considerado como obrigatório e que tinha por objetivos: “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad³⁶” (COLOMBIA, 1976 p. 6) e, para isso, era necessária a articulação entre o MEN e o ICBF.

Posteriormente, no governo de Julio Cesar Turbay Ayala (1978–1982), consolidou-se a política nacional de atenção às crianças, que teve como marco o Plano de Integração Social para a atenção às crianças menores de sete anos de idade, em saúde e socialização. Durante este governo, consolida-se o Sistema Nacional de Bienestar Familiar-SNBF, que tinha por objetivo integrar a família, como garantia dos direitos das crianças e coordenar as instituições do Estado em relação aos problemas da família e das crianças. Nesse período, cria-se a Política Nacional do Atendimento ao Menor, que tem por alvo a atenção às crianças menores de sete anos em relação às dificuldades no acesso à educação e aos processos de socialização (COLOMBIA, 1979).

Na Lei nº 7 de 1979, a escolarização das crianças na pré-escola procura complementar de maneira transitória a proteção familiar e o desenvolvimento integral, sendo que a Pré-Escola não se fundamenta nas atividades escolares, mas na preparação para a vida escolar. Por isso, nessa lei se inscrevem as orientações para a educação Pré-Escolar e também se estabelecem critérios que priorizam as áreas marginalizadas, urbanas e rurais, para o atendimento integral na Pré-Escola, contendo estes planos alimentícios complementares.

Entre os anos de 1982 a 1986, durante o governo de Belisario Betancurt, em seu plano de “Cambio con Equidad”, incluiu-se a atenção da família, com mães e crianças de grupos vulneráveis, ampliando a cobertura da atenção das crianças menores de cinco anos. Este objetivo se estabelece baseado em filhos e filhas dos trabalhadores do setor informal e nas crianças trabalhadoras, criando-se, assim, creches menores com espaço físico limitado e, por isso, o atendimento concentra-se nos cuidados básicos às crianças, tais como higiene e o programa de complementação da alimentação. (COLOMBIA, 1983).

³⁶ Promover e estimular o desenvolvimento físico, afetivo e espiritual da criança, sua integração social, sua percepção sensível e a preparação para as atividades escolares, em ação coordenada com os pais de família e a comunidade.

No ano de 1984, cria-se o decreto 1002 do Ministério de Educação Nacional, que implementa o Plano de Estudos da Educação Pré-escolar, tornando evidente uma concepção da atenção integral das crianças que requer participação da família e da comunidade, como se refere “no se determinarán grados ni áreas [...] el centro del proceso educativo es el niño³⁷” (COLOMBIA, 1984 p.4). O decreto estabelece como objetivo em seu artigo 2:

Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y sócio–afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica³⁸ (1984 p.1).

Com a nova concepção da família moderna, onde prevalece como fala Ariès, (1981) o respeito pela igualdade entre os filhos, manifesta-se o movimento gradual da família–casa em direção à família sentimental, compreendido que o sentimento da infância parte do espírito familiar, restaurando o direito da primogenitura. Nessa perspectiva, cria-se na Colômbia, em 1985, o Plano Nacional para a Supervivência e Desenvolvimento Infantil (SUPERVIVIR), que acentua a importância da vinculação afetiva, promovendo formas de relação entre os adultos e as crianças, bem como a estimulação adequada ao desenvolvimento intelectual e afetivo. (COLOMBIA, 1985).

Posterior a esse governo, no mandato de Virgílio Barco, que compreende os anos de 1986 a 1990, cria-se o Plano Economia Social que promove o bem-estar e segurança social da família em nutrição, aluguel, saúde e educação, para a promoção do desenvolvimento integral, o que melhora as condições de vida das classes sociais, em especial do proletariado. (COLOMBIA, 1987).

Embora a iniquidade na sociedade tenha um reflexo na educação das crianças, as escolas reproduzem as brechas de desigualdade, evidenciando-se as tensões sociais e, desta forma, as políticas de atendimento à infância devem garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, dirigida ao desenvolvimento integral para reduzir a desigualdade e ratificar os protocolos internacionais assinados em relação à proteção da infância.

³⁷Não se determinarão nem graus nem áreas (...) o centro do processo educativo é a criança

³⁸ Desenvolver integral e harmonicamente seus aspectos biológico, motor, cognitivo e sócio-afetivo e, em particular, a comunicação, a autonomia e a criatividade e, com isto, propiciar uma preparação adequada para seu ingresso na educação básica.

Como consta na Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, aprovada pelo Congresso da República da Colômbia, Lei 12 / 1991, introduz-se uma mudança na concepção social da infância, onde as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos sociais e como cidadãos com direitos nos cenários democráticos. A convenção põe em circulação concepções da infância que visibiliza a criança no mundo, como as seguintes:

Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad (Artigo 1)

La infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales (Preámbulo)

Los niños tienen derecho a: 1) Un nombre, una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidados por ellos, desde el momento en que nacen (Artigo 7); 2) a expresarse, en el marco de la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de asociación y celebración de reuniones (Artigos 13, 14 e 15); 3) a la crianza, el desarrollo y la educación en condiciones de igualdad y en consideración a su interés superior (Artigos 18 e 28); 4) a la protección “contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación” (Artigo 19); 5) a la protección y asistencia especiales del Estado cuando temporal o permanentemente estén privados de su medio familiar (Artigo 20); (...) 8) al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (Artigo 31)³⁹.

Nessa perspectiva, o atendimento às crianças reconhece a importância dos aspectos físicos, psíquicos, afetivos, sociais, cognitivos e espirituais para tornar efetivos os direitos das crianças, como se ratifica na Constituição de 1991:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral,

³⁹ Se entende por criança todo ser humano menor de dezoito anos de idade (Artigo 1). A infância tem direito a cuidados e assistências especiais (preâmbulo). As crianças têm direito a: 1) Um nome, uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e a serem cuidados por eles, desde o momento em que nascem (Artigo 7); 2) a expressar-se, no marco da liberdade de pensamento, da consciência e da religião, de associação e celebração de reuniões (Artigos 13, 14 e 15); 3) à criança, ao desenvolvimento e à educação em condições de igualdade e em consideração ao seu interesse superior (Artigos 18 e 28); 4) à proteção “contra toda forma de prejuízo ou abuso físico ou mental, descuido ou negligência, maus tratos ou exploração” (Artigo 19); 5) à proteção e assistências especiais do Estado quando estão privadas temporária ou permanentemente de seu meio familiar (Artigo 20); (...) 8) ao descanso e à recreação, ao jogo e às atividades recreativas próprias da sua idade e a participar livremente da vida cultural e das artes (Artigo 31).

secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.⁴⁰ (COLOMBIA, 1992 p. 56)

Por conseguinte, a família, a sociedade e o Estado têm a obrigação de proteger as crianças, garantindo seu desenvolvimento integral num Estado Social de Direito, onde os direitos das crianças prevalecem sobre os direitos dos outros cidadãos.

A Colômbia, na Lei 12 de 1991, adota os acordos subscritos na Convenção sobre os Direitos da Criança, manifestando a vontade de trabalhar com as crianças numa perspectiva de direitos e, desse modo o “Código del Menor”, ratificado em 1989, fica sem sentido porque não leva em conta as disposições da Convenção.

Durante o ano de 1992, com o apoio de diferentes setores e níveis governamentais e sob a coordenação do Escritório da Primeira Dama da Nação e da UNICEF, é ratificado o Programa Nacional de Atenção em Favor da Infância-PAFI, para no ano seguinte, conforme o Acordo 19 de 1993, acontecer a organização de creches *maiores* da comunidade, com atendimento às crianças em idade pré-escolar. Em seguida, cria-se a Lei 100 de 1993 de Segurança Social, formalizando-se o atendimento às mães gestantes, população infantil menor de um ano de idade e mulheres que mantêm financeira e estruturalmente a família. Nessa perspectiva, cria-se a Lei Geral de Educação em 1994, na qual se advoga como obrigatória a pré-escola para o atendimento à Primeira Infância.

Durante o Governo de Gaviria, é assinada a Constituição Política de 1991, proclamando a Colômbia como um Estado Social de Direito, ou seja, toda a população adquire a condição de sujeito de direito para participar na vida social, política, econômica e cultural do país. A infância se converte em uma condição de superioridade sobre as outras populações, porque esta perspectiva posiciona as crianças como cidadãos e sujeitos na vida social.

⁴⁰São direitos fundamentais das crianças: a vida, a integridade física, a saúde e a segurança social, a alimentação equilibrada, seu nome e nacionalidade, ter uma família e não ser separado dela, o cuidado e o amor, a educação e a cultura, a recreação e a livre expressão da sua opinião. Serão protegidos contra toda forma de abandono, violência física ou moral, sequestro, venda, abuso sexual, exploração no trabalho ou econômica e trabalhos perigosos. Gozarão também dos demais direitos estabelecidos na Constituição, nas leis e nos tratados internacionais ratificados pela Colômbia.

Com a modificação da Constituição Política de 1991, pode-se pensar que as políticas e programas paternalistas desenvolvidos no passado teriam seu fim, mas a cada governo que se sucedia, mantinha-se o desenvolvimento dos programas assistencialistas para a infância, sendo a filantropia a organização da assistência⁴¹.

Em relação às mudanças na Constituição Política, “la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo, un año de pré-escolar”⁴² (COLOMBIA, 1991 p.45). Nessa mesma linha, o Ministério de Educação, na Lei Geral de Educação (Lei 115 de 1993), propõe o Programa Grau Zero, com o alvo de ter um incremento na cobertura, melhorar a qualidade e contribuir com o desenvolvimento integral das crianças entre 5 e 6 anos de idade, de maneira conjunta com o setor da saúde e o ICBF, oferecendo oportunidades educacionais em equidade para toda a população infantil. (COLOMBIA, 1993).

Durante o governo de Ernesto Samper Pizano, que corresponde ao período de 1994 a 1998, formulou-se o Plano “El Salto Social”, que determinava como objetivo o desenvolvimento nacional e o bem-estar da infância e, conseqüentemente, a melhoria das condições sócio-econômicas para o acesso ao sistema educativo, frente a programas de paternalismo e ICBF, fazendo a entrega de complemento nutricional às gestantes, lactantes e filhos entre os 6 e 24 meses de idade. (COLOMBIA 1995).

Em abril de 1994, é assinado o Compromisso de Nariño, com a representação de 28 países do Norte, Sul e América Central, com o objetivo de prosseguir ao cumprimento dos acordos da Reunião Mundial em Favor da Infância.

Durante este governo, escreve-se o primeiro documento do Conselho Nacional de Política Econômica e Social CONPES, em 1995, como Política Pública sobre Infância, o qual é seguido por um “Pacto pela Infância” em 1997, onde se busca fazer uma abordagem integral da saúde, educação, recreação, proteção, justiça, serviços públicos, pessoas com deficiência e violência. Como resultado disso, conhece-se a primeira experiência local para acolhimento de crianças na Cidade de Bogotá chamado Por uma cidade ao alcance dos meninos e meninas,

⁴¹ Segundo Kuhlmann “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade” (1999 p.61), no entanto a nova proposta do Estado era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam as crianças e a infância numa perspectiva multidimensional, oferecendo atendimento: social, higiênico, pedagógico e medico mas continuo sendo programas de atendimento filantrópicos.

⁴²“A educação será obrigatória dos cinco aos quinze anos de idade e compreenderá, como mínimo, um ano de pré-escola”

iniciativa esta que propõe a universalização da educação pré-escolar nas escolas públicas da cidade.

No ano 1997, é promulgado o Decreto 2247 do Ministério da Educação Nacional, onde se estabelecem normas com relação à organização do serviço educacional e as diretrizes curriculares da pré-escola, da seguinte maneira:

La educación preescolar tiene tres grados: prejardín, jardín y transición, dirigidos a niños y niñas de tres, cuatro y cinco años respectivamente.

El grado cero es equivalente al grado de transición y es obligatorio.

Los principios de la educación preescolar son: integralidad, participación y lúdica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico – pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano⁴³.

Neste documento, é evidente a concepção da educação como um projeto permanente de construção e pesquisa pedagógica nos valores da integralidade e da participação, que tem relação com as quatro aprendizagens apresentadas no relatório de Delors à UNESCO (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O primeiro pilar de aprender a conhecer, tinha como objetivos: adquirir instrumentos da compreensão que seja prazerosa e valorize a curiosidade, sendo o conhecimento como uma forma de construir o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar, para ter uma aprendizagem ao longo da vida; o segundo pilar aprender a fazer se refere a estar preparado para trabalhar em equipe, desenvolver o espírito cooperativo, reelaborar conceitos, resolver conflitos, para isso o aluno coloca em prática os conhecimentos; o terceiro pilar, aprender a conviver tem por objetivo reduzir os conflitos, sendo a educação obrigada a transmitir conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e o quarto pilar aprender a ser outorga lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo. Assim, a proposta de Delors (1996) promove a relação do conhecimento com a experiência do estudante e com o contexto social, proporcionando uma relação dialógica com o estudante num processo que conduz a resultados, conclusões ou

⁴³ A educação pré-escolar tem tres graus: pré-jardim, jardim e transição, dirigidos a meninos e meninas de tres, quatro e cinco anos, respectivamente. O grau zero é equivalente ao grau de transição e é obrigatório. Os princípios da educação pré-escolar são: integralidade, participação e diversão (lúdico). Os processos curriculares se desenvolvem mediante a execução dos projetos lúdico-pedagógicos e atividades que tenham a integração das dimensões do desenvolvimento humano.

compromissos com a prática por meio de um processo de auto-aprendizagem e coresponsabilidade.

Nos anos 2002 a 2010, durante o governo de Álvaro Uribe Velez, é proclamado o Plano de governo “Hacia um Estado Comunitario” onde, para a democratização das políticas públicas, adota-se a figura de conselhos para a política social. Em relação à infância, além do planejamento de reestruturação de ICBF e o SISBEN, focado na atenção às crianças menores de cinco anos, também se instaura a implementação da estratégia “Creciendo y Aprendiendo”, que tem por objetivo qualificar o progresso das crianças desde sua gestação e, assim, implementam-se estratégias de capacitação a pais, agentes educativos e cuidadores. (COLOMBIA, 2004).

Depois da “Cumbre de Dakar” e a “Cumbre do Milenio” (2000), a Colômbia subscreve os oito objetivos do Milênio, base para o CONPES 91 e aprovado no ano de 2005.

Na Lei 1098/2006 da infância e adolescência, ratifica-se a proteção integral das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direito e, assim, devem ser formuladas estratégias de prevenção da ameaça e violação dos direitos, com o restabelecimento imediato no desenvolvimento do interesse superior (artigo 7). Logo, as políticas e ações em relação à infância devem propiciar a proteção integral nos níveis nacional, departamental, distrital e municipal, provendo recursos financeiros, físicos e humanos. Nesta perspectiva, a Colômbia harmoniza a legislação em correlação com a Convenção dos Direitos das Crianças e, assim, busca-se assegurar para as crianças o desenvolvimento que acrescente oportunidades na sociedade onde, para atingir este objetivo, a sociedade deve ser coresponsável para garantir os direitos da infância.

Na formulação das políticas para a infância e a educação infantil, deve-se ter em conta: 1. Experiências iniciais para o atendimento da infância; 2. As novas realidades sociais; 3. Os desenvolvimentos conceituais, modelos de desenvolvimento econômico, a modernização do Estado e descentralização.

No ano de 2010, começa o governo de Francisco Santos com a Política para atenção integral para a Primeira Infância de Zero a Sempre, outorgando à infância prioridade nacional, determinando as carências que a Colômbia tem frente à atenção às crianças, tendo em conta as normas internacionais:

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos.
2. Convenção sobre os Direitos das Crianças.

3. Educação para todos, Marco de Ação para as Américas.
4. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
5. Conferência Mundial da UNESCO sobre a atenção e educação da Primeira Infância.

Reconhecer as crianças como sujeitos de direito na história da Colômbia é produto de um processo de mobilização social, evidente no ano 2002 com a Alianza por la Política Pública de Infancia e Adolescencia, integrada pelo ICBF, Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS, El Centro Internacional de Educación y Desarrollo– CINDE, Save the Children e UNICEF. Posteriormente, no ano 2004, é vinculado à equipe para a criação da política da primeira infância o Banco Interamericano de Desenvolvimento –BID, Fondo para la Acción Ambiental y la niñez, Ministério de Educação Nacional, Ministério de Proteção Social, Organização Panamericana da Saúde – OPS, Plan Internacional, Pontificia Universidad Javeriana, Universidade de Manizales, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Pedagógica Nacional e Visión Mundial.

As intervenções na educação infantil têm aportes das ações feitas na área da nutrição, saúde, cuidado e proteção para garantir a atenção integral, aumentando as possibilidades das meninas e meninos ao ingresso oportuno e a permanência no ensino fundamental.

Pensando na infância, na educação infantil, a família converte-se no eixo fundamental para o começo do processo educacional, o cenário integral para as crianças de zero aos seis anos de idade, nos critérios da ternura, amor e reconhecimento dos meninos e meninas e, desse modo, reafirma-se o direito das crianças de terem uma família, Lei de Infância e Adolescência “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella”⁴⁴ (2006 p. 7).

Assim, para a sociedade e a família, as crianças são seres livres, iguais, autônomos e sujeitos titulares de seus direitos e, com a importância que tem a família no início do processo educacional, o Estado tem como obrigação protegê-la para que seja possível garantir os direitos políticos, econômicos, sociais e culturais. Também a educação inicial, a partir da Constituição de 1991, trabalha desde a perspectiva dos direitos e da atenção integral da infância, onde as crianças são titulares dos direitos com prioridade sobre os adultos. Por isso, ratifica-se na Lei de infância e adolescência “la atención en salud y nutrición, el esquema

⁴⁴“Os meninos, as meninas e os adolescentes têm direito a ter e crescer no seio da família, a ser acolhidos e não ser expulsos dela”

completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”⁴⁵ (2006, p.11), critérios esses que partem do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e cidadãos com direitos, onde o Estado cria as condições sociais básicas para o exercício pleno dos direitos humanos.

Desse modo, as políticas e propostas em relação à atenção da infância apontam ao reconhecimento da identidade e às maneiras de viver e conviver das crianças, reconhecendo a diversidade como parte da condição humana. Assim, as políticas não podem ser isoladas como responsabilidades únicas, cada estratégia incluída na política tem que apontar às corresponsabilidades do Estado, da Família e da Sociedade, de modo que a rede de convivência da criança fique articulada nos cenários micro e macro sociais, como se assinala na Lei de Infância e Adolescência:

Es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado, formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos. Las autoridades contribuirán con este propósito a través de decisiones oportunas y eficaces y con claro sentido pedagógico. El niño, la niña o el adolescente tendrán o deberán cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo. ⁴⁶ (2006, p.5)

Um dos direitos fundamentais para o atendimento integral às crianças é a educação que se define como um serviço público que tem uma função social para o acesso ao conhecimento e à ciência, onde o Estado, a família e a sociedade devem garantir a obrigatoriedade a partir dos cinco até os quinze anos de idade, tendo como mínimo um ano da pré-escola; na lei de infância e adolescência, ratifica-se a obrigatoriedade da educação para as crianças, aplicando-se multa caso não ocorra o cumprimento da norma:

La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación. (COLOMBIA, 1991 P.72)⁴⁷.

⁴⁵"A atenção na saúde e nutrição, o esquema completo de vacinação, a proteção contra os perigos físicos e a educação inicial"

⁴⁶É obrigação da família, da sociedade e do Estado formar os meninos, as meninas e os adolescentes no exercício responsável dos direitos. As autoridades contribuirão com este propósito através de decisões oportunas e eficazes e com claro sentido pedagógico. O menino, a menina e o adolescente terão ou deverão cumprir as obrigações cívicas e sociais que correspondam a um indivíduo de seu desenvolvimento.

⁴⁷A educação será gratuita nas instituições estatais de acordo com os termos estabelecidos na Constituição Política. Incurrirá em multa de até vinte salários mínimos aqueles que se negarem a receber uma criança nos

Por conseguinte, são obrigações das instituições educativas na Lei de infância e adolescência:

Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia [...] Abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa. Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica [...] Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.⁴⁸ (2006, p. 26 – 27).

As instituições promovem o desenvolvimento integral das crianças desde uma perspectiva dos direitos, gênero e inclusão social para o atendimento da diversidade e, desse modo, a educação na infância, além de uma atenção diferencial, está focada na atenção respeitosa a todo cidadão, que deve ter possibilidade de acesso à escola e de receber acompanhamento da família, da sociedade e do Estado no processo educacional, não como um agente passivo, mas como sujeito ativo que ensina e aprende nos diferentes cenários nos quais se desenvolve, ou seja, para que as instituições educativas consigam cumprir com as obrigações fazem-se necessárias contribuições da sociedade em geral com suas instituições,

estabelecimentos públicos de educação.

⁴⁸Facilitar o acesso dos meninos, meninas e adolescentes ao sistema educativo e garantir a sua permanência (...) Abrir espaços de comunicação com os pais para o prosseguimento do processo educativo e propiciar a democracia nas relações dentro da comunidade educativa. Organizar programas de nivelção para meninos e meninas que apresentem dificuldades de aprendizado ou estejam defasados no ciclo escolar e estabelecer programas de orientação psico-pedagógica e psicológica. Respeitar, permitir e estimular a expressão e conhecimento das diversas culturas nacionais e estrangeiras e organizar atividades culturais extra-curriculares com a comunidade educativa para este fim. Estimular as manifestação e tendências culturais dos meninos, meninas e adolescentes e promover sua produção artística, científica e tecnológica(...) Evitar qualquer conduta discriminatória relacionadas ao sexo, etnia, crenças, condição socio-econômica ou qualquer outra que afete o exercício de seus direitos.

num sistema aberto e integral, onde todas as forças formam uma rede com tensões, linhas de fuga, aportes e conflitos.

Para que o modelo pedagógico das instituições seja garantia de um trabalho com enfoque em gênero e direitos, é importante refletir no componente ético da ação educativa, onde os alunos tenham a certeza de ter uma educação com pleno respeito de sua dignidade, vida, integridade física e moral na convivência escolar (Lei de Infância e Adolescência, Artigo 43. 2006). Desse modo, devem ser princípios éticos da escola:

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás (...) Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.⁴⁹

Em relação às estratégias do Ministério de Educação Nacional para o Plano Decenal de 2006 – 2016, produto da mobilização social, destaca-se como objetivo o desenvolvimento infantil e a educação inicial, que possa garantir atenção integral e universal para as crianças, partindo do período gestacional até os seis anos, numa perspectiva de direitos para o exercício da cidadania, reconhecendo-se, assim, a importância da educação inicial segundo o MEN:

Como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros⁵⁰ (2009, p.7)

⁴⁹Formar os meninos, meninas e adolescentes no respeito aos valores fundamentais da dignidade humana, os Direitos Humanos, a aceitação, a tolerância frente as diferenças entre as pessoas. Para isso, devem inculcar um trato respeitoso e de consideração aos demais (...) Proteger de forma eficaz os meninos, meninas e adolescentes contra toda forma de maus tratos, agressão física ou psicológica, humilhação, discriminação ou desprezo por parte dos demais companheiros e dos professores.

⁵⁰ Como um processo permanente e contínuo de interações e relações sociais de qualidade, pertinentes e oportunas, que possibilitem às crianças potencializar suas capacidades e adquirir competências em função de um desenvolvimento pleno como seres humanos e sujeitos de direito. Para tal, requerem um cuidado e acompanhamento apropriado do adulto que favoreça seu crescimento e desenvolvimento em ambientes de socialização sãos e seguros.

As políticas em relação à infância e à educação infantil desde os anos noventa definem conceitualmente a criança, em seus primeiros anos, sem distinção de gênero, raça, etnia e classe social, como um ser social ativo e sujeito de direitos, que tem uma especificidade pessoal ativa, biológica, mental, social e cultural em evolução permanente, motivo pelo qual as políticas devem dar lugar a uma flexibilidade na sua aplicação para que as crianças, como sujeitos que interagem com suas capacidades atuais, tenham a possibilidade de modificá-las na interação com os outros e em diferentes contextos como família, instituições e comunidade. Nesse sentido, a educação inicial, partindo da primeira infância, constitui uma intervenção crucial para o futuro adulto que desejam nossas sociedades, já que nela começa a estruturação da personalidade, inteligência e comportamento social.

3.2 Os direitos das crianças: promoção, previsão e garantia como dever do Estado

Todos os Estados têm obrigações gerais com a sociedade, embora haja obrigações específicas com as crianças, em sua condição de vulnerabilidade, por isso para tornar efetiva a garantia dos direitos os Estados devem garantir a proteção dos direitos e provisão dos recursos para o atendimento integral das crianças.

Esta situação coloca em evidência as singularidades das crianças, uma delas é que a participação na sociedade requer linguagens particulares que contribuam para estabelecer conversações que outorguem conhecimento de seus direitos e as formas de lutar, que sejam efetivos, democratizando a participação social de todos os grupos da população sem distinção alguma.

O Estado também deve garantir a condição de cidadãos das crianças, assegurando a proteção integral mediante ações afirmativas. A nível normativo, o sentido é que as crianças têm uma posição privilegiada na sociedade, por isso se promove o reconhecimento, restabelecimento e prevenção da violação dos direitos e, assim, as crianças têm um tratamento especial na sociedade, já que suas qualidades estão em desenvolvimento constante, produto do processo de aprendizagem e interação social, por isso este processo deve ter acompanhamento do Estado e da Sociedade, contribuindo de maneira direta na formação dos meninos e meninas como cidadãos.

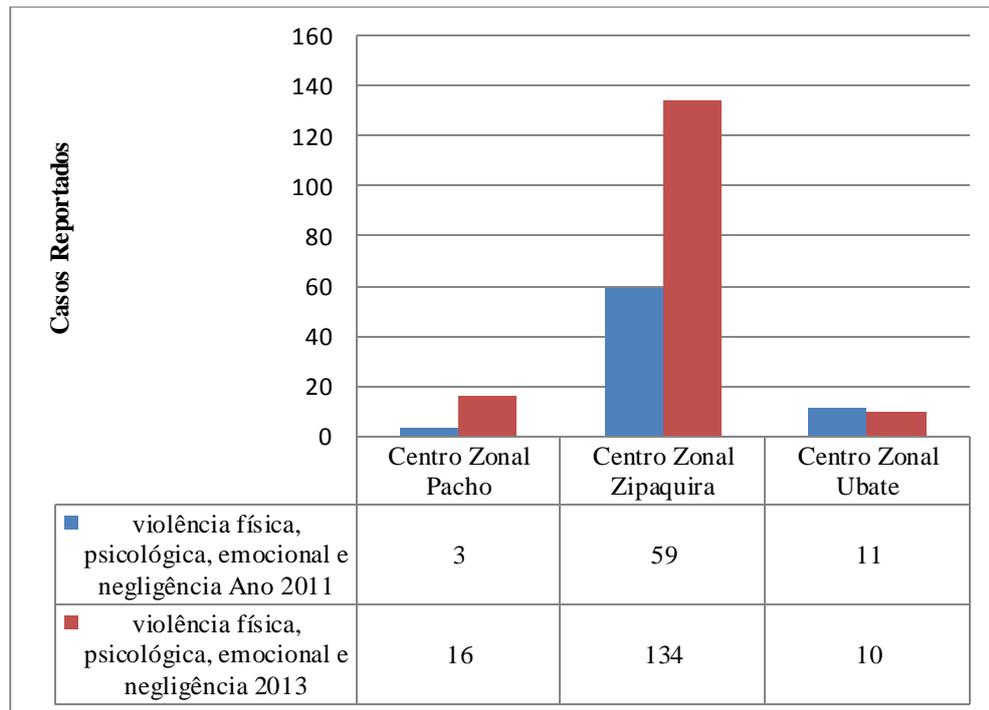
Embora a situação das crianças na Colômbia esteja sujeita a múltiplas causas que geram vulnerabilidade dos direitos, como as condições de precariedade e falta de oportunidades, gerando impacto no desenvolvimento harmônico da família e sendo um fator limitante para prover a proteção das crianças, esta situação tem relação direta com o modelo econômico que intensifica a distância entre pobres e ricos e não gera estratégias para mudar as condições e modelos de vida das populações mais vulneráveis. Some-se a isso a sociedade de consumo, por meio da televisão, rádio, redes sociais e internet, despertando o interesse nas crianças pelo dinheiro, o que pode levá-las, ainda pequenas para o *mundo da rua*, podem induzir condutas de abandono ou afastamento da família e a formar uma geração de consumidores.

Além disso, o sistema de saúde, educação, saneamento básico e assistência social não garante atendimento integral para as famílias e suas crianças, o que é evidente no aumento dos índices de desnutrição, violência física, psicológica, emocional das crianças, já que as condições econômicas, sociais e culturais são um determinante para o atendimento e situação real da infância.

Nas capitais, o problema da inoperância da política pública em relação à infância aumenta os indicadores da vulnerabilidade dos direitos e as localidades próximas a elas começam a ter um aumento no número de crianças vulneráveis, devido ao crescimento de atos de violência entre todos os grupos da população, nos cenários públicos e privados.

Na Savana Norte, em Bogotá, capital da Colômbia, ocorre um fenômeno de migração, onde muitas pessoas, devido ao aumento dos preços da moradia na capital, decidem migrar para os municípios próximos, que tem custos mais acessíveis as suas condições econômicas, fazendo com que as problemáticas que décadas atrás eram consideradas apenas de cidades maiores, agora sejam uma realidade dos municípios próximos, conforme é apresentado no gráfico 2, que demonstra a situação em relação às crianças vítimas da violência física, psicológica e emocional na região onde está localizado o município de Chia, local da pesquisa.

Gráfico 2: Violência física, psicológica, emocional e negligência



Fonte: Produzido pela autora em relação com estudos feitos pelo ICBF – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

É preocupante o aumento dos casos de violência em crianças de 0 – 11 anos de idade na Savana Norte de Bogotá, que tem uma geografia em sua maioria rural, para o desenvolvimento de atividades da agricultura e pecuária, mas que é um reflexo do conflito e a situação da violência na Colômbia. Como a sociedade colombiana não tem políticas específicas de prevenção de situações que ponham em risco a vida das crianças, incluindo o conflito armado, suas manifestações e consequências, isto tem levado a migrações do campo para a cidade e aumento no número de crianças sozinhas, sem pais ou parentes, em decorrência desse conflito interno armado, desarticulando a unidade familiar, sendo uma das causas para o abandono dos pais.

Estas situações fazem parte da realidade das crianças da escola El Cerro, em seus cotidianos e isso se reflete nas falas dos meninos e meninas, no espaço que têm para conversar com seus coleguinhas ou com os adultos que abram um espaço de conversação para conhecer um pouco do mundo infantil ou para narrar um pouco de suas histórias de vida.

Nós não somos de Chia, morávamos em Arauca, porém devido às condições de vida e à falta de emprego, tivemos que sair de lá para Bogotá, pensando que na capital podíamos melhorar nossas condições e oferecer um futuro

melhor para nossos filhos, mas não foi assim. Tivemos que mandá-los para ficar com meus pais, para que eu pudesse trabalhar no serviço doméstico, para contribuir na situação econômica. Meu marido viajou para Villavicencio, para trabalhar em construção e minha família se desintegrou. Depois de vários meses, um amigo de meu marido falou que podíamos trabalhar aqui em Yerbabuena, cuidando de uma fazenda. Vim para cá, conheci meu chefe que nos ajudou muito e, assim, conseguimos trazer nossos filhos para junto de nós. Estamos em processo de adaptação ao clima, às pessoas e ao trabalho, mas hoje estamos juntos, tentando seguir adiante.

Narrativa da Paola – mãe de família (EN: 20/16/2016).

Quando a aula termina, minha mãe vem me buscar. Mas, quando chegamos em casa, ela fica com meu irmão (que é bebê) e parece que se esquece de mim: não pergunta se quero brincar ou se quero comer, mas nem sempre que tenho fome, tenho o que comer, porque ela quase não cozinha, não sei se não gosta, mas eu entendo que ela fica cansada e o bebê precisa dela (a criança fica em silêncio). Penso que sou tolo e por isso minha mãe não quer conversar comigo.

O ano passado ficava mais tempo aqui na escola e gostava, porque brincava com outras crianças, mas eles falavam que eu batia e roubava algumas coisas e depois já não queriam brincar comigo. Penso que ninguém quer brincar comigo, que não gostam de mim.

Narrativa do Marco Tulio (04/06/2016)

O que aconteceu com você hoje, Stephanie, você está triste? (Pergunta da pesquisadora) (A menina fica em silêncio)

Não estou triste, tenho medo.

Por que tem medo? (Pergunta da pesquisadora).

Meus pais estão discutindo, meu pai ficou muito bravo ontem e não quero que me bata. Eu sei que não temos dinheiro e meu pai bebe muita cerveja, por isso também fica bravo, ele grita com a minha mãe e eu não quero que isso aconteça de novo. E se a professora fala que não fiz a tarefa, com certeza meu pai vai me bater.

Narrativa da Stephanie (20/05/2016).

As consequências da violência e da situação social, econômica e cultural da Colômbia circunscrevem-se a uma série de práticas violentas que habitam o cotidiano das crianças ou que, pela eventualidade, geram marcas nas histórias de vida, evidentes no silêncio, nas evasivas nas conversações, no olhar baixo, em um tom baixo no momento de falar e que influencia no rendimento acadêmico. Não é possível deixar de lado o que acontece na vida

das crianças, é preciso estar alertas para fazer uso de programas e políticas para a garantia dos direitos, o que implica repensar: O que podem fazer os membros da escola para prevenir a violação dos direitos das crianças.

As crianças e suas famílias têm histórias fortes, embora acredite que nós, como professoras, não temos a capacidade de resolver, pela formação e porque nossos objetivos são acadêmicos e cognitivos, embora seja evidente que o que sucede em casa afeta diretamente o desempenho da escola. A gente escuta coisas das crianças as quais penso que não deveriam ser assim, porque, na teoria, a infância é um momento da vida bonito, do brincar, do jogo, dos sorrisos, mas nem todas as crianças têm essa experiência.

Em algumas ocasiões não sei o que fazer e sinto que muitas dessas coisas não estejam sendo vistas na administração da educação e por isso não sabemos como ajudar as famílias e nossas crianças.

Acho que temos que ter mais conhecimento e apoio das instituições para orientar as famílias e proteger as crianças, mas isso também tem relação com os padrões culturais das famílias que temos aqui na escola.

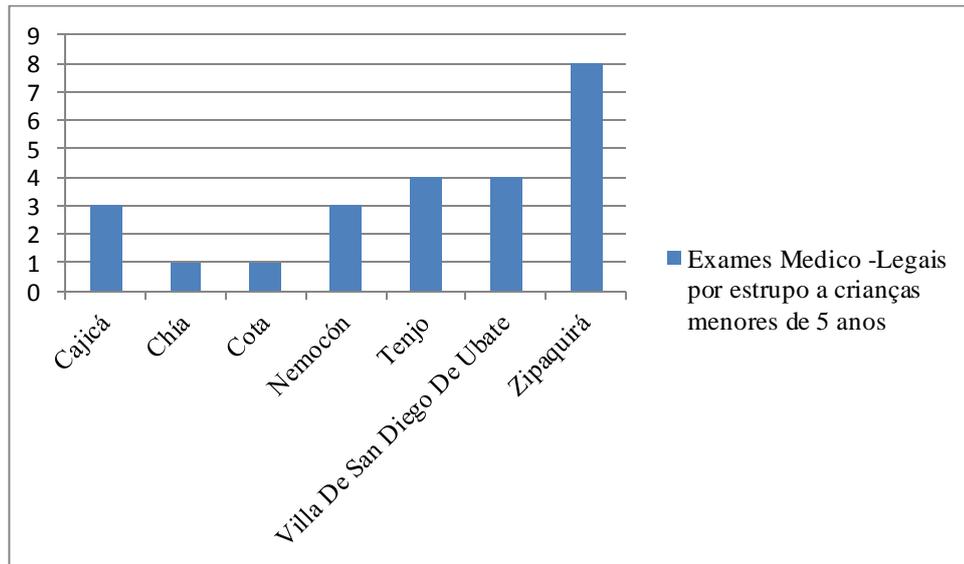
Narrativa da professora Mercedes (EN: 13/05/2016).

Assim, não é possível deixar de lado o componente cultural nas possíveis situações que violam os direitos das crianças, como: o conceito da infância, a influência da religião no conceito de criança e filho/a; o conceito do adulto como cuidador; as pautas de educação nas famílias inadequadas; as mudanças nos padrões culturais tradicionais (seja patriarcal ou matriarcal); as mudanças nos valores e imaginários em relação à autoridade, sexualidade, afetividade, paternidade, maternidade e infância; falta de clareza nas relações: adulto–criança, homem–mulher, pai–mãe– filho, comunidade–família e pessoa–família; o papel dos avós no cuidado e educação dos netos, filhos concebidos de relações instáveis e de relações jovens.

Cada um dos padrões culturais mencionados pode gerar justificativas para atos violentos no lar da criança, na família e na comunidade, assim como possíveis casos de estupro, onde, muitas vezes, são adultos próximos à família ou até parentes os responsáveis pelas condutas de estupro com crianças, das quais são vítimas crianças desde 0 anos até os 11 e onde só se tem registro dos casos que têm exame médico – legal (o que não quer dizer que sejam todos os casos, porque muitas vezes existem outros condicionantes, entre eles o

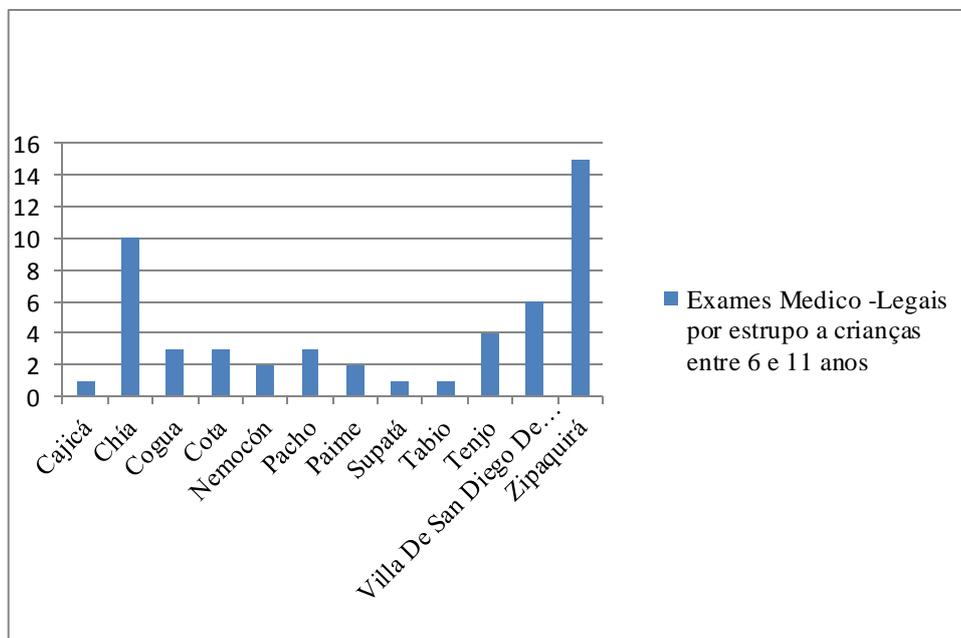
econômico que dificultam para a denúncia e reporte do delito). Os casos na Savana Norte estão ilustrados nos gráficos 3 e 4:

Gráfico 3: Exames Médico -Legais por estupro a crianças menores de 5 anos



Fonte: Produzido pela autora com base nos Informes de *Medicina de Legal*.

Gráfico 4: Exames Médico -Legais por estupro a crianças entre 6 e 11 anos

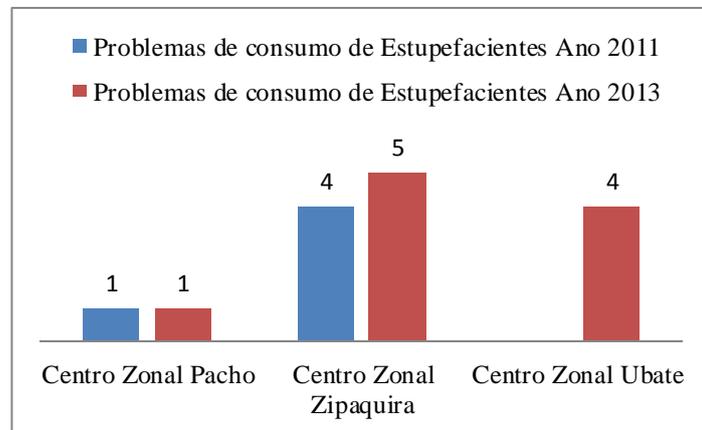


Fonte: Produzido pela Autora com base nos Informes de *Medicina de Legal*.

Outras situações que devem ser consideradas são o incremento de casos de crianças em idade escolar com consumo de entorpecentes, onde possivelmente devido à distância ou abandono dos pais, algumas terminam como moradores de rua. Em 2010, na Savana Norte de Bogotá, não se tinha registros destes casos, embora com o aumento das máfias de micro

tráfico nas escolas municipais urbanas e rurais, crianças das primeiras séries, em sua vulnerabilidade na tomada de decisões e em ocasiões problemas na família, acedem ao consumo, sem ter clareza das consequências. Neste momento, não temos números exatos dos casos de crianças pequenas consumidoras, embora na Savana Norte de Bogotá seja possível evidenciar o incremento dos casos pela informação do ICBF, que ingressam no programa de atendimento integral para o restabelecimento dos direitos, como se demonstra no gráfico 5:

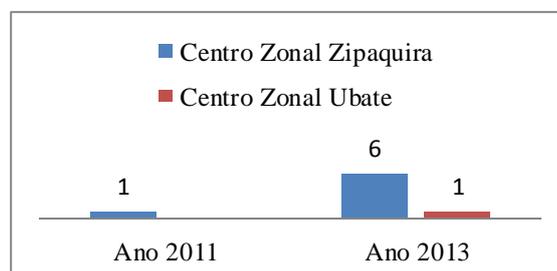
Gráfico 5: Problemas de consumo de estupefacientes



Fonte: Produzido pela Autora com base em relação com estudos feitos pelo ICBF nos anos 2011 - 2013

Com a situação de violação de direitos das crianças aparece um fenômeno na Savana Norte de Bogotá, que são as crianças moradoras de rua, as quais se encontram nessa condição por despejo, consumo de entorpecentes, situação de abandono ou perda dos cuidadores ou parentes. Na área da pesquisa, pela informação dos casos reportados ao ICBF em 2013, foram registrados seis casos (como demonstra o gráfico 6), em municípios onde a maior parte da geografia é rural, de onde surgem questionamentos sobre as causas que levaram essas crianças a morar na rua, sendo um alerta para o Estado e os programas de atendimento à infância, para que se tenha novas compreensões do que hoje acontece com nossas crianças e quais são os fatores determinantes da violação dos direitos das mesmas.

Gráfico 6: Crianças Moradoras de Rua



Fonte: Produzido pela Autora em relação com estudos feitos pelo ICBF nos anos 2011 - 2013

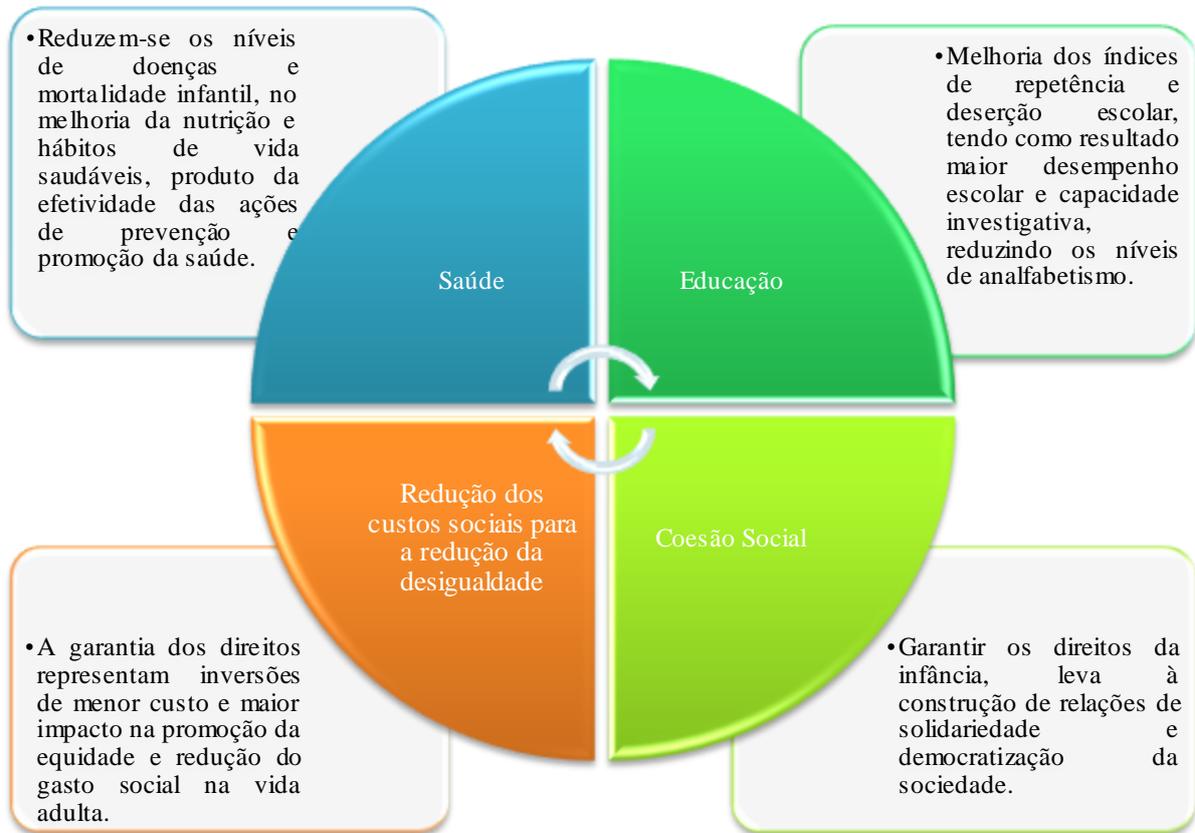
Depois de apresentar as condições dos direitos das crianças nos últimos anos, vou a continuar com as políticas da infância na Colômbia, partindo de que o investimento nas crianças e gerar capital humano.

3.3 A política de infância: um assunto econômico

Garantir os direitos da infância em termos econômicos implica no reconhecimento das crianças como investimento social para o Estado. Nesse sentido, investir na infância significa gerar capital humano, segundo Schultz (1962) e Becker (1964), referindo-se às qualidades dos indivíduos produto da educação, nutrição e saúde, considerando, inclusive, a importância da ênfase no capital social de Coleman (1990) e Putman (1993), que reconhecem as relações sociais no alcance dos alvos individuais e sociais, uma vez que todas as medidas de investimento dos Estados na infância contribuem com o aumento, melhoria e desenvolvimento de uma nação, nos seguintes termos: o investimento nas crianças tem maior tempo de retorno, contribuir na melhoria das qualidades individuais das crianças no futuro se traduz em competências produtivas que trazem maiores ingressos a nível individual e social e também favorece a sustentabilidade econômica do Estado, pois se geram menos gastos sociais e maiores ingressos tributários.

O investimento na infância tem relação direta com as contribuições na vida adulta das crianças. Segundo Sen (1999), os efeitos da qualidade de vida são reflexos de quatro capacidades individuais: viver uma boa vida, ser economicamente produtivo, viver com outros e ser partícipe de atividades sociais e, finalmente, viver como cidadãos ativos. Para isso, é importante considerar a teoria de Van der Gaag (2002), que faz referência às atuações que deve ter a sociedade para garantir o efeito a longo prazo do investimento nas crianças, em termos de saúde, educação, coesão social e redução dos custos sociais para a redução da desigualdade.

Figura 4: Teoria de Van der Gaag



Fonte: Produzida pela Autora com base no texto From Child Development to Human Development, de Van Der Gaag (2002)

Estas teorias ilustram que a garantia dos direitos da infância, pelas sociedades, em longo prazo pode promover: crescimento econômico e redução das desigualdades sociais, já que existe uma melhoria das condições de vida em termos de saneamento básico e satisfação das necessidades básicas, sendo efetiva a garantia da dignidade humana das crianças e os adultos.

Para isso, na Colômbia, com as mudanças na concepção da infância e das condições das crianças, veem sendo desenvolvidos programas sociais orientados para o atendimento integral das crianças, conforme apresentado na tabela abaixo, refere-se aos programas vigentes (Tabela 5):

Tabela 5: Programas sociais para o atendimento integral das crianças.

Programa Social	Descrição	População Objetivo
Lares Comunitários de ICBF	Serviços de cuidado, alimentação e entrega de suplementos alimentícios.	Crianças pobres (Sisben1 e 2)

Programa Social	Descrição	População Objetivo
Creches Infantis	Educação inicial, cuidado, alimentação e suplementos alimentícios.	Crianças menores de 5 anos, famílias pobres ou em condição de despejo.
Lactantes e escolares	Cuidado infantil e acompanhamento às mães e filhos.	Mulheres lactantes e crianças menores de 5 anos.
Jardins Comunitários	Cuidado infantil e acompanhamento das famílias.	Crianças menores de 5 anos e pais com empregos informais.
Café de manhã infantil.	Alimentação complementar e <i>Bienestarina</i> , controle do crescimento das crianças.	Crianças menores de 5 anos.
Recuperação nutricional.	Atendimento de emergência para prover complementos nutricionais.	Crianças moradoras dos municípios com maior índice de desnutrição.
PAIP (Nível Territorial)	Intervenções em saúde e cuidado infantil.	Crianças menores de 6 anos.
Alimentação escolar	Complemento alimentício: café da manhã e alimentação escolar.	Crianças em idade escolar.
ICBF	Assistência Social	Famílias, crianças e jovens.
Famílias em ação	Transferências econômicas para assistência escolar e cuidada da saúde.	Famílias vulneráveis e pobres com filhos menores de 18 anos.

Fonte: Produzida pela autora com base na informação da *Contraloría General de la República* ano 2016

Os programas sociais dirigidos à infância pretendem oferecer um atendimento às crianças de acordo com as condições sociais, familiares, econômicas e nutricionais da população infantil, porém os recursos destinados para alguns dos programas, assim como a cobertura, podem resultar insuficientes para todas as crianças, o que dificulta o cuidado de toda a população infantil.

Cada um dos programas sociais destinados para a infância procura atender uma população em condição de vulnerabilidade ou no caso das crianças em idade escolar, propiciar uma melhoria do desempenho na escola, considerando que muitas das crianças não têm uma alimentação adequada em casa devido às dificuldades econômicas, o que pode afetar o desenvolvimento cognitivo, evidente no desempenho escolar.

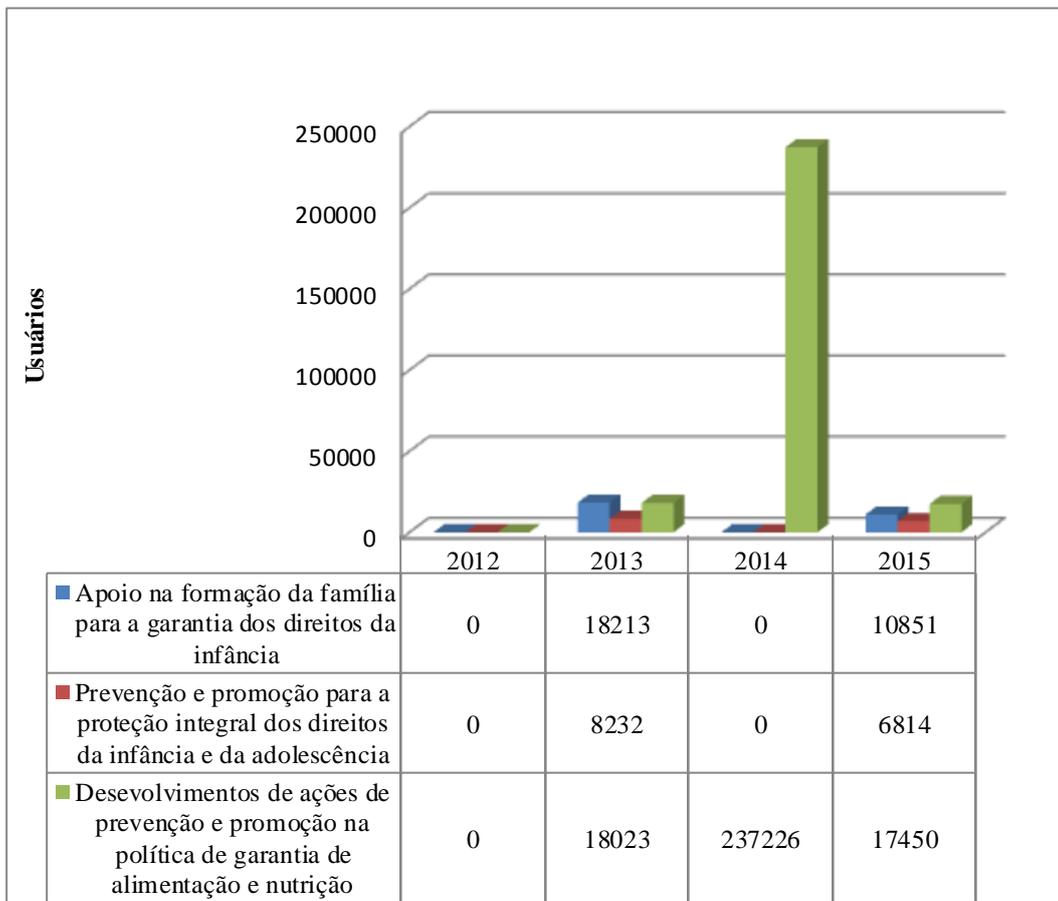
Assim, pensar nos postulados de Vander Gaag (2002) requer uma disposição do Estado Colombiano para priorizar o atendimento da infância e desenvolver projetos de promoção e prevenção integrais de impacto para as crianças e suas respectivas famílias, e, desta forma, a infância não pode ser um tema a mais da agenda nacional, tem que passar a ser uma prioridade de ordem nacional, que reconhece a importância de construir novas

perspectivas de vida para as crianças, tentando reduzir as lacunas da desigualdade que estabelecem longas distâncias entre nossas crianças que aparentemente habitam os mesmos espaços, embora uns com mais possibilidades que outros. Com isto, a intervenção na infância, além de uma pretensão teórica, precisa ser considerada como uma política nacional, com recursos significativos para a implementação e intervenção nas crianças de maneira integral.

Por conseguinte, os programas sociais devem estar articulados para intervir em todas as dimensões do desenvolvimento humano. No gráfico 8, são apresentados os usuários participantes dos programas que tem orientação como apoio familiar, proteção integral dos direitos para infância e adolescência e ações de promoção da garantia de alimentação nos anos 2013, 2014, 2015. Evidencia-se maior participação nos programas de garantia de alimentação nos anos 2014 e 2015, nos quais são desenvolvidos programas a partir do período de aleitamento até as crianças em idade escolar, o que outorga sentido à quantidade de usuários participantes. O que devemos começar a refletir é sobre ações de atendimento integral em cada um dos programas, porque cada um tem uma prioridade, mas deve oferecer educação e atendimento integral para as famílias e as crianças. Assim mesmo, pode ser questionado porque os programas orientados para apoio familiar e atenção a infância e adolescência não tiveram usuários beneficiados. É possível pensar que a prioridade, naquele momento, era a redução dos indicadores de desnutrição a nível nacional, embora em 2013, pelas cifras dos usuários beneficiados, a intervenção nos programas assinalados foi *equitativa* a nível proporcional.

Com as cifras apresentadas no gráfico 7, é importante trazer os elementos da teoria do desenvolvimento humano (RICE,1997), em relação com a multidimensionalidade do ser humano, pois o atendimento integral está orientado a intervir nas quatro dimensões básicas e interdependentes do desenvolvimento: 1. Físico; 2. Cognoscitivo; 3. Emocional e 4. Social. Cada um tem influência de fatores internos e externos da pessoa e compreender a complexidade do ser humano e a efetividade das ações para a população infantil requer pensar numa proposta integral que permita intervir em cada dimensão por meio da interdependência que existe entre elas.

Gráfico 7: Usuários participantes em programas sociais para o atendimento da infância



Fonte: Produzido pela Autora com base na informação da *Contraloría General de la República* ano 2016

3.4 As Finanças Públicas e a infância

Considerando que no Estado Colombiano os direitos da infância são uma obrigação, é preciso reconhecer que são necessárias condições financeiras que permitam materializar tais direitos.

A garantia dos direitos está relacionada com a distribuição dos recursos na política pública e no investimento dos impostos. Nesse sentido, as despesas e gastos do Estado põem em evidência o compromisso nacional com os direitos da cidadania, de onde se considera a importância de levar em conta as finanças públicas para conhecer a responsabilidade do Estado com a realização dos direitos. Nas finanças públicas, os impostos são o mecanismo eficaz para o investimento em políticas públicas e para tornar os direitos uma realidade e, considerando que o pagamento dos impostos é uma obrigação da cidadania básica, este

pagamento de impostos deve considerar as condições sociais e econômicas das pessoas, assim como as necessidades de financiamento dos direitos.

Assim, o Estado, com os recursos que capta, deve fazer investimento na garantia dos direitos na implementação, avaliação e formulação de políticas, programas e projetos como se manifesta na Lei 1098 de 2006 da República de Colômbia: “La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos⁵¹”. (2006, p.10).

Faz-se necessário reconhecer a importância do Gasto Público Social- GPS, de modo que os rubros de destino sejam: saúde, educação, ambiente, moradia e espaço público, proteção social, esporte e cultura, que podem ser entendidos como direitos econômicos, sociais e culturais (VIZCAINO, 2012. P. 18 – 19). Por conseguinte, o GPS se destina ao cumprimento dos direitos da população, pois representa os recursos destinados pelas instituições contábeis públicas para a solução das necessidades não satisfeitas da população.

O gasto social na Colômbia tem um saldo de 24.445.600.000.000,00 em milhes de milhões de pesos colombianos que corresponde a 10,1% dos gastos da ordem nacional para o ano 2015. A divisão dos rubros do gasto público está representada na tabela 6.

Tabela 6: Gasto Público Social na Colômbia no período 1 de Janeiro – 31 de Dezembro de 2015

Descrição	Valor em Milhes de Milhões de pesos	Valor equivalente em Reais	Porcentagem %
Desenvolvimento Comunitário	\$ 11.708.400.000.000,00	\$14.635.500.000.000,00	47,9
Subsídios Assignados	\$ 5.576.800.000.000,00	\$6.971.000.000.000,00	22,8
Saúde	\$ 3.921.100.000.000,00	\$4.901.375.000.000,00	16
Educação	\$ 1.051.300.000.000,00	\$1.314.125.000.000,00	4,3
Ambiente	\$ 927.800.000.000,00	\$1.159.750.000.000,00	3,8
Moradia	\$ 406.000.000.000,00	\$507.500.000.000,00	1,7
Esporte	\$ 404.200.000.000,00	\$505.250.000.000,00	1,7
Saneamento Básico	\$ 393.400.000.000,00	\$491.750.000.000,00	1,6
Cultura	\$ 56.600.000.000,00	\$70.750.000.000,00	0,2
TOTAL	\$ 24.445.600.000.000,00	\$30.557.000.000.000,00	100%

Fonte: Produzido pela Autora com base na informação da *Contraloria General de la Republica ano 2016*

⁵¹ "A proteção integral se materializa no conjunto de políticas, planos, programas e ações que se executem nos âmbitos nacional, departamental, distrital e municipal com a correspondente atribuição de recursos financeiros, físicos e humanos "

Nos valores apresentados, os rubros com maior investimento do gasto social são desenvolvimento comunitário e subsídios assinalados, sendo que o primeiro indicador inclui os gastos das instituições: ICBF, Ministério de Fazenda e Crédito Público, Caixa de Compensação Familiar Campesina, Departamento para a Prosperidade Social, Unidade para o Atendimento e Reparação Integral das Vítimas e o Ministério de Agricultura e Desenvolvimento Rural. Todas as instituições que fazem parte do desenvolvimento comunitário têm relação direta com programas para amparo à família, à infância, à adolescência, à família rural e vítimas do conflito armado, priorizando as necessidades atuais da sociedade colombiana. Por conseguinte, é importante mencionar que nos últimos três anos de distribuição do gasto social, os programas para atendimento à primeira infância tiveram um incremento, reconhecendo a importância do investimento na infância

Na lógica da distribuição do gasto social, com a declaração da Colômbia como um Estado Social de Direito, se oferece uma garantia legislativa para a limitação do pressuposto nacional, outorgando prioridade aos direitos econômicos, sociais e culturais da população e favorecendo a efetividade no cumprimento dos direitos da infância na relação com o GPS e a prioridade a nível normativo.

3.5 A ruralidade na Colômbia e a Infância

O setor rural na Colômbia é considerado como possibilidade para o desenvolvimento da sociedade colombiana, embora a situação atual seja um reflexo da dívida social do Estado com o campo, já que existe um atraso nos níveis econômico e social, demonstrando o incremento constante da desigualdade com o setor urbano onde, além desta situação, o campo é o cenário do conflito interno armado.

No entanto, é importante considerar o campo como elemento estratégico para o desenvolvimento nos níveis econômicos e na necessidade de solucionar as carências do serviço social e necessidades básicas insatisfeitas, que são um dos elementos constitutivos do conflito interno armado. Nesse sentido, o campo se converte num elemento fundamental para as políticas de desenvolvimento e reestruturação do mesmo, com alvos de convivência com grandes e pequenos agricultores.

A ruralidade, além de suas características geográficas, é um *espaço* com construções culturais que geram modos de ser, fazer, atuar e de se estabelecer relações com os outros. Os

padrões culturais ao redor do campo são evidentes na cosmovisão da terra, as maneiras de relacionamento com os filhos e entre homens e mulheres. Estas características constituem a história da ruralidade na Colômbia, onde o rural não é oposto do urbano e subordinado a conceitos como pobreza e falta de cultura, mas se percebem tensões entre o setor rural e urbano, pelos imaginários do campo associados à pobreza e ignorância e o urbano referido ao progresso, sanidade e cultura (como homogeneizante). Pelo contrário, nesta pesquisa, a ruralidade representa uma unidade de sentido que se circunscreve em formas de habitar o mundo e compreender a realidade, em palavras do Ramírez:

[...] entender lo rural como territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores⁵². (2006, p. 139).

Porém, é importante contemplar a influência do setor urbano nas populações rurais, onde a urbanização do campo o converte num espaço para o descanso e que pode beneficiar a economia campesina, mas também pode ameaçar a memória histórica e cultural dos campesinos nativos das zonas rurais. A linha de pensamento da ruralidade nesta pesquisa é um regresso da cidade para o campo como cenário de novas possibilidades para as crianças, na medida em que existe um intercâmbio direto com a natureza e os moradores nativos da zona rural, onde se pode ter outros locais para a recreação e uso do tempo livre, onde não se requer tanta tecnologia, brinquedos sofisticados, apenas a experiência direta para os sentidos, com os sons dos pássaros, sentir o ar batendo nas bochechas, as texturas da grama, a madeira, as flores, experiências estas que saem dos livros e do dever para ser uma realidade que traz novamente as crianças de encontro com a realidade simples, mas não por isso menos importante.

Assim, a concepção do agroturismo surge para o campo como oportunidade para as famílias, onde muitas pessoas das cidades vão ao campo para ter novas experiências ou mudar a rotina do dia a dia, como assinala Ramírez:

[...] han surgido posibilidades económicas como el agroturismo que parten de una revaloración de lo rural como alternativa para el descanso. Sectores

⁵² [...] entender o rural como território onde acontecem formas particulares de utilização do espaço e relações sociais determinadas pela interrelação com a natureza e a convivência com os demais povoadores.

urbanos de los países desarrollados, han vuelto al campo para disfrutar de la naturaleza y de la vida rural⁵³. (2006. Pág. 141).

Estas novas possibilidades para os moradores do campo também mudam as práticas tradicionais de agricultura, fazendo com que os camponeses se dediquem a ser cuidadores das fazendas e de casas de férias, chamando também pessoas de fora dessas áreas para trabalhar, misturando as culturas e transformando tanto o território como os costumes.

Nós chegamos aqui para cuidar de uma fazenda. Os donos da casa são médicos, eles trabalham na cidade e viajam muito para fora da Colômbia, então ficamos vários dias sem a presença deles. Os serviços que a gente presta são: cuidar das plantas e jardins, limpeza da casa e proteção contra roubos (a segurança). A gente não mora na casa dos Donos, eles tem uma casa pequena para os cuidadores, ou seja, para a gente.

Temos proibido que nossos filhos entrem na casa porque podem danar as coisas dos donos.

Quando começamos morar junto com meu marido se pensávamos em viver no campo, porque achamos e mais tranquilo, as crianças tem melhor vida sem vício (maconha, cerveja e outras coisas) mas pensávamos ter uma casa para nós e trabalhar em nossa horta com nossos animais, nunca pensamos cuidar a casa de uma pessoa com muito dinheiro, embora é uma oportunidade para ter dinheiro e depois construir nossa casa e trabalhar para nós e o futuro de nossos filhos, poder pagar a universidade deles.

Narrativa da Carolina, de uma mãe de família (EN: 27/05/2016)

As relações estreitas entre o setor rural e urbano são um fator que ressignifica os imaginários dos camponeses, moradores da cidade em relação com o campo e outorgam novos sentidos as maneiras de habitar este cenário, como sonhos e perspectivas da vida familiar, como se reflete nas palavras mencionadas anteriormente, as quais mostram o campo e a ruralidade como um local de novas possibilidades para uma vida familiar tranquila além da aquisição de recursos econômicos, um local que outorga tranquilidade, satisfação pessoal e bons costumes para as crianças. Neste sentido surgem perguntas orientadas as novas configurações do campo na hibridização cultural que está acontecendo como consequência das migrações, industrialização e outros processos.

⁵³ Têm surgido possibilidades econômicas com o agroturismo, que partem do uma revelação do campo como alternativa para descanso. Setores urbanos dos países desenvolvidos têm se voltado para o campo para desfrutar da natureza e da vida rural.

A migração de pessoas que não são nativas da região, de maneira silenciosa, gera mudanças nas dinâmicas cotidianas, componentes construídos em conjunto com outros nos intercâmbios de formas de ler, olhar, compreender e habitar a realidade, as quais se tecem com fios finos, para criar uma filosofia ou obra de arte do território, como assinala Certeau:

Lo cotidiano está sembrado de maravillas, espuma tan deslumbrante [...] como la de los escritores o los artistas. Sin nombre propio, toda suerte de lenguajes dan motivo a estas fiestas efímeras que surgen, desaparecen o recomienzan⁵⁴. (2000. P.23)

As mudanças se refletem nas palavras dos moradores da região:

Aqui vêm muitas pessoas de Bogotá para praticar esportes aos sábados e domingos. Algumas vezes perguntam pela região e os locais de turismo, acho que muita gente conhece este local e mora aqui pelas referências... As pessoas de Bogotá gostam daqui, porque é tranquilo e é perto para quem tem carro, que é uma grande maioria dos moradores nos últimos dez anos. Estes já não são dos moradores usuais, assim as coisas começam mudar nas relações com os vizinhos e a chegada de pessoas de fora do município.

Narrativa da Maria Mae do Cristian (EN: 11/05/2016)

Os professores da escola recebem crianças não apenas com histórias diferentes, mas também com diferentes significados do território, por isso é importante que a ruralidade seja parte do curriculum da educação rural, ou seja, que os professores tenham a possibilidade de fazer reconhecimento do ambiente – natureza com as crianças, com o objetivo de olhar a região de maneira diferente, onde os arredores sejam reconhecidos como possibilidade para a aprendizagem, e conteúdos (que, em algumas ocasiões, os professores acham que as crianças ainda não conhecem) possam ser aprendidos, como as espécies e plantas nativas, assim como os ecossistemas; desse modo, o campo tem uma significação na aula, orientada pelo docente e também no momento do lanche, onde as crianças estabelecem uma nova relação com esses lugares, sem tanta vigilância dos professores e podem começar a escalar as árvores, pegar flores e os insetos da água, procurar insetos na grama, explorar o entorno com a curiosidade própria das crianças, com perguntas que ajudam na sua aprendizagem experiencial.

⁵⁴ O cotidiano está repleto de maravilhas, espuma tão deslumbrante (...) como a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprios, toda sorte de linguagens dão ensejo a festas efêmeras que surgem, desaparecem ou recomeçam.

Dessa maneira, a escola, as novas metodologias para a educação rural e o docente que trabalha com a população campesina devem ter como princípio de ação a necessidade de novos olhares da realidade, porque o campo não pode ser um espaço invisível para *civilizar* as pessoas com *pouca cultura* ou necessidade de progresso, mas, sim, um cenário onde se tecem dinâmicas distintas da explicação magistral da sala de aula e o professor tem que estabelecer uma conexão permanente com o contexto, por isso a educação rural deve outorgar importâncias aos costumes, tradições e cultura. Com isto, o professor vai aprender mais que ensinar, porque vai construir conhecimento com aquilo que a comunidade tem para dizer e sugerir, pois, por campo, segundo Reck, entende-se:

[...] como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, é essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço de produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo um espaço de cultura (2007, p. 23)

Com o reconhecimento do campo para o desenvolvimento da sociedade colombiana, o governo tem como objetivo facilitar o ingresso de crianças e jovens do setor rural em uma educação de qualidade. Apesar disto, as estatísticas evidenciam que as dificuldades da educação no campo são pela baixa cobertura, pouca qualidade e pertinência do serviço educacional, porque não responde às necessidades sociais, culturais e econômicas da população. Nesse sentido, foi criado o Programa para a Educação Rural - PER para atender às necessidades do setor rural em educação infantil e básica, estabelecendo amarras entre a educação e o desenvolvimento produtivo e social da região. (COLOMBIA, 2009).

Nesse sentido, a escola rural pode oferecer às crianças a possibilidade de construir, ressignificar e desconstruir a realidade por meio da prática, imaginação e criatividade, sem serem isoladas do uso da tecnologia, já que esta permite conhecer o mundo globalizado por meio da informação e conhecimento, o que obriga o Estado a acompanhar todo o processo para a consolidação dos alinhamentos da legislação para a Educação Rural no país, que sejam abrangentes para a diversidade que representa o campo colombiano, não só pelas especificidades das crianças, mas pela necessidade de repensar o campo num país como a Colômbia, que tem altos índices de população rural.

Assim, a educação no meio rural deve compreender o sujeito como protagonista da educação do campo e é por isso que se deve pensar na educação pelo campo e não para o campo, onde se torna necessário estabelecer algumas distinções entre a escola urbana e rural, para que as práticas pedagógicas da escola rural não sejam desfocadas de seu contexto.

Nessa direção, a escola rural tem uma realidade particular que o Estado precisa reconhecer, para responder às necessidades das realidades das escolas rurais, como problemas de infraestrutura, pouco material didático, adaptação de espaços que não são correspondentes às salas de aula, falta de incentivos para os profissionais do campo, desconhecimento das condições de acesso e situação socioeconômica dos estudantes e de suas famílias.

Para as pessoas que trabalham no campo, as crianças constituem a esperança de manter as tradições do campo e da comunidade rural, porém com as dificuldades da escola rural, as crianças desejam ter um novo espaço que, em seus imaginários, é a escola urbana, deixando de lado o interesse pelo campo, sendo a infância um período de esperança para os pais, mas ao mesmo tempo de preocupação, pois quando as crianças ficam maiores, não tem interesse nas atividades próprias do cenário rural.

Assim, pensar a infância na ruralidade inclui o contexto, a cultura e a capacidade das crianças fazerem parte dos processos de decisão para contribuir com o planejamento e criação de possibilidades para a escola rural, para que esta corresponda às suas necessidades, num espaço de constante diálogo com os adultos, como acompanhantes do processo educativo e de seu cotidiano, o que implica, também, em pensar sobre o campo e suas perspectivas de vida, trabalho, cultura, estudo e lazer para as crianças e jovens.

Conhecendo o contexto da infância na Colômbia, em relação as políticas, o econômico, as finanças públicas e a ruralidade; no próximo capítulo apresentamos uma das unidades de sentido construídas na pesquisa que é a violência onde se retrata a história da violência na Colômbia, assim como nossa realidade e como este circunscreve as narrativas das infâncias da escola El Cerro desde os sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

A VIOLÊNCIA COMO ELEMENTO NO QUAL ESTÃO CIRCUNSCRITAS AS NARRATIVAS DA INFÂNCIA

[...] É fato que cada país tem sua própria realidade da qual todos os cidadãos participam, compondo o cotidiano de cada um e, conseqüentemente, o cotidiano coletivo. No entanto, muitas vezes, ao assistir o noticiário, a sensação é de que aquilo mais parece um filme policial, distante da realidade que vivenciamos. Assim, nunca imaginei que, numa escola rural próxima à capital, fosse encontrar tantas vítimas dos períodos mais violentos da história da Colômbia, ainda que tivesse conhecimento de crianças vítimas de abandono ou outras situações trágicas. Na verdade, pensei nos professores e suas respectivas formações em universidades da capital, sem considerar, no entanto, que pudessem ter participado desse cenário de violência.

Qual não foi minha surpresa ao perceber que, cada um daqueles com os quais tive contato, vivenciou situações como a morte de familiares, abandono ou grandes mudanças para que pudessem preservar a própria vida e a de seus familiares mais próximos. Ouvi histórias acompanhadas de lágrimas, falas envolvidas ainda em muito medo ou dor pelas experiências vividas, silêncios prolongados, voz embargada ou num tom mais baixo, pelo receio de compartilhar aquelas vivências, querendo transmitir um sentimento de resignação, mas deixando perceber o quanto aquelas feridas ainda marcam presença em suas vidas.

Mulheres que seguiram com suas vidas, construindo seus relacionamentos, suas profissões, passando a residir em locais diferentes dos anteriores, mas que, provavelmente, gostariam que lembranças tristes ou dolorosas pudessem ser apagadas de suas vidas ou que pudessem ser entendidas como parte de algum tipo de *normalidade*.

A guerra vai além das guerrilhas: a guerra, como parte integrante da história da Colômbia, compõe a vivência de cada cidadão e sua respectiva formação de identidade, onde cada um possui a própria história, rica em experiências que vão integrando a vida de cada ser, ainda que, muitas vezes, surja o desejo inconsciente de que situações de medo, tristeza, angústia ou dor pudessem ser esquecidas ou deixadas para trás.

Com esta nova percepção, quando começamos a conhecer as histórias dos envolvidos neste trabalho, o comportamento e os relacionamentos das crianças passam a ter um novo sentido, onde as experiências anteriores dos docentes refletem nas suas atuações, compondo as percepções do que se acha que *é* ou *deve ser* o comportamento das crianças e como é concebida a infância para eles. Neste momento, surgem inúmeras questões que não tenho certeza se poderão ser respondidas na pesquisa, porém considero que grande

importância, para que novos olhares sejam dirigidos à infância; Como se desenvolve a infância em cenários de violência? O que a criança que não é ouvida e responde com atos de violência quer dizer? O que significa a violência para uma criança? Diferenças produzem respostas violentas? Os preconceitos sobre a violência podem limitar as ações coletivas para o bem-estar das crianças na escola? O que dizem as histórias dos sujeitos no comportamento? Como os adultos estão usando a violência como mecanismo de controle na vida das crianças? Como cenários de violência se tornam *normais* nos cotidianos das crianças? Quando um sujeito é vítima de violência? Qual a influência dos relacionamentos na percepção da violência?

(DC: 16/05/ 2016)

Quero o melhor para meus filhos e entendo que eles precisam estudar para que possam ter melhores chances na vida. Eu não pensava assim quanto à importância do estudo quando estive na escola, ainda que gostasse de ir à escola. Quando comecei a namorar, pensava sobre como poderia ser a nossa vida, nosso futuro quando nos casássemos e tivéssemos filhos. Hoje, com 23 anos, acho que minha função como mãe é importante, devo proteger meus filhos, cuidar deles e das suas necessidades. Sei que somos exemplos para eles (as crianças) e algumas vezes, gostaria de ter uma vida melhor, do ponto de vista econômico, para que pudesse continuar estudando e educar melhor meus filhos. Mas meu marido diz que não posso fazer isso (estudar) porque não temos quem cuide das crianças e, portanto, preciso ficar, aqui, em casa, atendendo a ele e às crianças. Sinto, muitas vezes, como se estivesse numa prisão, pois ele sai para trabalhar e eu tenho que permanecer sempre aqui. Quando ele fala sobre fazer outras coisas, penso que para ele é possível, já que ele é homem. Eu, ao contrário, por ser mulher, devo silenciar meus desejos, *obedecendo* e desempenhando meu papel como mãe e esposa, já que não tenho recursos próprios para cuidar dos meus filhos e penso que é importante que eles tenham o necessário para se desenvolverem.

[...] Meus filhos não passam necessidade, mas observam o que acontece em nossa casa. Procuramos não ser violentos com eles, apesar de meu marido não respeitar algumas decisões que tomo em relação aos nossos filhos. Eles se comunicam mais comigo e não queria que fosse assim (fica em silêncio, tentando conter a emoção). Meu marido bebe muito e, nesses momentos, me trata mal e tenho receio que meus filhos sejam influenciados por esse comportamento do pai.

Narrativa da Eva – mãe de família (EN:28/05/2016)

As experiências de cada um, desde o momento da concepção até o fim da vida, circunscrevem formas de ser, fazer e olhar o mundo e, assim, as narrativas são construídas na experiência, na escuta e apropriação dos discursos hegemônicos ou contra hegemônicos em correspondência com aquilo que faz sentido para os sujeitos. Nesse sentido, diferentes olhares

se constroem não só da história pessoal, mas considerando também a história do coletivo e do espaço habitado. A violência no mundo segue crescendo todos os dias, seja pelas diferenças religiosas, culturais ou políticas, poder econômico, racismo, relações de gênero ou outras questões, situações que colocam em evidência as lutas em todas as nações, que tentam tornar *normais* ou justificar as ações violentas de uns contra os outros, que passam a fazer parte do nosso cotidiano. Assim, na atualidade, parecem existir mais casos de violência na família e na escola desde muito cedo, envolvendo crianças pequenas, jovens, adultos e idosos. Por conseguinte, a violência não está distante de nosso cotidiano, hoje podemos falar que habitamos espaços violentos e podemos, inclusive, construir relações violentas com os outros.

Os relatos das professoras e das famílias das crianças da escola El Cerro mostram episódios de violência no cenário público e privado, que influenciam na subjetividade dos sujeitos, refletidos nas narrativas e nas concepções da infância e, para isso, é importante conhecer a história da violência na Colômbia, para compreender como nossa participação nessa história circunscreve as subjetividades e as narrativas.

Nesse sentido, a história da violência na Colômbia tem ingerência no cotidiano dos cidadãos e está representada em relações agressivas com os compatriotas no ônibus, na escola, no lar, no trabalho, nas praças, nas feiras, no mercado e no shopping.

Refletir sobre a violência na Colômbia nos leva pensar sobre as incontáveis mortes, sequestros e ausência da justiça nas violações de direitos humanos, tornando necessária, hoje, a consolidação de acordos para refletir sobre o início de um processo para construir uma sociedade em paz. Assim, neste capítulo, apresentamos algumas características dos processos da violência na Colômbia, começando pelas guerras dos partidos políticos, a criação das guerrilhas e as mudanças do conflito a nível teórico e histórico, para compreender a influência destes como processos históricos nas configurações da infância e suas narrativas.

4.1 A Guerra e a violência no cenário habitado pelas crianças

Nessa perspectiva, a violência na Colômbia não pode ser definida como um período isolado na história, porque tem consequências estruturais na sociedade colombiana, ultrapassando o discurso político, as práticas de atendimento às populações vulneráveis e a

forma de vida dos cidadãos. Assim, quero estabelecer dois momentos históricos radicalizados por atos violentos e violação dos direitos humanos: o primeiro deles é o período definido pelos historiadores como o período da violência na Colômbia determinado pela guerra dos partidos políticos e o segundo, o conflito interno armado (onde se incluem as guerrilhas, os paramilitares, grupos criminosos e o narcotráfico).

A violência praticada pelos partidos políticos marcou uma sociedade na inequidade social, gerando a impossibilidade de se fazer uma reforma estrutural pela posse de terra e a disputa pelo poder político. Assim, no século XIX e parte do século XX, a violência, para os partidos políticos, foi a estratégia da luta pelo poder e domínio do Estado, situação que teve o ponto mais crítico entre o ano de 1946 até 1958, conhecido como o período da *violência liberal - conservadora* e tornou-se sectária no governo do Laureano Gomez, entre os anos de 1950 a 1953, tornando evidente o confronto armado, ainda mais intenso com a participação do aparato militar e da igreja católica, na mão do partido conservador como uma justificativa moral e religiosa frente ao discurso liberal do partido opositor; esta situação é reconhecida como anômala para a época, pois era anticonstitucional.

Por conseguinte, a época da violência foi repressiva para todos os movimentos sociais. Após 1950, a violência foi deflagrada pelos cidadãos das duas coletividades políticas, pelo ataque militar aos territórios de influência de cada um dos partidos. É importante assinalar que cada um dos partidos políticos criou organizações para combater o oponente (conhecidas como *a polícia chulavita* e os *pássaros*), que tinham o objetivo de matar, a serviço do partido conservador; do outro lado, foram criadas as guerrilhas liberais e as *Autodefesas comunistas*, à disposição do partido liberal. Assim, o confronto político dos partidos foi militar, com ações de despejo, crimes sexuais e atos violentos, que tinham por alvo atingir e prejudicar o oponente, situações mais evidentes nas populações rurais que hoje fazem parte da memória coletiva colombiana e que, de uma ou outra forma, naturalizou as condutas violentas nas disputas políticas, sendo este o panorama político por anos e que afetou diretamente às famílias e crianças que moravam no campo e presenciavam no seu dia a dia estes atos de violência. Desse modo, as crianças tinham uma infância de solidão, isolados, porque o brincar na rua com os vizinhos podia ser perigoso para as famílias e as próprias crianças, já que nessa época não havia restrição para matar: a única condição era que eles ou suas famílias fizessem parte de um partido político, como o relata a professora Ramona da Segunda Série:

[...] sou a mais velha de três irmãos e nasci em *Otanche, Boyaca*, onde morei por alguns anos, mas tivemos que mudar para Bogotá por causa da violência e para buscar preservar a segurança da família. Parte de minha infância foi em muito silêncio, já que eu passava muito tempo isolada da convivência familiar e com outras crianças, porque minha família tinha empregos públicos e eles faziam parte de um partido político. Todos conheciam minha família, desde meus avós até o cachorro (gargalhadas). Pode parecer engraçado ou estranho, mas poucos sabiam sobre nossa vida, já que tínhamos que ter muito cuidado com o que acontecia, porque na vida política sempre existem muitos inimigos.

[...] lembro-me das palavras da minha mãe, já que eu ficava muito tempo com ela. Ela falava que os homens gostavam da vida pública e das iniciativas políticas e que as mulheres deveriam apoiar essas iniciativas, mas como eu era uma menina, apenas tinha que obedecer. Ela falava que agora os tempos são difíceis, se as pessoas não entram num acordo, ficam muito bravas e, por isso, existe muita agressividade e pessoas morrendo por causa disso. Naquele momento, eu não percebia que aquilo era grave, pois, na verdade, fazia parte de nossa vida. Quando a gente é criança não compreende realmente as implicações do que se passa na realidade, tudo eram circunstâncias, já que as pessoas que morriam não eram conhecidas. Era *normal* acompanhar na Igreja e no cemitério, enterros que fossem do partido político da minha família.

Voltando à minha infância, penso que não é possível ter uma infância verdadeira no contexto de uma guerra, pois ela deixa de ser a infância que a gente gostaria como brincar com coisas boas, explorar, falar dos sonhos, porque num cenário de violência, você acaba pensando que não existem outras formas de vida, que não pode ser diferente e, se você não faz parte da dinâmica da sociedade, você vai ser excluído, vai ser violentado, vai morrer. Então, não tenho certeza se tive uma infância bonita, porque depois disso meu avô foi assassinado e tivemos que migrar forçosamente, para tentar manter a unidade familiar e evitar a morte de mais pessoas de nossa família. Nessa época, eu tinha cinco anos e quando chegamos a Bogotá, tudo era diferente, mas havia uma coisa que não havia mudado em minha vida: era que eu sempre estava sozinha ou em companhia da minha mãe, brincava pouco, porque gostava mais de ler e de fazer desenhos com muitas cores. Penso que foi uma infância diferente, mas acho que desde pequena eu já tinha uma maneira de viver com aquilo.

Tenho receio que minhas filhas tenham que ser espectadoras ou vítimas da nossa violência. Espero que elas desfrutem de novas coisas e consigam desfrutar a vida sem agressividade, ódio, hostilidade ou brigas, porque agora, nos noticiários, você vê muita violência nas casas, na escola e eu não quero isso. Acho que temos que mudar, ainda que a Colômbia tenha uma história de violência, pois qualquer expressão dessa violência causa muitos danos às pessoas.

Quando você pergunta sobre como foi minha infância e começo a falar, penso em coisas que nunca pensei e que afetaram a minha vida, como o que aconteceu com minha família em *Otanche* e daí podem surgir muitos medos na minha vida, hoje (ela fica em silêncio). Narrativa da Professora Ramona (HV: 31/05/2016).

Na narrativa da professora, ficam evidentes as marcas em sua história que, mesmo sem ser conscientes, circunscrevem seu presente, quando pensa no cenário em que cresceu, na sua infância e que, mesmo que ainda ela não compreenda tudo, no momento em que ela verbaliza, surgem novas interpretações de sua vida, fazendo ligações com o que sua vida é hoje, o que é como professora e o que é e deseja como mãe, manifestando seu medo de que os episódios que lembra de sua infância possam se manifestar na vida das pessoas que ama. Estes são fatos reais, onde as estatísticas que marcam a história da Colômbia não são de uma nação, são produto de construções coletivas que se circunscrevem na memória histórica e, ainda que a violência não seja um fenômeno onipresente na história da Colômbia, mas que esteja restrito a alguns períodos e regiões, devido ao que não seja possível afirmar que os colombianos sejam, por sua natureza, violentos, não deixa de evidenciar que, culturalmente, pode gerar comportamentos agressivos nas relações sociais.

O que se manifesta nesse relato é o imaginário da infância como um período da vida onde *tudo deve ser lindo*, sendo que aqueles que tiveram uma realidade diferente se *definem* como se não tivessem *tido* uma infância, no olhar romântico onde as crianças se *concebem* como seres inocentes, que precisam da proteção do governo e das suas famílias.

Embora seja preciso compreender que as mudanças das percepções da infância estejam relacionadas com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, isto nos leva a pensar nas crianças como produto de um processo de naturalização, socialização e subjetivação dos meninos e meninas, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

Nesse sentido, pensar na infância requer compreender todos os vetores que interferem no processo de desenvolvimento, desde o sistema familiar até as condições políticas, culturais e sociais do país que pertencem e daí, surge à importância de compreender: O que é a violência? Como se circunscreve a violência na história da Colômbia? Quais são as outras formas de violência que marcam as narrativas dos sujeitos? O que acontece com os processos educacionais das crianças que são violentadas? Como se constituem as crianças em diferentes cenários de violência?

Assim, a violência na Colômbia é uma constante na historiografia nacional, tornando evidentes as lutas pelo poder político e domínio do Estado, que mostra a incapacidade de regular os processos políticos e democráticos, o que de uma ou outra maneira, se converte na bandeira dos grupos insurgentes, que aparecem vestindo a imagem mitológica do *Robin Hood*, como resistência da violência política e a inequidade social em termos da distribuição da terra e manutenção de estratégias assistencialistas das famílias que, tradicionalmente, tinham o poder do Estado.

As disputas violentas pelo poder é o começo da precarização do Estado e a instabilidade da democracia como uma das mais estáveis da América Latina, para ter um aumento nos indicadores de homicídios e mortes violentas (MOSER e MCLLWAIN, 2000). Estes episódios levaram a muitas migrações, silêncios e uma cultura da incredulidade frente às ações dos governos, ainda marcado por decisões políticas e impunidade dos criminosos, no acesso aos programas sociais, na violação dos direitos humanos e pouco atendimento à infância e às populações vulneráveis.

Após a guerra dos partidos políticos, nos anos setenta, o continente da América Latina atinge o auge do tema da Revolução, como crítica ao sistema capitalista em relação à pobreza que se manifesta na linha social e educativa, com as lutas dos movimentos sociais e a revolução como princípio de ação sendo convertidas no mecanismo adequado para acabar com o sistema totalitário, no qual se constitui o capitalismo, como assinala Sanches e Peñaranda (2009, p.36) “América Latina se hallaba en una zona de tempestades, dado que la situación general tenía ya carácter pre-revolucionario”⁵⁵, gerando grupos de resistência social.

As organizações que se conformaram começaram a crescer em termos de poder econômico e militar, estabelecendo parcerias com o narcotráfico e ações como sequestro extorsivo e apropriação do território. Esta situação põe a população civil num cenário de ação e a obriga a fazer parte do conflito armado, muitas vezes sacrificando os membros da família e provocando a dissolução da unidade familiar, com a reclusão de crianças, jovens e homens nas filas dos grupos à margem da lei, onde se encontram as guerrilhas, com alvos revolucionários e organizações de assassinos, dos fazendeiros com poder econômico nas regiões, para proteger os bens e propriedades:

⁵⁵ A América Latina se encontrava em um zona de tempestades, já que a situação geral tinha um caráter pré-revolucionário

Las organizaciones violentas más extremistas, los paramilitares o pájaros y los grupos guerrilleros o gatos, eran las que ejercían el más alto grado de influencia en las comunidades⁵⁶. (MOSER e MCLLWAINNE, 2000, p. 99).

Os fatos históricos trazem múltiplas consequências para nossa sociedade e uma das mais preocupantes é a participação das crianças no conflito, como vítimas e responsáveis, situação que o Estado não tem a capacidade de abordar, sendo que, a cada dia, aumentam os números de crianças e da população com violação dos seus direitos. No caso das crianças vinculadas a grupos à margem da lei, a partir de 2001, estas começam a ser concebidas como vítimas, já que chegam nessa situação devido às condições sociais, políticas e econômicas como no caso de serem recrutados de maneira voluntária, pois para a criança é a melhor alternativa de sobrevivência.

As crianças vinculadas direta ou indiretamente ao conflito armado ou que fazem parte de contextos de violência estão envolvidas em cenários de morte, ameaça, migração forçada, desapareições e vinganças, constituindo a população mais vulnerável e sem ter proteção de seus direitos, interferindo no desenvolvimento e formação destas crianças, o que se faz evidente na escola já que são “abocados a experiencias traumáticas y modos de vida que determinan su desarrollo bio-psicosocial y que condicionan su forma de relación y proyección hacia el futuro”⁵⁷ (RUÍZ, 2002, p. 22), sendo que, nos locais onde ações de violência fazem parte do cotidiano, é normal que a linguagem, as brincadeiras e as formas de relacionamento com o mundo reflitam atos cotidianos da guerra e violência, como destaca a narrativa da professora Ramona:

[...] eu me lembro de que os meninos brincavam de guerra, então eles chamavam seu oponente de *pássaro* ou *chulavita*, mas acho que eles nem sabiam o significado das palavras, apenas que brigar sempre outorgava mais poder ao menino que ganhava. Quando nós, meninas, brincávamos com eles, algumas vezes tínhamos que ficar escondidas, porque depois da briga, chegava a hora da vingança, que sempre era com a família dos perdedores e as meninas eram as esposas dos meninos, então a vingança sempre era com a gente (ela fica em silêncio). Agora, falando com você, fico surpresa com o que é capaz de fazer a mente de uma criança, reproduzindo os estereótipos do seu contexto, mas quando você se torna adulto, como professor, consegue

⁵⁶ As organizações violentas mais extremistas, os paramilitares e os grupos de guerrilheiros ou gatos eram os que exerciam o mais alto grau de influência nas comunidades.

⁵⁷ Condenados a experiências traumatizantes e modos de vida que determinam seu desenvolvimento psicossocial e que condicionam sua forma de relação e proteção no futuro.

começar a compreender muitos comportamentos das crianças, produto da vida familiar e comunitária delas.

Narrativa da Professora Ramona (HV: 31/05/2016).

Nesse sentido, muitas formas de violência passam a ser *normais* ou naturalizadas, pois escutar sobre os crimes produto do conflito armado também se torna parte da realidade, assim como morar na Colômbia significa habitar em um dos países com maior violência no mundo, sem que isso nos dê a real consciência das implicações em nosso cotidiano, na formação dos nossos filhos e nas formas de relacionamento com os outros. A inoperância do Estado, contudo, leva à procura de alternativas para resolver estes conflitos e aplicar a justiça necessária em situações onde se criam grupos de limpeza social como sistemas alternativos de justiça.

No bairro onde a gente mora se fala que o ambiente não é bom, porque o bairro ficou muitos anos sem ser legalizado. No começo, foi invadido por pessoas que não tinham dinheiro, gente de fora da região e pessoas que tiverem que sair de suas casas por causa do conflito. Então, quando você fala que mora lá (no setor *el cuarenta*) muitas vezes você fica marcado como se fosse um delinquente, já que lá vivem famílias perigosas, mas nem todos somos assim, só que é um pouco mais barato viver lá do que nas outras partes do município. A realidade é que muitas crianças tem más amigas e terminam na delinquência, como, por exemplo, roubando ou matando outras pessoas, o que são comportamentos que a comunidade não tolera. Vários prefeitos do município ou a própria comunidade criam os chamados grupos de limpeza social.

Primeiro, as famílias e as crianças ou jovens que não estão se comportando são advertidas a se mudarem dali ou irão morrer. Aqueles que não se mudam, de repente, nunca mais aparecem; outros, vão embora e nunca mais voltam.

Pesquisadora: Por que você acha que isso acontece?

Mãe de Família: Porque a gente fica cansada de trabalhar pelo bem, de conseguir comprar as próprias coisas e aqueles que estão desocupados ficam tentando roubar ou ficam chantageando (*pedir vacuna que llaman*) (*pedem uma vacina, como chamam*) para comprar drogas e, assim, não podemos ficar tranquilos em nossas casas.

Pesquisadora: E não é válido denunciar? Ir à polícia?

Mãe de Família: É válido, só que a gente fica cansada por denunciar e nada acontece. Muitas vezes, se a polícia chega e os leva, depois de 24 horas já estão livres, não existe justiça.

Narrativa da Evelyn, mãe de família (20/05/2016).

Neste relato, fica evidente a incredulidade das pessoas frente às ações do Estado para cumprimento da Lei e, embora se reconheçam as instituições, não se acredita que trabalhem pela justiça, por isso, as comunidades preferem procurar estratégias para solucionar seus problemas e, muitas vezes, terminar com o problema significa a morte de alguém que causou dano ao outro, o que se torna uma situação complexa, porque a vida perde valor para o outro, ou seja, começa a ser frequente escutar que existem vidas com mais valor sobre as outras, onde o delinquente deve morrer porque *é uma lacra social* ou *lixo social*.

Desta forma, é mantida uma tradição de julgamentos sociais em relação às pessoas que habitam em regiões violentas e, se saírem de lá, *é porque eram amigos das guerrilhas* ou praticaram algum ato ilegal e então, quando chegam a novos locais para morar, são estigmatizados e são marcados, tendo que seguir os padrões da maioria que ali se encontra.

No relato, percebemos que trata-se de uma situação delicada porque a mãe que fala não tem nenhuma das características pelas quais é estigmatizado o bairro. Ainda assim, quando a criança vai para a escola, às vezes tem que omitir de onde ela é, pois ao saberem a sua procedência, muda-se o tratamento e o atendimento:

Um dia tive uma discussão com a professora devido a uma situação com minha filha. A primeira coisa que ela fez foi me perguntar onde eu morava. Quando eu respondi: No *cuarenta*, ela fez um comentário que eu não gostei: *Com razão*, como se o bairro falasse por mim e, assim, as coisas não foram resolvidas (muda a expressão do rosto).

Narrativa da Evelyn, mãe de família (20/05/2016).

Estas narrativas acima mostram julgamentos sociais que se mantêm estáticos com o passar do tempo, é como se a história não pudesse mudar com o tempo e as pessoas não pudessem transformar suas vidas, porque sempre ficarão marcadas, onde ódios e marcas sociais representam uma condenação eterna, porque, realmente, é difícil esquecer, outorgar novas oportunidades às pessoas, tornando evidentes os sentimentos de vingança de uns contra os outros, sendo muitas vezes herdados pelos filhos.

Pesquisadora: [...] Estou surpresa com o Samuel.

Professora da Primeira Série: Por que?

Pesquisadora: Porque ele, na aula, tem um ótimo desempenho, sempre interage bem com seus colegas e, aparentemente, tem um bom relacionamento com todos. Porém, nas atividades extraclasse ou no recreio, ele é muito agressivo com a Mariana.

Professora: Eu entendo. Um dia, perguntei ao Samuel porque tinha um comportamento diferente com ela e ele respondeu que ela é filha de um parente dele, mas os pais dele e dela têm problemas e brigas, acho que foi por dinheiro e, desde então, eles são proibidos de conversar entre si. Eu perguntei aos pais e percebi que é um problema sério, porque sei que acontecem brigas sérias, com agressão física. (DC, 13/05/2016).

Assim, as crianças, desde pequenas, ainda sem ter a compreensão dos conflitos dos adultos, terminam se tornando parte das brigas e conflitos, que, algumas vezes, podem durar por toda a vida e fica evidente nos comportamentos violentos e, inclusive, vinganças na vida adulta.

Assim, os contextos da guerra e violência não passam despercebidos para as crianças nem suas infâncias. Elas habitam, escutam e aprendem sentimentos e maneiras de olhar a realidade que, inevitavelmente, constroem sua subjetividade e a realidade que se manifesta nas brincadeiras violentas, nos silêncios, nos olhares profundos e condutas de isolamentos.

4.2 A Migração Forçada: entre a criança, a família e escola

Em 1997, foi instituída, na Colômbia, a Lei 387, que define a pessoa em condição de migração forçada, onde esta é reconhecida como vítima, especificando-se seus direitos, como definido no Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento –PNUD:

Los desplazados entonces comienzan a ser considerados sujetos sociales y de derecho con mayor presencia en la cotidianidad nacional, ocupan pueblos y ciudades en forma precaria, y son tenidos en cuenta en los estudios de las migraciones⁵⁸. (2001, p.29).

⁵⁸ Os deslocados, então, começam a ser considerados sujeitos sociais e de direito, com maior presença no cotidiano nacional, ocupando povoados e cidades de forma precária, e são considerados nos estudos das migrações.

Nesse contexto normativo, o Estado colombiano cria duas ferramentas para dar resposta a migração forçada pelo conflito armado: uma corresponde ao *Acordo 02 de 1998*, onde se estipulam as formas de atendimento integral para as pessoas em esta condição pela violência e o outro, o *Decreto 624 de 1998*, que regula o Conselho Distrital para o atendimento da população em condição de migração forçada. Desse modo, a Colômbia reconhece as particularidades e a importância de reconhecer os direitos das vítimas do conflito interno armado. Assim, é iniciado um processo coletivo de unificação de forças para a criação de uma consciência frente à violência, contendo desde a implementação de estratégias nacionais, como também um elemento para o trabalho nas salas de aula para a inclusão, tolerância e construção de paz, a nível jurídico. No entanto, é preciso perguntar se as vítimas da violência tinham e têm garantias do marco jurídico. Como assinala a norma, para o atendimento das pessoas em condição de migração forçada, são tidos como princípios a não discriminação e aplicação diferencial da intervenção e proteção, ratificadas na Lei 387 de 1997:

Artículo 10: Brindar atención especial a las mujeres, niños, preferencialmente a las viudas, mujeres cabeza de familia y huérfanos.⁵⁹

Artículo 17: El acceso directo de la población desplazada a la oferta social del gobierno, en particular a los programas relacionados con atención social en salud, educación y vivienda urbana y rural, la niñez, la mujer y las personas de la tercera edad (Colombia, 1997 p. 12)⁶⁰

Uma Lei que tem como propósito a criação de uma política diferenciada para o atendimento e proteção da população em condição de migração forçada, para a promoção da não discriminação no exercício dos direitos, a inclusão social e acesso em equidade aos recursos e benefícios do Estado.

Mas, o que acontece / aconteceu na realidade?

⁵⁹ Artigo 10: Conceder atenção especial às mulheres, filhos, preferencialmente às viúvas, mulheres responsáveis pela família e órfãos.

⁶⁰ Artigo 17: O acesso direto da população deslocada à oferta social do governo, em particular aos programas relacionados com a atenção social na saúde, educação e moradia urbana e rural, à infância, à mulher e às pessoas da terceira idade.

[...] a violência é um dos momentos mais difíceis da minha vida. (Silêncio) Tudo mudou na minha vida, nunca mais as coisas podem ser iguais depois de atos de violência (Silêncio). Eu trabalhei treze anos no município de *San Juan de Rio Seco* e *Pulí*, na zona rural e urbana. Minha primeira relação com as guerrilhas foi quando trabalhava na vereda *Chorrillo*. Lá, eu era a única professora para crianças de quatro até os doze anos, porque são várias séries na mesma sala. Gostava muito do trabalho, porque conseguimos fazer um trabalho conjunto com os pais, melhorando a infraestrutura da escola e as condições de vida da comunidade e das crianças. Nesses locais, por serem muito pequenos, todos sabem quem é o professor, o sacerdote e o médico, mas eu não me preocupava se havia muitos observando o que eu fazia. Um dia, eu saí da escola e entrei no meu carro para ir para *San Juan de Río Seco*, onde morava. Alguns quilômetros adiante da escola, um carro me *fechou*: saíram três homens bem altos e me falaram que eu precisava levar uma caminhonete (silêncio). Eles nunca se identificaram, mas falaram que eu tinha que ir a uma rua com ela. Eu pensei em dois problemas: nessa época eu não dirigia muito bem e o caminho para aquele local não era bom, eu tinha medo de um acidente, só que eles me pressionaram muito e tive que concordar.

Comecei a dirigir, rezando muito e pedindo a Deus que conseguisse chegar no prazo determinado. Também pensava que podia ser uma mentira deles, que eles quisessem me sequestrar e a única coisa que me afligia eram as minhas filhas. Graças a Deus, consegui chegar até o local e voltar para minha casa, mas a partir desse dia passei a rezar para não ter mais contato com ninguém das guerrilhas, porque foi uma experiência daquelas que a gente não esquece.

Depois disso, saí dessa escola e fui trabalhar na minha cidade. Lá, eram mais crianças, numa escola urbana, mas com mais recursos, ainda que os pais fossem mais distantes. Também tínhamos uma loja de variedades, que era cuidada por um funcionário e morávamos com tranquilidade.

Um dia, cheguei do trabalho em minha casa e o jovem que trabalhava em nossa loja me falou que um jovem de óculos escuros, moreno havia estado ali, me procurando. Como eu não estava, ele deixou um recado, dizendo que eu tinha que abandonar aquele município e que se eu não obedecesse, não iria ser bom nem para mim, nem para a minha família. Eu fiquei sem saber o que fazer. Comecei a chorar, porque tinha a minha vida ali, não prejudicava ninguém e seria muito triste ter que abandonar tudo ali.

Então, eu pensei: Eles são paramilitares. Vou falar com eles porque eu quero saber por que eu tenho que ir embora. O que eu fiz? Como sabíamos onde eles moravam, fui até a casa deles. Lá, fui atendida por um senhor idoso, armado até os dentes. Fiquei muito assustada, mas não ia sair até saber o que estava acontecendo. Expliquei minha situação e ele me disse: Não sei as razões, mas você tem que ir embora. Meu chefe chega daqui a três horas. Se você quiser, pode voltar para falar com ele. Se ele chegar antes, eu mando alguém pra responder as suas perguntas. Eu fiquei ainda mais ansiosa, mas

eu tinha que esperar porque eles representavam a autoridade e eu precisava de falar com eles para decidir o que fazer.

Voltei no prazo estipulado, mas quem poderia responder às minhas questões ainda não estava lá. Eu teria que esperar que me procurassem. O dia terminou sem que eu tivesse alguma resposta. No dia seguinte, fui trabalhar e quando retornei à minha casa, o rapaz da loja falou que as mesmas pessoas do dia anterior tinham voltado ali, para me dizer que o melhor para mim era sair do município. O prazo era até as 20:00 h. Fiquei sem as respostas, achei que talvez fosse por causa da família do meu marido, já que alguns familiares dele tinham sido assassinados, enfim, sei que depois disso minha vida mudou muito e minha família se desintegrou.

Saí de *San Juan de Rio Seco* para Bogotá sem nada, só com minhas filhas e sem ter uma pessoa de confiança que pudesse me acolher. Um parente do meu cunhado me ajudou e lá fiquei, esperando a resposta da Secretaria de Educação de Cundinamarca, (embora assisti lá todos os dias para cumprir com o horário de trabalho). Foi muito incômodo, porque escutava os comentários relacionados com minha situação: É uma *desplazada* (referência a alguém em situação de despojamento). Tinha muita raiva porque eu não procurei essa situação, ela simplesmente apareceu na minha vida.

É uma marca para toda a vida e, como consequência, meu casamento terminou e minha família foi desintegrada (silêncio e choro).

Narrativa da professora Mercedes (HV: 08/06/2016).

No relato da professora, são evidentes as sequelas de eventos de violência, impossíveis de serem esquecidos e que criam situações de rompimento na continuidade da vida. Ainda que o País esteja tentando contribuir com a legislação e normatividade, para o atendimento e atenção às pessoas vítimas do conflito armado, é difícil para a sociedade ter consciência de que a violência e o conflito não são responsabilidade dos indivíduos que habitam os territórios onde existe a presença dos atores armados, mas que eles são vítimas destes e, por isso, temos um dever como cidadãos de contribuir na geração de novas oportunidades na vida deles e na inclusão social.

A professora menciona que o que aconteceu faz parte de seu passado, embora seja importante considerar que cada sucesso da história de vida nos constrói no cotidiano e transpassa nosso corpo, ou seja, somos produto da experiência e, nesses eventos, se circunscrevem as aprendizagens da infância, a juventude, a idade adulta. Talvez seja difícil compreender porque temos comportamentos violentos uns com os outros, mas pode ser porque, em algum momento, experimentamos a violência, como vítimas ou responsáveis.

Assim, a escola e a educação devem estar atentas a qualquer evento de violência que possam ter os alunos ou os professores, por isso destacamos a importância da proposta da UNICEF (2000), no marco da ação regional da Educação para Todos nas Américas, onde se tem a prioridade da redução da violência no artigo 6:

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación en valores cívicos y éticos⁶¹. (2000, p. 101).

A Colômbia, por seu contexto de conflito armado, tem como estratégia a pedagogia e educação para a paz e deve trabalhar nela como uma obrigação ao aceitar o planejamento da UNICEF e outorgar prioridade no atendimento às pessoas em condições de vulnerabilidade. Coloca-se em evidência o reconhecimento e a problemática da violência nos países no período dos anos 90 e começo do presente século, tendo como referências: la formulación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (a formulação do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe) (PREAL, 2006), que teve como proposta fortalecer e avaliar os programas de prevenção da violência em países da América Latina, para formular ações e recomendações para integrar as políticas na educação básica de prevenção da violência.

Em coerência com as políticas internacionais e a realidade Colômbia, em 1992 muda-se totalmente a Constituição para a criação de políticas que respondessem aos processos sociais, econômicos e de violência, gerando novos interesses investigativos.

Por conseguinte, as políticas internacionais e nacionais outorgam uma responsabilidade social, moral e familiar, nos quais pensar em estratégias para a diminuição da violência requer uma ação coletiva e, principalmente, no que se refere às crianças. Por isso, na Lei 1098 de 2006, define a proteção integral, reconhecimento dos direitos e a garantia para o cumprimento dos mesmos, dando ênfase na prevenção das ações que ameaçam a segurança das crianças, sendo seu desenvolvimento o interesse maior e, assim, a família, a comunidade e a escola devem trabalhar de maneira conjunta para a proteção da infância. Desse modo, no decreto 1860 de 1994, estabelecem-se as obrigações da família, onde os pais têm o dever da educação e sustento das crianças, como se define:

⁶¹ A educação deve proporcionar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura de direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não discriminação; a formação em valores cívicos e éticos.

el servicio de educación básica es para todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro (1994, P. 13)⁶².

Com o marco normativo para as populações vulneráveis, pensa-se na educação no contexto do conflito armado como elemento fundamental para a transformação social, embora que, para que isso seja uma realidade, se requer o reconhecimento da sociedade e o cumprimento da legislação pelo Estado.

É necessário que, em 2011, pela via normativa, sejam reconhecidos os direitos das pessoas vítimas de migração forçada por grupos à margem da lei, por meio da Lei de Vítimas e Restituição de Terras (Lei 1448 de 2011), onde se escrevem as disposições para o atendimento, assistência e reparação integrais das vítimas do conflito armado, assim como a definição do termo “vítima”

[...] aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del primero de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno⁶³(2011, p. 9).

Nesta Lei, considera-se que vítimas de migração forçada têm a possibilidade de medidas especiais para a restituição de terras, desde que a migração tenha sido posterior ao dia primeiro de janeiro de 1991. Para tanto, é necessário um processo judicial para a restituição, que comprove a declaração do vitimado. A lei também se refere à proteção das pessoas envolvidas nos processos judiciais, embora para isso seja realizado um estudo técnico que comprove o grau do risco. Destaco que cada um destes procedimentos constantes na Lei pode levar muito tempo para as vítimas, o que, em algumas ocasiões, torna-se frustrante e até pode levar à desistência da reparação integral, como se evidencia no seguinte relato:

⁶² O serviço da educação básica é para todos os residentes de um país sem nenhuma discriminação, recebendo como mínimo um ano de educação pré-escolar e nove anos de educação básica que se pode cursar diretamente em estabelecimentos educativos de carácter estatal, privado, comunitário, cooperativo comunitário ou sem objetivo de lucro.

⁶³ Aquelas pessoas que individual ou coletivamente tenham sofrido um dano por fatos ocorridos a partir de primeiro de Janeiro de 1985, como consequência de infrações ao Direito Internacional Humanitário ou de violação graves e manifestas às normas internacionais de Direitos Humanos, ocorridas por ocasião do conflito armado interno.

Pesquisadora: Com a Lei de Vítimas, você, em algum momento, pensou em recorrer ao programa para o atendimento das vítimas, reparação e restituição de terras?

Mercedes: A verdade é que algumas pessoas me falaram sobre a importância de recorrer, mas como meu caso envolveu os *paramilitares* e o processo de paz que se acordou com eles foi difuso, eu não quis recorrer, porque é trazer à tona situações que ficaram no passado, sem garantias do Estado, o que pode colocar em risco a minha família, de novo.

Também acho que é muito demorado e complexo fazer parte dos programas e conseguir receber algum benefício, assim é melhor ficar quieto.

Narrativa da Professora Mercedes (EN: 08/06/2016).

Desta forma, a Lei 1448 de 2011 tem dificuldades em sua aplicação, principalmente com a restituição na vigência do conflito armado, uma vez que se recriam os conflitos sociais, que geram uma nova vitimização na população. Por exemplo, as pessoas recebem a terra, mas não podem ter garantida a permanência por conflito de interesses de diferentes atores em relação à posse da terra. Ainda assim, é preciso reconhecer as mudanças das pessoas que foram vítimas de migração forçada e vivem há muitos anos nas cidades, com modelos de vida diferentes, como faz menção o CODHES no boletim 83, pois as pessoas que forem despojadas anos atrás, hoje não são as mesmas, podem ter dificuldades para trabalhar no campo e já não se consideram como camponeses ou moradores de municípios pequenos e, inclusive, não têm intenção de mudar a vida, até porque a relação com o território também mudou, as condições sociais e culturais mudaram, enfim, se voltassem aos territórios dos quais foram despojados, iriam encontrar ali um contexto muito diferente, que se tornou estranho, preferindo o local onde se encontram nos últimos anos. Isso se torna evidente no relato da professora, onde fica claro o desejo de ter uma nova vida pela dor que o despojamento gerou e porque os fatos ocorreram muitos anos atrás, ou seja, parece não ter sentido lembrar o sofrimento e arriscar perder a segurança adquirida nos anos posteriores ao despejamento.

Nesse sentido, a segurança no contexto do conflito armado se reconfigura, mas, com mais de sessenta anos de violência, é um imaginário que dificilmente se constitui como uma realidade, o que requer estratégias além da militarização dos territórios, com intervenção em todos os vetores que geram interdependência e constroem as dinâmicas do território nas quais se circunscrevem as pessoas. Com isto, as crianças constroem suas infâncias em virtude do cenário que habitam as experiências com o ambiente e os outros, com as percepções da

liberdade e segurança em lugares de conflito, porque liberdade pode significar as diferentes expressões da violência para fazer o que se quer.

Nessa perspectiva, com o reconhecimento legislativo das vítimas de migração forçada, a família e a escola se convertem nos geradores de novas possibilidades para as crianças como ser criança produto de experiências opostas às de migração nos cenários cotidianos, compartilhando com os membros da família e a escola. Quando meninos e meninas têm uma proteção integral de seus direitos como vítimas de migração forçada, é possível construir novos olhares em territórios diferentes, considerando que o território e a sociedade geram oportunidades e relações que propiciem a inclusão, uma inclusão que não tem marcas para as vítimas, mas são formadas de relacionamentos com outro diferente que é igual, ou seja, relacionamento com outro qualquer (SKLIAR, 2016)⁶⁴.

Nesse sentido, a escola vai ter muitas crianças diferentes e com múltiplas infâncias, assim como suas famílias, onde algumas podem ter dor, sofrimentos, ansiedades, tristezas, desejos de esquecer a história, indiferença, raiva, mas todas vão ter a possibilidade de viver e conviver juntas para reconhecer que não somos colombianos pelo nome do país, que somos colombianos porque construímos nosso território pelo intercâmbio das culturas, pelo diálogo dos saberes, pela escuta ao diferente que nos constrói, pelas aprendizagens do cotidiano, pelos caminhos andados, pelos locais descobertos, pela maneira de olhar como criança e por ser parte de uma família e uma escola, *porque não sou diferente dos outros colegas, todos somos diferentes, mas por isso sabemos o que somos.*⁶⁵

A Migração Forçada, para uma família, significa deixar, por fatores alheios às pessoas, o espaço de construção conjunta de saberes, costumes e tradições e, por isso, abandonar o espaço deixa rastros na pessoa, porque muda o entorno cotidiano, já que chegar a um novo espaço implica em mudar as práticas e, fundamentalmente, as formas de relacionamentos acentuados quando as pessoas sofreram atos de violência, porque a violência gera uma *cultura* (HERNANDEZ, 2006) para sobreviver como: o silêncio, o medo, o olhar baixo, a indiferença, as dificuldades na expressão dos sentimentos, a angústia e a sensação constante do risco de morrer em um ambiente de ameaças.

⁶⁴ Referência à Conferência de Carlos Skliar no Seminário Internacional de Educação Inclusiva – UNAD (Bogotá, Colômbia), no ano 2016

⁶⁵ Palavras do Anderson (Criança negra, do Litoral Colombiano), criança de 10 anos da segunda série.

Não consigo compreender, ainda, porque crianças pequenas de quatro e seis anos ficam quietas, quando devem brincar, gritar. Algumas delas, quando a gente fala, baixam o olhar, penso se eu causo medo nas crianças, mas não são todas que agem assim. O que acontece com essas crianças? Vou tentar um novo encontro com as crianças.

[...] Olhei para Estefania e sinto que hoje ela está triste. Ela está tentando falar comigo, mas as outras crianças querem que eu olhe seus trabalhos. Sentei na cadeira próxima à cadeira da Estefania e perguntei para ela: O que acontece, Estefania? Está triste? Alguns dias você está agressiva com seus colegas e outros está distante? (Silêncio... Estefania fica olhando para baixo). Ela fala: Sinto que ninguém quer estar comigo [...] Onde morava não podia falar muito porque a gente escutava meu pai dizer que é melhor ficar quieta. Não fale com nenhuma criança, porque você não sabe de quem são filhos e aqui eu tento falar com meus colegas, mas eles não gostam de mim, então algumas vezes falo muito alto.

Pesquisadora: Onde você morava antes?

Estefania: Numa vereda longe daqui, são muitas horas de ônibus, dois dias viajando e aí, a gente chega a Bogotá e pega mais ônibus para chegar aqui.

Pesquisadora: Você gosta de estar aqui na vereda, gosta da escola?

Estefania: Gosto, mas tenho saudades dos animais, do rio e da professora (faz referência que ela era muito doce), da areia (silêncio), mas aqui posso fazer outras coisas. Ainda queria voltar pra lá, mesmo que meu pai diga que não podemos.⁶⁶

(DC: 20/05/2016)

Na narrativa de Estefania (criança da pré-escola), descrita no diário de campo, se evidencia como a migração do local de origem pode se converter numa narrativa reiterativa, quando se chega a experimentar sentimentos ou sensações semelhantes, como, no caso, quando a menina sente que *ninguém gosta dela*, quando aparecem sentimentos de tristeza, comportamentos de isolamento como aparentemente vivia na vereda de origem. Junto a isso, ela começa a falar sobre as coisas do antigo local, das quais tem saudades e com desejo de voltar.

Na migração forçada, o desejo de voltar para o território pode ser pela impossibilidade que se tem de voltar, no tempo presente, ainda mais quando o despejamento

⁶⁶No relato da Estefania, ela se refere a um despejamento do local de procedência, não esclarece as razões, mas menciona as recomendações do pai com relação ao comportamento que ela deve ter (Este relato se confirmou com a entrevista com o pai, que explicou que tiveram que sair da vereda por confrontos entre os militares e as guerrilhas)

foi recente. Nesse sentido, o pai da menina conhece a realidade do contexto e Estefania faz uma interpretação de acordo com a sua realidade, que circunscreve uma infância diferente que vai construindo a identidade e criando novas formas de relacionamento.

É preciso mencionar que o acesso à educação para muitas famílias em condição de migração forçada não é uma prioridade, tanto pela mobilidade como pelas condições precárias de sobrevivência, onde as famílias procuram garantir a satisfação das necessidades básicas, como alimentação, vestuário (nos casos onde existem grandes mudanças climáticas frio – calor), moradia e saúde.

Mesmo que estas famílias tentem proteger suas crianças, ainda mantêm no novo local o medo da desintegração familiar e o risco de perder as crianças, fato pelo qual são *comuns* como padrões de comportamento destas crianças: inibição no brincar, a não escolarização, isolamento dos processos comunitários. Uma das causas destes padrões é a chegada das famílias em assentamentos em condições de pobreza extrema, com pouca presença da autoridade (polícia e militares), com a presença de delinquência – bandos de criminosos e guetos com grupos à margem da lei, o que se constitui em um cenário de risco para as crianças e jovens.

A migração forçada faz parte da cotidianidade de muitos *Departamentos* ou Estados do país, tornando-se uma realidade, pelas condições a nível geográfico e o que gera nas famílias, o que Ruiz define como migração forçada:

Un movimiento de corta distancia que incrementa las condiciones de pobreza de los afectados. Se da con mayor intensidad en los territorios estratégicos, en los poseedores de grandes riquezas naturales o en los que tienen una importancia geopolítica notable. (2011.p.142).⁶⁷

Nesse sentido, considera-se que uma das causas da migração forçada é morar em territórios com recursos estratégicos para a acumulação do capital ou zonas para a criação das indústrias maiores, como no caso dos pequenos camponeses que não tem a capacidade de competir com os grandes empresários. A migração forçada acontece pelos poderes econômicos e o modelo neoliberal e o sistema capitalista de acumulação do capital.

Assim, é possível afirmar que o conflito armado na Colômbia, além das diferenças ideológicas e políticas, está ligado ao poder econômico, por isso afeta a toda a população que habita nos territórios estratégicos, nas palavras do Moser e Mccllwaine (2000): “El conflicto

⁶⁷ Um movimento de curta distância que incrementa as condições de pobreza dos afetados. Se dá com maior intensidade nos territórios estratégicos, nos que possuem grande riquezas naturais ou nos que têm uma importância geopolítica notável.

armado afecta primordialmente a quienes participaban en el conflicto político y a poblaciones marginales de las zonas rurales remotas⁶⁸”.

As vítimas de migração forçada, a nível social, sofrem as consequências da exclusão, pois quando chegam às cidades ou municípios próximos às capitais são catalogados pelas pessoas da região como forasteiros, considerando-se que é alguém que chega para tomar o emprego e os serviços do local.

As famílias e crianças que têm vivido a experiência da migração forçada estão no processo de gerar um novo começo para a criação de vínculos coletivos e novas formas de viver no território. Segundo Restrepo “La forma de acoger y darle un lugar a ese sufrimiento puede ser determinante para aquel que deberá, a partir de lo vivido, reconstruir sus lazos sociales, reinventar una forma de vivir con esta experiencia”.⁶⁹ (2012, p.7).

Para compreender a relação entre a migração forçada e as crianças e jovens, as pesquisas da Conferência Episcopal, citado pelo Hernandez (2006), refere-se que 282.000 das pessoas em condição de migração forçada eram menores de 19 anos e em relação com os números da Arquidiocese de Bogotá e CODHES, 85% das crianças e jovens em condição de migração forçada não recebem o serviço educativo, evidenciando as dificuldades na efetividade das políticas para o acesso ao serviço educativo.

Por isso, deve-se considerar para a garantia de acesso ao serviço educativo às crianças vítimas da migração forçada a *Sentencia T025 de 2004* manifesta: a obrigação das entidades do Estado para corrigir as desigualdades sociais por meio de estratégias de inclusão social e educativa que gerem uma melhoria progressiva das condições materiais e sociais. Em termos da inclusão educativa é responsabilidade da escola criar ações para garantir um atendimento adequado para a população em condição de migração pelo conflito armado, sem gerar marcas nas pessoas, pois o Estado deve formular políticas para garantir os direitos das crianças, como:

El Estado como garante de derechos, este tiene la obligación de velar por la niñez, y así reconocer sus derechos fundamentales, entre ellos a la identidad

⁶⁸ O conflito armado afeta primeiramente aqueles que participam no conflito político e às populações marginais das zonas rurais remotas.

⁶⁹ A forma de acolher e dar-lhe um lugar para esse sofrimento pode ser determinante para aquele que deverá, a partir daquilo que viveu, reconstruir seus laços sociais, reinventar uma forma de viver com esta experiência

y a la seguridad, y asociados a ellos, los derechos a la educación⁷⁰ (RESTREPO, 2012, p.18).

Aqui, os professores se consideram agentes importantes para facilitar o ingresso e permanência das crianças, partindo do trabalho na sala de aula, as práticas pedagógicas, os projetos transversais do currículo e a prevenção para uma nova vitimização⁷¹.

Como no relato da Estefania, é possível identificar e compreender os comportamentos diferenciais que podem ter as crianças em condições de migração forçada, por isso é importante reconhecer a dor e o desenraizamento, pois fica um trauma (RESTREPO, 2012) inconsciente como rastro, que pode aparecer de novo, sem poder de controlar o comportamento, gerando na criança dificuldades nas relações pessoais, das quais podem intervir os docentes por meio de estratégias assertivas para o manejo de situações difíceis.

Fico, preocupada com uma menina da pré-escola, pois ela já tem seis anos e acho tem dificuldades na aprendizagem, porque não compreende as instruções e as tarefas, não consegue fazer a maior parte delas. A professora indica que ela está há dois anos na pré-escola e não consegue avançar muito no rendimento escolar. Para mim, é evidente que algo acontece com a menina.

(DC:14/05/2016)

A nota do diário de campo foi uma das primeiras observações realizadas na turma da pré-escola. A menina com a qual eu estava preocupada é a Estefania, pois nesse momento não conhecia sua história. Mas, depois de obter as informações, é evidente que a condição de migração de sua família e o fato de não ter boas relações pessoais com seus colegas está influenciando de maneira direta no seu desempenho escolar, produto da desmotivação pela escola, que pode ter relação com problemas familiares e pouco acompanhamento em casa das atividades escolares. Sendo a família a primeira fonte de garantia dos direitos das crianças, criam-se relações de dependência com os pais ou cuidadores, o que é um legado da sociedade ocidental, tal como refere-se por Maria Restrepo ‘Esta dependencia de la familia, en el mundo occidental, implica la vulnerabilidad de la infancia y la niñez, puesto que no se puede existir

⁷⁰ O Estado, como garantidor dos direitos, tem a obrigação de velar pela infância, e assim reconhecer seus direitos fundamentais, entre eles a identidade e a segurança, e associados a eles, os direitos à educação

⁷¹ Segundo Maria Restrepo (2012) uma nova vitimização, somente a vítima a uma legislação que etiqueta, gera controle e eliminação das pessoas.

como infante o como niño sin la mediación, la protección o el cuidado de un adulto o un tutor”.⁷² (2012, p. 20).

Assim como a família, a escola contribui no processo do êxito escolar das crianças, apoiando e acompanhando as crianças que apresentem dificuldades por diferentes condições: sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, devem-se explorar as condições das famílias para oferecer o apoio necessário e, desse modo, muda-se a prioridade de que a criança aprenda conteúdos específicos para gerar espaços participativos de construção conjunta, para ter novos olhares e promover os princípios da inclusão e da diferença. Por conseguinte, as escolas têm que fazer a revisão dos Projetos Político Pedagógicos orientados à flexibilidade, diferença, respeito e inclusão.

Segundo Sandoval y Sánchez “la escuela es un micro-cosmos social en el cual se concretan múltiples, complejas e intensas interacciones y relaciones entre las personas que constituyen la comunidad educativa” (2011, p. 21) ⁷³. Nessa perspectiva, a escola é um sistema complexo, onde é importante a reflexão nos sentidos e significações que têm as experiências de vida no cotidiano escolar, o que envolve as relações do sujeito com a realidade, a comunidade e o entorno. Assim, a escola e a sala de aula podem contribuir na reparação para o reconhecimento social e a memória coletiva dos atos de violência, que fazem parte da história da Colômbia e que se circunscrevem nas histórias das vítimas que, com ajuda do coletivo, podem fortalecer a subjetividade e as habilidades de resiliência.

A guerra deixa muitas sequelas, como uma violência prolongada pelo poder político e econômico, que isola as populações em condição de vulnerabilidade e que envolve homens, mulheres e crianças, numa guerra que não tem distinção dos corpos que sangram, que consome a natureza na exploração dos recursos, que no cotidiano demanda recursos econômicos e humanos para sua manutenção.

Essa guerra chega às nossas escolas num silêncio profundo, difícil de explicar, acompanhada de medos e riscos, mas também como elemento de transformação, para se pensar em coisas diferentes, de poder ter a ilusão ou esperança de mudar, de se ter tempos de paz, onde se possa voltar a pensar nas coisas simples e maravilhosas do cotidiano, da

⁷² Esta dependência da família, no mundo ocidental, implica na vulnerabilidade da infância e da criança, posto que não se pode existir com criança ou com filho sem a mediação, a proteção ou o cuidado de um adulto ou um tutor

⁷³ A escola é um micro-cosmo social no qual se fortalecem múltiplas, complexas e intensas interrelações e relações entre as pessoas que constituem a comunidade educativa

importância de dar as mãos, de ajudar se houver condições de fazê-lo, de brincar com as crianças além do castigo, mudanças para sentir as batidas do coração e começar a viver.

É importante perceber que a guerra na Colômbia, com certeza, faz parte da sua história, mas é possível começar a escrever um livro que, além desta memória, inclua também as vitórias, o aprendizado para se pensar na paz, com mudanças estruturais para compreender o que acontece no íntimo de cada um.

Na dor das narrativas das crianças tristes, acredito na possibilidade de mudança, acredito na infância que brinca nas escolas, acredito nos pais que cuidam dos filhos e tentam entender o universo infantil, acredito numa transformação macroestrutural para buscar a compreensão dos atos do cotidiano e o que acontece nas famílias com as crianças. Essa esperança toma vida na canção de Martha Gomez, um canto de paz para a Colômbia.

*Para el viento, una cometa
Para el lienzo, un pincel
Para la siesta, una hamaca
Para el alma, un pastel
Para el silencio, una palabra
Para la oreja, un caracol*

*Un columpio para la infancia
Y al oído un acordeón
Para el sol, un caleidoscopio
Un poema para el mar
Para el fuego, una guitarra
Y tu vos para cantar*

*Para el verano bicicletas
Y burbujas de jabón
Un abrazo para la risa
Para la vida, una canción
Para la guerra, nada.
Para el viento, un ringlete
Para el olvido, un papel
Para amarte, una cama
Para el alma, un café
Para abrigarte, una ruana
Y una vela para esperar*

*Un trompo para la infancia
Y una cuerda para saltar
Para la guerra, nada*

*Para el cielo, un telescopio
Una escafandra, para el mar
Un buen libro para el alma
Una ventana para soñar
Para el verano, una pelota*

Y barquitos de papel

*Buen mate para el invierno
Para el barco, un timonel
Para la guerra, nada*

(Martha Gómez)

Mesmo com o desejo de um mundo melhor para nossas crianças, é importante reconhecer que toda memória histórica a nível cultural, social, econômico e político faz parte do cotidiano de cada cidadão e das famílias, compostas por homens, mulheres e crianças, porque elas não estão apenas circunscritas na violência da Colômbia, como também nos conflitos que podem terminar em atos de violência no lar, seja pela autoridade, relações desiguais de gênero ou dificuldades econômicas. Por isso, é importante apresentar o que acontece no cotidiano das famílias das crianças que são elemento fundamental na construção e compreensão do mundo infantil.

4.3 A família como cenário de conflitos e de violência

A família é o cenário que tem a maior tendência para a naturalização de eventos cotidianos. Nesse sentido, o que acontece parece ser *normal* e, por isso, os conflitos, a violência e as emoções geradas por estes eventos não são reconhecidos, idealizando-se a função da família em relação à socialização que contribui na construção da identidade dos sujeitos, assim como do coletivo em relação às categorias de gênero, classe, raça, etnia, faixa etária e outras. Sendo assim, a família o núcleo que circunscreve as tensões de gênero que fazem parte do cotidiano e se constituem como geradores de conflitos, outorgando um papel definido para os homens e as mulheres, nas palavras da Telma Goodrich:

A causa de la división de la vida en comportamientos, que trajo consigo la industrialización, el rol de la mujer como guardiana del fuego del hogar, empezó a ser considerado esencial para la cultura [...] se promocionaba a la familia como un “refugio” privado para compensar el clima “inhumano” de las fábricas. El hogar de un hombre tenía que parecer un castillo y él tenía que sentir su nuevo privilegio de jugar al rey para compensar la nueva alienación que experimentaba ahora en su trabajo. Qué sucedía con las mujeres? La familia se había convertido para ellas en un refugio, en un lugar seguro y acogedor? (1989, p. 21)⁷⁴

⁷⁴ A causa de divisão da vida em comportamentos, que a industrialização trouxe consigo, o papel da mulher como guardiã do "fogo do lar" começou a ser considerado essencial para a cultura [...] promovia-se a família

Desta forma, criaram-se estereótipos para a mulher e para o homem, outorgando funções para o gênero feminino e masculino, justificando formas de violência doméstica para as mulheres que não cumpriam com as tarefas do lar ou que desejassem um futuro diferente para suas vidas, já que, anteriormente, as funções da mulher consistiam em cuidar da casa, que seria seu espaço de segurança, embora isso a levasse a perder a liberdade para tomar decisões, já que, depois do matrimônio, a mulher *entregava* sua vida ao homem, que se convertia no seu protetor. Nessa perspectiva, por muitos anos, o que acontecia dentro de casa era considerado privacidade das famílias e, por isso, muitos atos de violência física e psicológica eram silenciados pelo próprio agressor, sendo que crianças do campo, de zonas rurais ou distantes das capitais permaneciam quase todo o tempo em casa e, assim, as diferentes formas de maus tratos não eram conhecidas. Também não eram avaliados se os comportamentos violentos das crianças que tinham o privilégio de estudar, de ir à escola estavam relacionados à sua vivência dentro do lar.

Porém, nos últimos anos, o crescimento dos indicadores de violência nas escolas leva a refletir sobre a responsabilidade das famílias ou dos cuidadores das crianças, incluindo o cuidado, atendimento e acompanhamento de meninos e meninas no lar, porque suas vivências se refletem no desempenho escolar e nas formas de convivência com os colegas.

Nessa perspectiva de cotidiano, é muito frequente encontrar crianças isoladas, quietas, com olhar baixo, medo das vozes dos adultos, choro constante, dificuldade de aprendizagem e pouca participação nas aulas. Apesar deste alerta, a escola não consegue responder às necessidades das crianças em termos emocionais e de cuidado e, muitas vezes, procurando a participação das famílias no processo educacional, depara-se com situações delicadas em relação aos cuidadores das crianças.

As relações na família que geram conflitos e violência pela naturalização dos papéis dos homens e das mulheres trazem à discussão a construção social dos corpos que, em muitas ocasiões, torna-se arbitrária pela divisão entre o masculino e feminino, que resultam opostas e não complementares, mas que mantêm a explicação cartesiana do mundo, estabelecendo características distintas entre homens e mulheres como se estas fossem naturais ou estivessem

como um "refúgio" particular para compensar o clima "desumano" das fábricas. O lugar de um homem tinha que parecer uma fortaleza e ela tinha que sentir seu novo privilégio de "brincar de rei" para compensar a nova alienação que experimentava nesse momento no seu trabalho. Que acontecia com as mulheres? A família havia se convertido para elas em um refúgio, em um lugar seguro e acolhedor?

na *ordem das coisas* (BORDIEU, 2000), incorporando comportamentos e características às pessoas e aos corpos, como expressado nas palavras do Bordieu:

El orden social funciona como una inmensa maquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura masculinos y los largos periodos de gestación femeninos.⁷⁵ (2000 p.22).

Esta análise procura problematizar o olhar masculino e a sociedade androcêntrica no mundo, que produz atos de violência silenciosa nas famílias que, por sua vez, é projetada na criança (filhos) e reproduzida na convivência e nas brincadeiras com os colegas na escola. Assim como na família, na escola, as crianças ficam subjugadas ao poder e controle dos adultos e seus respectivos postulados ideológicos (muitos deles sustentados na cultura patriarcal).

Por conseguinte, a escola e a família são cenários onde as crianças vivem a maior parte do tempo e é por isso que na convivência deve-se reconhecer o outro como legítimo na diversidade, segundo Maturana:

Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación del otro junto a uno, destruye o limita el que se de el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso que lo genera [...] y así se convive, se vive hipócritamente la indiferencia o la activa negación.⁷⁶(1998, p. 22).

⁷⁵ A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar o domínio masculino, se apoiando em: divisão sexual do trabalho, distribuição muito rígida das atividades assinaladas a cada sexo, de seu espaço, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, com a oposição entre o lugar de reunião ou o mercado, reservado aos homens, e à casa, reservada às mulheres, ou, no interior desta, entre a parte masculina, como da casa, e da parte feminina como o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, jornada, ano agrário, o ciclo de vida, com os momentos de ruptura masculina e os longos períodos da gestação feminina.

⁷⁶ Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro junto a um, destrói ou limita o fenômeno social e,

Isto quer dizer que as relações da convivência nas famílias e na escola requerem a aceitação do outro, que passa pela emoção onde se disponibiliza o corpo para a ação, promovendo a relação social. Nesse sentido, temos dois tipos de relações: as sociais ou *matrísticas* e não social ou patriarcal. As sociais promovem a legitimidade mútua nas relações de cooperação e solidariedade e as não sociais se mantêm numa dinâmica de subvalorização baseada no autoritarismo, com a obediência promovendo a alienação. (ZAPATA, 1998).

Estas relações fazem parte dos cotidianos das famílias e das crianças, gerando comportamentos acompanhados de solidariedade ou competência, o que gera tensões na relação, produzindo, em algumas ocasiões, conflitos os quais não necessariamente devem ficar recolhidos, mas devem ser manifestos e tratados, para gerar novas possibilidades na relação sem calar o outro, prolongando a violência, como se percebe nas palavras de Estanislao Zuleta⁷⁷:

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad, son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal – en el amor y la amistad – ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro; matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.⁷⁸ (1982, p. 109).

Nesse sentido, o conflito é um gerador de possibilidades no sentido em que se reconhece o outro como legítimo, respeitando as diferenças e promovendo relações de

portanto, o humano, porque destrói o processo que o gera [...] e, assim, se convive, se vive hipócritamente a indiferença ou a negação ativa.

⁷⁷ Filósofo, escritor e pedagogo colombiano.

⁷⁸ Para combater a guerra com uma possibilidade remota, mas real de êxito, é necessário começar por reconhecer que o conflito e a hostilidade são fenômenos tão constitutivos do vínculo social como a interdependência em si mesmo e que a noção de uma sociedade harmônica é uma contradição em seus termos. A erradicação dos conflitos e sua dissolução em uma calorosa convivência não é uma meta alcançável, nem desejável; nem na vida pessoal – no amor e na amizade – nem na vida coletiva. Ao contrário, é preciso construir um espaço social e legal no qual os conflitos possam manifestar-se e desenvolver-se, sem que a oposição ao outro conduza à supressão do outro: matando-o, reduzindo-o à impotência ou silenciando-o.

complementaridade. Porém, no cenário privado da família, muitas vezes se elimina o conflito com a eliminação do outro através de atos de violência psicológica, econômica ou física, negando as possibilidades de expressão e autonomia de algum membro da família.

SG: Na minha casa, não temos problemas (silêncio). Alguns anos atrás, discutia muito com meu marido por coisas sem importância, chegamos até a nos agredir, mas agora já não temos conflitos. Eu sei o que ele gosta ou não e, assim, procuro fazer as coisas de forma a agradá-lo. Além do mais, ele trabalha o dia inteiro e é melhor que ele chegue em casa e encontre a casa arrumada, sua comida preferida e que nós (refere-se aos filhos e ela) nos comportemos bem.

Desta forma vivemos mais tranquilos, porque antes tínhamos muitas discussões ou conflitos.

Pesquisadora: Quais eram os motivos das discussões ou o que você chama de conflito?

SG: Eu, por exemplo, achava importante comprar algumas coisas para as crianças e brigava com meu marido, porque ele gosta muito de tomar cerveja e o dinheiro não era suficiente para as despesas. Também gostava de usar algumas roupas mais bonitas ou vistosas, mas ele não gostava porque achava que eu estava provocado outros homens. Então, decidi fazer o que ele achava melhor e já não temos motivos para brigar.

Pesquisadora: Como você está agora? Como se sente como mulher e mãe?

SG: Aprendi que meu marido é que está certo, porque ele trabalha para nosso bem-estar. Acho que estava errada com meu comportamento anterior. Antes, saía mais de casa para conversar com as vizinhas, o que ele não gostava, porque achava que com isso não fazia meus deveres. Então, entendi que a vida de uma boa mulher é agradar ao marido e cuidar dos filhos, de acordo com as nossas possibilidades econômicas.

Narrativa da Floralba, mãe de família (EN:19/05/2016)

Na narrativa, é evidente a incompatibilidade de metas ou desejos individuais no que se refere às razões da esposa para as brigas com seu marido e que trazia tensões para a relação, circunscritas numa luta relacional sobre a pessoa que tem a razão e quais são as prioridades a serem consideradas. Percebe-se, neste caso, que a prioridade foi a satisfação do homem da casa como provedor econômico e figura de autoridade, eliminando-se as necessidades da mulher e das crianças, onde prevalecendo a vontade do homem e seu

respectivo controle no lar, para criar no ambiente familiar a sensação de bem-estar, tranquilidade ou ausência de conflitos, mantém-se um conflito latente e, muitas vezes, reduzem-se as possibilidades de ação, pois no relato se submeteu a perspectiva da mulher e da mãe, reduzindo ou negando as suas próprias necessidades e, indiretamente, a de outros atores, como os filhos, como forma de evitar as agressões ou discussões.

Assim, meninos e meninas são silenciados pelo medo, pela preocupação de que as coisas possam ficar piores. Crianças se vêm sem possibilidades de perguntar ou questionar o que acontece, pois se falam ou reclamam correm o risco de ser maltratados. A partir destes cenários, olhos tristes aparecem nas salas de aula, como que fazendo um pedido de ajuda, de amor, de serem reconhecidos, de poderem sentir, perceber que têm direito de sorrir, daí a importância do amor, como assinala Maturana “el amor es la emoción fundadora de lo social, sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social” pois “el amor es la emoción que constituye el dominio de las acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro, um legítimo otro en la convivencia”.⁷⁹ (1997, p.23).

Reconhecer que as crianças são parte do conflito é reconhecer que participam do conflito e que os *não entendimentos* dos parceiros ou membros da família têm repercussões na infância e no desenvolvimento dos meninos e das meninas, uma vez que todas as pessoas estão em processos dinâmicos de transformação de acordo as relações sociais e humanas.

Assim, as consequências do conflito que podem terminar em atos violentos deixam marcas emocionais e cognitivas e, no caso das crianças, estas podem perder a confiança nos adultos ou nas pessoas que representam a autoridade, porque no lar os protagonistas dos atos de violência são as pessoas que têm o poder. Nesse sentido, ser vítima de atos de violência doméstica pode, num futuro, levar as crianças a repetir a violência, já que a violência afeta as formas como se constroem as relações com os outros e a percepção da autoridade na sociedade.

Para compreender a violência e as justificativas da mesma na forma de relacionamento com e entre as crianças, entende-se violência como a ação intencional de gerar dano aos outros ou à própria pessoa (JIMENO, 1998). Nessa perspectiva surgem diferentes justificativas culturais amarradas aos papéis e relações entre a família, onde

⁷⁹ “o amor é a emoção fundadora do social, sem aceitação do outro na convivência não há fenômeno social”, pois “o amor é a emoção que constitui o domínio da sanção sem que nossas interações recorrentes com o outro façam do outro um legítimo outro na convivência”.

adquirem protagonismo as pessoas que exercem autoridade e, assim, na relação com as crianças, surgem atos de violência para corrigir nos filhos o que se considera indesejável para as crianças, como fazem referência algumas mães entrevistadas no desenvolvimento da pesquisa:

Eu desejo o melhor para meus filhos, que sejam boas pessoas, homens de bem, porém, algumas vezes, eles são difíceis de controlar. A gente pensa como fazer, porque fala com eles, apresenta o que é bom e o que é ruim, mas eles não obedecem. Então, aí preciso castigar e, muitas vezes, uso o cinto para corrigir. A Lei diz que isso é um delito porque para corrigir é preciso apenas falar com as crianças mas, quando isso não funciona, o governo não vem me ajudar. Se ele vai me questionar por isso, acho que em algumas ocasiões é preciso fazer uso da força.

Narrativa de Maria, mãe de família (EN:19/05/2016).

Acredito que minhas filhas precisam de disciplina para obedecer. Elas devem respeitar as normas da casa e da escola, assim como ser organizadas com suas tarefas. Percebo que possam ter medo da minha autoridade, talvez porque algumas vezes falo muito forte e até tenho medo de reproduzir a impulsividade e a raiva com que minha mãe nos batia, mas quando elas fazem coisas que eu não gosto, sou forte com as palavras e, em algumas ocasiões, tenho que bater, mas tudo é pelo bem-estar delas... (Silêncio) Eu sei que elas vão me agradecer no futuro.

Narrativa de Leidy, Mãe família (EN:19/05/2016).

A conexão entre o castigo para corrigir aos filhos e o bem-estar deles está relacionado com a concepção do *amor* nos relacionamentos entre pai, mãe e filhos. Desse modo, no cenário cultural, é possível afirmar que, muitas vezes, a violência se converte numa ferramenta para o exercício da autoridade e para a correção das condutas negativas, embora as crianças fiquem confusas quando existe uma grande frequência nos castigos físicos, podendo pensar que os pais não sentem amor por eles.

Há uma grande tristeza na escola hoje. Na quinta-feira da semana passada, uma aluna de dez anos se suicidou com os cadarços dos sapatos. A situação parece incompreensível para os professores, mas as crianças da pré-escola e da primeira série conversam com naturalidade sobre a situação. Ouvem-se

vários comentários e muito se especula sobre as razões que levaram a criança a tomar esta atitude.

Estamos na hora do lanche e alguns colegas de Nicole comentam que os pais a castigavam muito porque seu desempenho escolar não era nada bom. Nos últimos dias, ela estava muito triste porque a professora (que é chamada Miss, na escola) não permitiu que ela participasse de uma dança para a celebração do dia da *afrocolombianidad*, então as crianças pensam que possa ser esta uma das razões. Mas o que gerava mais curiosidade nas crianças é que Nicole falava que sua mãe batia nela com urtiga porque isso provocava mais dor, então as crianças falavam: meus pais me amam muito e não fariam algo assim comigo, acho que os pais da Nicole não a queriam e, além do mais, ela morava com o padrasto.

Essas crianças também têm dúvidas se seus pais as amam, pois quando elas não fazem as coisas de forma correta, também apanham. Elas pensam: pode ser que ela não era uma boa menina. Eles falam: como nós somos pequenos, tudo o que a gente faz é responsabilidade dos pais, então eles têm culpa do que aconteceu; se eu fosse ela e meus colegas não gostassem de mim, meus pais me batessem muito, acho que eu também ia preferir morrer.

Comentários assim, de crianças de 6 a 8 anos ficaram na minha mente e fiquei pensando como trabalhar com as crianças sobre o que aconteceu, não só com os coleguinhas da aula, mas também com as outras crianças que podem, na sua vida, ter padrões parecidos com os que Nicole vivenciou. Como espectadores dessa situação, eles podem pensar que o suicídio seja uma alternativa.

Converso com a professora da pré-escola sobre a minha preocupação e ela comenta sobre este assunto na sala de aula, enfatizando a importância de falar sobre o que acontece com eles, inclusive quando estiverem pensando *coisas feias*. Eis que um menino fala (referindo a menina que se suicidou) que não entende porque o barulho, porque ela pode estar feliz e bem melhor.

(DC, 10/06/2016).

No espaço escolar, quando se apresenta uma situação violenta e, pior, quando esta se relaciona com a morte, tudo isso mexe com os sentimentos, emoções e narrativas de todas as pessoas que conhecem a situação e as crianças não estão, de forma alguma, distantes disso. Elas começam a pensar e comparar suas experiências de vida, a fazer análises com os recursos internos e cognitivos que têm no momento. O que preocupa é que, na escola, não se conhecem as histórias dos estudantes e se exerce uma pedagogia distante do aluno, de transmissão de conhecimentos e não reconhecimento da diversidade além das qualidades

cognitivas, a diversidade nas histórias e experiências de vida de todas as pessoas que compartilham a escola, para a construção de uma comunidade educativa não homogeneizada.

O que fica é que a violência aplicada pelos pais na correção tem uma relação com o amor e com a impotência desses pais por não conseguir de seus filhos *determinados* comportamentos, mas que deixa vestígios nas crianças, como se percebe no seguinte depoimento:

Lembro que um dia meu pai chegou bêbado em casa, quis bater na minha mãe e eu me coloquei no meio para impedir. Acabei apanhando dos dois por me intrometer. Só aconteceu uma vez, mas eu jamais vou esquecer. A violência gera muitos problemas (choro).

Narrativa de Jenny Paola, mãe de família (EN: 04/06/2016).

Nos conflitos familiares, em algumas ocasiões não se tem em conta as crianças, em outras se reconhece a importância delas no conflito e o medo do sofrimento delas pelos comportamentos dos adultos, o que pode levar à prevenção da violência física, embora o dano psicológico já possa ter acontecido.

Um dia saí de casa, cheguei a esquecer que tinha um lar e voltei apenas no dia seguinte. Quando cheguei, minha mulher não me disse nada e eu pensei que tudo ficaria bem, mas quando entrei no quarto vi que ela estava arrumando as malas e depois se foi. Passaram-se vários dias, mas como eu estava pensando em outra mulher com a qual me relacionava, eu não me importei. Mas, depois de várias vezes em que fui evasivo com minha esposa, sem falar com ela sobre o que estava realmente acontecendo, depois de uma semana, decidi ir à casa dos meus pais, para conversar com ela. Porém, quando estava lá não fui capaz de pedir que voltássemos a ficar juntos. Meu pai que disse que eu tinha que pensar na minha família, na boa mulher que tinha como esposa e no meu filho, mas eu não o ouvi e saí para beber (cerveja). Naquele momento, minha situação econômica não era boa e eu não sabia o que fazer com a minha esposa e a outra mulher. Estava confuso, louco, não sabia o que devia fazer.

Voltei para a casa dos meus pais e comecei a gritar para que me atendessem, que eu queria conversar, mas ninguém abria a porta. Comecei a bater na porta e não parei até me abrirem. Não sei o que aconteceu, estava fora de mim, mas quando abri a porta do quarto para procurar a minha esposa, vi

meu filho de três anos lá, chorando. Tive um momento de lucidez e percebi que meu pai estava esperando para proteger minha esposa dos meus gritos ou dos meus golpes. Isso não aconteceu, mas estive perto de fazer.

Narrativa de Alejandro, pai de família (04/06/2016).

Um elemento importante que se percebe na narrativa de Alejandro é como o consumo de bebidas alcoólicas é um desencadeante de possíveis atos de violência, embora muitas as pessoas considerem que beber possa ajudar a deixar os problemas de lado. Só que isso, na verdade, também contribui para que as pessoas percam o controle sobre si mesmo, provocando, assim, comportamentos violentos com a sociedade e suas famílias. No caso dos homens, aparentemente a questão de dinheiro e situação econômica torna-se um fator de estresse que pode provocar rupturas na família.

Em relação às crianças, o pensamento *os filhos são a prolongação dos pais, para serem melhores pessoas*⁸⁰ é determinante no momento em que se vai fazer uso da violência, com as crianças como espectadoras, onde aparece a tristeza por provocar dor nos pais e o medo deles de reproduzir depois a violência, o que aconteceu com Alejandro, ao evitar não bater nem gritar com a sua esposa.

É preciso mencionar que assim como para as crianças os pais ou cuidadores são os super-heróis e as protegem dos riscos, como adultos, em algumas ocasiões, não temos a capacidade nem de nos proteger nem de proteger as crianças. Esses riscos que, anos atrás, se pensava que era só dos adultos, agora se percebe que muitas crianças sofrem o flagelo não apenas sendo vítimas diretas, mas também quando são vítimas indiretas, ao presenciarem crimes como estupro, como se vê na história de Marisella:

[...] Sou natural de Santander e tenho 32 anos. Fui vítima de estupro, aqui na vereda (região), quando tinha 26 anos, no local onde morávamos antes. Naquela ocasião, eu tinha apenas dois filhos e este é um local onde todas as famílias se conhecem.

Naquela época, cada vez que eu passava perto da pessoa que me estuprou, ele me dizia que eu era muito bonita, murmurava que gostava de mim e que, em algum momento na vida, eu seria dele. Ele estava sempre bebendo (cerveja), mas eu não levei isso muito a sério. Algumas vezes, cheguei a

⁸⁰ Comentário de Alejandro durante a entrevista 04/06/2016.

conversar sobre isso com o meu marido, mas não demos muita importância. Os meses se passaram, eu e meu marido costumávamos cumprimentá-lo normalmente, ou o que eu considerava *normal*, mas passavam coisas pela cabeça dele que eu jamais imaginei que pudessem acontecer.

Quando nos mudamos para esta casa, não foi possível trazer todas as coisas de uma vez e fomos buscando aos poucos, na antiga casa. Um dia, um sábado, eu falei para o meu marido que iria buscar algumas coisas na outra casa. Ele me perguntou se não tinha problema que eu levasse as crianças, Camilo e Steven, eu falei que podia sim, já que estava uma manhã muito bonita e os meninos iriam ficar felizes por sair um pouco. Quando já estávamos de volta, na rua, Camilo me disse: Mãe, tem uma pessoa escondida nas árvores. Mas eu falei que ele estava enganado. Só que ele não estava. Foi tudo muito rápido: estávamos passando e esse homem chegou por trás e me ameaçou com uma faca. Disse que se eu não o deixasse fazer o que queria, ele iria matar meus filhos. As crianças começaram a chorar e a falar: Mãe, vamos embora (fala rápida). Mas, como eu poderia ir se ele tinha uma faca nas mãos e podia ferir meus filhos, tão pequenos? Então, eu pedi para eles que fossem para trás das árvores. Steven, o menor, obedeceu, mas Camilo disse: Mãe, eu vou ficar e cuidar de você. E aquele homem me estuprou e Camilo assistiu a tudo. Acho que isso afetou muito a vida e a infância dele. Nunca mais ele foi o mesmo. Antes, ele sempre sorria, mas agora ele já quase não sorri mais. Fala muito pouco e seu desempenho na escola não é bom. Ele nunca recebeu nenhum atendimento psicológico.

Foram dias muitos difíceis e, na semana seguinte, descobri que estava grávida. Quando falei para meu marido, ele disse que era daquele homem, embora eu tivesse certeza que não. Meu marido me disse que para podermos continuar juntos, eu teria que abortar. Eu disse que não podia, não tinha coragem de ir contra Deus e matar um bebê e que se ele não quisesse mais ficar comigo, eu entenderia.

Depois de algum tempo, meu marido me disse que respeitaria minha decisão, mas que tinha certeza de que o bebê não era dele. Só que quando Santiago nasceu, meu marido não pode negar que o filho era dele, pois são muitos parecidos (risos).

Depois de tudo isso, eu só quero seguir com a minha vida. Aquele homem foi preso, mas meu marido sempre fala que quando ele voltar à vereda, ele vai matá-lo porque eu sou sua mulher e ele não pode deixar de se vingar pelo que o outro me fez.

Narrativa da Marisella, mãe de família (EM: 04/06/2016).

O episódio na vida da Marisella é um reflexo do uso da violência para obter a satisfação pessoal, onde uma pessoa se aproveitou da condição de vulnerabilidade da mulher,

que estava com seus filhos, num local isolado, com pouco trânsito de pessoas que pudessem oferecer auxílio.

Naquele momento, a presença das crianças não importava para o agressor, só seu objetivo. Ainda assim, hoje, seis anos depois deste episódio tão marcante, existe a preocupação pelas consequências que ele possa ter deixado a nível emocional, tanto no Camilo como no Steven, em comportamentos um pouco confusos, baixo desempenho escolar, o que, para as professoras, podiam ser considerados como dificuldades de aprendizagem ou pouco acompanhamento da família, não deixa de ser uma *hipótese* válida, embora a escola também possa indagar sobre os múltiplos fatores que podem intervir no aprendizado e no comportamento da criança. Se as suas histórias e experiências próprias de criança são deixadas de lado, pode ficar mais difícil compreender realmente o que acontece no mundo infantil. Com o passar do tempo, pode-se pensar que as experiências fiquem esquecidas num *baú de lembranças*, mas elas ainda podem precisar da atenção das pessoas, mesmo que não manifestem o desejo de falar, pensar no sucedido faz parte da nossa constituição como sujeitos.

Na vida, toda experiência pode mudar a percepção das coisas e da realidade (DEWEY, 1968), sendo a experiência uma das principais fontes de aprendizagem. Assim, é possível dizer que, no cotidiano, não apenas temos aprendizagens de conceitos ou informação, mas também de sentimentos, emoções, medos, preocupações e desejos. Nesse sentido, quando se vive uma experiência agradável com uma pessoa, ao se lembrar de um aroma associado àquela lembrança, isto vai provocar tranquilidade. Porém, da mesma forma, lembrar de uma pessoa que causou algum dano pode remeter a sentimentos de raiva e desejos de vingança. Para uma criança, alguém que lhe traga a lembrança da mãe vai gerar sentimentos de proteção, ou seja, sem dúvida, todas as experiências do cotidiano deixam marcas nas pessoas que constituem o mundo e criam padrões de relacionamento consigo e com os outros.

No caso das crianças, a experiência e os cotidianos se circunscrevem no universo infantil, uma vez que a criança é suscetível a tudo o que acontece ao seu redor, por isso quando ocorre algo que gera dor, ela procura por uma pessoa que proporcione proteção e cuidado, sendo as experiências nos primeiros anos de vida o *motor* para a juventude e para a vida adulta.

Neste capítulo, foi apresentado o cenário que circunscreve as crianças no cotidiano, que enlaça fatores macroestruturais da história e vivências próprias da vida familiar, sendo elemento de base da rede onde se articulam as narrativas das infâncias da Escola El Cerro.

No seguinte capítulo, o leitor vai encontrar imagens e narrativas dos participantes da pesquisa, reconhecendo o sentido da escola para as crianças, recolhendo sentimentos e percepções no cotidiano que outorgam sentido às infâncias, para compreender o papel do professor na construção das infâncias, partindo da subjetividade no sentido ético-político que tem ingerência nas relações de cuidado, estabelecendo conexões entre os conceitos de educação, amor e ética do cuidado.

CAPÍTULO V

AS VOZES DAS INFÂNCIAS

*Chegamos, filho
É aqui. Prepare-se
Aqui você vai descobrir um
Vale encantado
Vai chegar na caverna misteriosa
E vai conhecer o estranho laboratório
Do cientista louco
E eu queria lhe dizer uma coisa: não
Esqueça, filho
Uma rosa não é uma rosa
Uma rosa é o amanhã, uma mulher o canto de amor
Uma rosa é uma invenção sua
O mundo é uma invenção sua
Você lhe dá sentido. Você o faz bonito
Você o cobre de cores
Um brinquedo, o que é um brinquedo?
Duas ou três partes de plástico,
De lata...
Uma matéria fria, sem alegria,
Sem história...
Mas não é isso, não é, filho?
Porque você lhe dá vida
Você faz ele voar, viajar...
Vamos filho
Sabe que lugar é esse?
É um lugar de sonhos
Uma casa de brinquedos
Vamos entrar*

Fernando Faro

Olhar e escutar além da *simplicidade* é entrar no mundo das significações, com referências e emoções que nos permitam construir a Rede de Significações desta pesquisa. Como as crianças permanecem muito tempo sob a disposição e cuidado dos adultos, reduzindo as possibilidades de decisão, estas se agudizam em condições de pobreza e violência, materializando-se na interação com os outros, assim como no olhar da significação do ser criança – ter infância, a realidade do mundo e a percepção dos espaços habitados no cotidiano que circunscrevem novas formas de relações sociais do ser, fazer e sentir, que nas

crianças se *materializam* em características próprias, que geram diferentes cenários para viver e conviver com elas na família, na escola, no bairro e no sistema social.

Por hora, existem diversas linguagens para outorgar sentido à experiência, por isso na pesquisa se consideram as crianças como sujeitos de direito que têm a possibilidade de decidir, conhecer o mundo e reconhecer-se nele, partindo da essência própria do mundo infantil.

No presente capítulo, apresentamos as unidades de sentido construídas na pesquisa, produto do trabalho de campo, outorgando significado às vozes da infância das pessoas que participam da pesquisa. É uma maneira de contar, lembrar, que constrói a memória da realidade das infâncias na Escola El Cerro, com sentimentos e percepções das crianças que acompanham as vivências do universo infantil, outorgando voz aos silêncios e invisibilidade aos sentimentos e, por isso, este capítulo revela os imaginários relacionados aos espaços vitais das crianças como: família, escola, a convivência com os colegas e o território que habitam. Assim, as expressões das crianças e dos professores manifestam situações da realidade que podem nos afligir, mas também o desejo de transformação da mesma, com mais paz e felicidade.

Para dar vida ao capítulo, trazemos algumas narrativas das crianças, professoras e famílias em conjunto com nossas anotações no diário de campo, além de fotografias, que recriam o sentido dos espaços escolares, o cuidado e a educação, considerando as considerações de Spink (2004) em que as relações humanas são construídas em um processo mútuo na interação com as pessoas e com influência do meio, sendo uma premissa o sujeito como ser social. Por conseguinte, a construção da RedSig se dá em um processo complexo, onde as pessoas se encontram imersas em Rede e são constituídas por ela, contribuindo para a circunscrição dos percursos para seu próprio desenvolvimento e o das outras pessoas, do meio e da situação da qual são partícipes, enquanto são consideradas as relações que se articulam na rede e são atualizadas por processos interativos. (ROSSETI-FERREIRA et al, 2004).

Desse modo, a configuração da RedSig, recolhe ações, emoções e concepções que são configuradas e significadas para estabelecer possibilidades e limites ao desenvolvimento das pessoas ao reconhecerem os envolvidos como elementos que, de maneira simultânea, compelem e limitam o desenvolvimento humano passando pelas relações entre os diferentes campos da experiência pessoal de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Este capítulo recolhe as compreensões dos diferentes sentidos envolvidos na pesquisa para a construção da RedSig, não como uma entidade, mas sim como nossa apreensão como pesquisadora dos sentidos da infância, onde no cenário do cotidiano da escola, as narrativas das famílias e as professoras constroem relações entorno da infância que se articulam e envolvem possibilidades de ação e emoção. (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

No item a seguir, mencionamos como o corpo e as imagens, enquanto unidades de sentido, dão significado às infâncias, entendendo a importância das linguagens expressivas e do corpo como “meio de comunicação”, que transmite informação à história conhecida ou não dos sujeitos

5.1 O corpo e a imagem falam das infâncias

A relação que a criança estabelece com o mundo e com os adultos é mediante o brincar, como reflexo da cultura e das dinâmicas sociais de uma comunidade na qual as crianças representam as construções e desenvolvimentos de sua vida e dos cenários cotidianos que habitam, relacionados com a aprendizagem, já que, na exploração do mundo, a criança começa a ter um compêndio de experiências em relação à sua vida e tudo que está ao redor, que mantém a criança no processo para a aprendizagem e conhecimento da vida social, cultural e física.

Dessa maneira, a arte e o brincar supõem linguagens expressivas, onde a criação pode se surpreender com o mundo, imaginar, criar e recriar, perguntar, ter curiosidade por novas experiências, desenvolvendo na criança a motivação pelo conhecimento do mundo e, assim, as palavras proferidas pelas crianças, os movimentos corporais e as imagens fotográficas circunscrevem o acúmulo das experiências que a criança vive e como constrói a infância.

Desta forma, o corpo é o primeiro território no qual se desenvolvem os humanos, sendo a porta para o relacionamento com os outros, portanto o corpo é o espaço no qual se subjetivam e adquirem sentido as tradições, costumes e linguagens herdáveis da família, assim como as violências simbólicas e físicas. Diaz e Alvarado (2012) afirmam que o corpo é o meio e fim no processo de constituição do sujeito, na medida que o corpo, assim como tem uma condição biológica e fisiológica, é uma construção sócio-cultural, produto dos processos

de socialização e das interações e significados que outorgam as instituições ao corpo e, assim, o corpo como a história pessoal, se constrói na relação com os outros.

Segundo Diaz e Alvarado:

En cuanto el cuerpo se hace en relación con otro, el cuerpo es significado, es nominado, denominado con diferentes atributos, se le representa, ya no como el cuerpo en sí, sino como el cuerpo para el otro, el cuerpo para los otros, por lo que se asume como cuerpo simbólico⁸¹. (2012, p. 118).

Nessa perspectiva, o corpo se constrói na relação com os outros e leva em conta os significados culturais outorgados pelas instituições sociais, ou seja, o corpo não só fala da pessoa como um ser isolado do mundo com uma história autêntica, mas também fala da família, das crenças e costumes que acompanham o crescimento e desenvolvimento da pessoa desde a infância, tendo uma significação não verbal.

Assim, mesmo a imagem representada para esta pesquisa na fotografia, é um sinal não verbal, que retrata a corporeidade expressando emoções, sensações e se *objetiva* na observação, partindo dos sentidos e das significações do observador. O interessante da fala, por meio da imagem, é que esta tem a possibilidade de apresentar, no tempo presente, o passado e o futuro da história dos sujeitos e, assim, no momento de ajustar a câmera, configuram-se e representam-se, imagens da memória, que se atualizam gerando sensações e sentimentos para o futuro, pelo que se reconhece e ressignifica a história da pessoa, tendo em conta que todos os seres humanos são *entidades* inacabadas em processo de constante transformação ou de reelaboração da própria história, ressignificando o passado no tempo presente, para reinterpretá-lo e visualizar novos futuros. Desse modo, recolhemos as múltiplas dimensões do tempo que são analisadas e compreendidas pelas quatro dimensões temporais referenciadas pela RedSig: o tempo presente, o tempo vivido, o tempo histórico e o tempo prospectivo (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), os quais se complementam por meio de suas inter-relações que confrontam, sustentam e transformam a realidade que estamos tentando compreender na infância.

O trabalho desenvolvido com as crianças com o corpo e a fotografia cria a possibilidade de apresentar o mundo infantil partindo das experiências vividas pelas e com as

⁸¹ Enquanto o corpo se faz em relação com outro, o corpo é significado, é nominado, denominado com diferentes atributos, que o representam, já não como o corpo em si, e sim como o corpo para o outro, o corpo para os outros, pelo que se assume como corpo simbólico.

crianças, reconhecendo o valor que cada menino ou menina confere a um determinado momento ou local na sua vida. Ter a possibilidade de fazer parte do mundo infantil tem influência para a criança e para o coletivo, pois se constrói uma rede de significações compartilhadas, partindo dos fatores que cooperam na construção das histórias de vida e recuperação da memória, nas palavras de Bortagaray:

La recuperación de la memoria tiene una importancia cultural y política y es un proceso que puede contribuir a la reconstruir de tejidos sociales, al fortalecimiento de redes sociales y a la recuperación crítica de procesos históricos⁸². (2003, p. 16).

Entendemos que somos sujeitos históricos, construídos pela cultura e pelas interações nos diferentes cenários como família, escola, comunidade, igreja e bairro, que têm influência na maneira de conceber e perceber o mundo, onde as emoções, os encontros e desacertos são atingidos pelos acontecimentos que afetam a vida humana, como afirma Camilo:

El ser humano se define como tal justamente en el campo de la relación recíproca entre lo subjetivo y lo interaccional. El estado emocional de una persona influye en su manera de relación con los otros y en su vivencia subjetiva sobre estas relaciones y produce respuesta determinada en los demás⁸³. (2000, p.21).

Desse modo, retratar os corpos das crianças e suas expressões, evoca sentimentos, sensações e supõe relações que descrevem um pouco da história individual que se relaciona com outras, para dar sentido a um cenário de convivência conjunta da infância, ou seja, histórias individuais que se encontram para falar desde o sentir, pensar, fazer, imaginar, criar e perguntar da criança e configuram diferentes infâncias que constroem o universo infantil.

Desse modo, vou apresentar algumas fotografias do acervo da pesquisadora que podem apresentar algumas das imagens da infância das crianças da escola El Cerro, sendo nelas manifesta a diversidade de crianças, histórias e experiências.

⁸² A recuperação da memória tem um importância cultural e política e é um processo que pode contribuir para reconstruir tecidos sociais, no fortalecimento de redes sociais e na recuperação crítica de processos históricos.

⁸³ O ser humano se define como tal justamente no campo da relação recíproca entre o subjetivo e o inter-relacional. O estado emocional de uma pessoa influi na sua forma de relação com os outros e em sua vivência subjetiva sobre estas relações, e produz determinada resposta nos demais.

Foto 4: Criando histórias



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Na infância, mais que ficar com os adultos, procura-se ter encontros com crianças maiores ou menores. As que são maiores oferecem aprendizagem e também proteção e cuidado e as menores não tem medo de chegar até os espaços das maiores para perguntar ou escutar, mas sempre a chegada de uma pessoa a um espaço muda a dinâmica para criar novas histórias, conversas ou brincadeiras.

Para a criança, chegar ou sair do local é uma possibilidade, mas o desejo de estar lá não limita a ação, quase sempre a ação está circunscrita na emoção, porque representa conhecer o mundo e tentar compreender o que acontece, é criar na memória um álbum com muitas imagens, que durante a experiência vão ser importantes para descrever fenômenos, compreender situações e inserir-se na realidade escolar e não escolar.

A foto *Criando histórias* mostra a acolhida de uma menina numa conversa de crianças; ela está atenta na escuta e lhe agrada a acolhida, mas ainda não tem certeza se vai ficar, está apenas entrando no processo de explorar e criar novos relacionamentos. É como abrir a porta da casa, mas sem a certeza de entrar ou de sair.

Foto 5: O olhar



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Foto 6: O Encontro



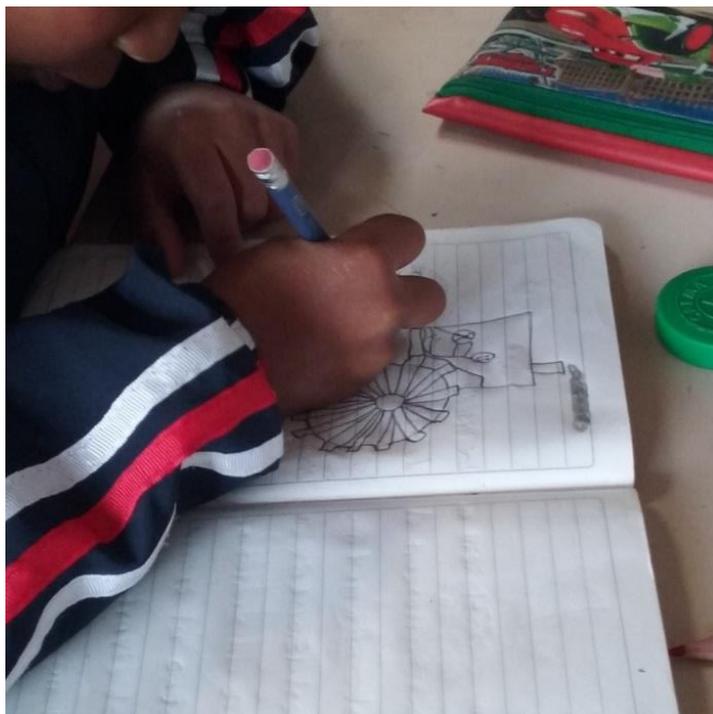
Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Normalmente no recreio ou em atividades fora da sala de aula, algumas crianças saem sozinhas à procura de um espaço onde possam visualizar todo o local e, passado algum tempo, chegam novas crianças para compartilhar aquele espaço, mas isso não é expressado de maneira verbal: a criança chega e começa a habitar o espaço, criando espaços de convivência com o outro, pode ficar em silêncio ou começar uma conversação ou mesmo fazer um intercâmbio de olhares e alguns sorrisos. Cada criança tem o seu tempo e quando lhe parece que já está terminado, vai em procura de um novo local.

Ainda que os silêncios acompanham o habitar da criança no seu espaço, a escola se configura como um lugar social, onde se constrói a experiência nas vivências pessoais, que contribuem na formação de subjetividades e objetividades, o que dá sentido à escola, nas relações com os outros e com os espaços físicos que a constrói como um espaço social onde acontecem múltiplos encontros de histórias

A criança observa o que acontece e o que chama a sua atenção. Para *O olhar*, procura um espaço que não tenha obstáculos para a observação, procura ter um olhar limpo e, muitas vezes, começa experimentar com distâncias, alturas que mudam a perspectiva e possam oferecer novas imagens.

Foto 7: O desenho do campo



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Uma das coisas que as crianças mais gostam na escola é de desenhar, desde que seja um desenho livre, que não tenha um padrão nem seja comparado com o de outras crianças, e sim um desenho do que gosta ou do que sonha. Nesse momento, naquilo que a criança produz por meio do desenho, começa um diálogo com o lápis, com o papel, a mão e a imaginação e ela não gosta de ser interrompida, porque é sua própria criação e ela dá vida àquilo que está na sua mente.

Assim, quando palavras se mostram insuficientes, o desenho expressa na imagem o sentir e o desejo interno e, quando se tem certeza do que se quer, a mão assegura forte o lápis, sendo este uma extensão da mão.

Foto 8: Quer Brincar



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Ainda que muitas crianças procurem ficar sozinhas por alguns períodos, elas reconhecem que é importante a presença do outro para brincar e conversar e, quando não têm certeza de que o outro deseja o mesmo, geram-se estratégias para persuadir o outro e ter um aliado na atividade que tem em mente. Algumas crianças, em ocasiões que as palavras não são suficientes, podem usar a força ou uma persuasão emocional suficientemente firme para que a outra criança não tenha a possibilidade de responder com uma negativa.

Foto 9: Não compreendo o que acontece



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

No imaginário, considera-se que uma boa infância é ver a criança sorrir frequentemente, mas não é possível esquecer que as crianças, como todas as pessoas, têm situações que geram muitos sentimentos e emoções e nem todas experimentam medo, indiferença, insegurança ou aborrecimento pela mesma situação, porque para outra, isso pode ser engraçado.

As crianças, na foto *Não compreendo o que acontece*, cada uma tem uma expressão e disposição do corpo diferente, que alude a diferentes sentimentos e emoções, respondendo à situação que estão expostas de maneira diferente, mostrando a heterogeneidade e diversidade com que convivem nos mesmos espaços.

Dando continuidade à possibilidade de ouvir às crianças e conhecer a infância, o seguinte título *A escola para viver e conviver com a infância* vai fazer uma reconstrução da escola com as imagens produzidas pelas crianças e nas quais estabelecem um sentido para cada espaço de acordo com a experiência, sendo articulada a reconstrução dos espaços com o referencial teórico da escola.

5.2 A escola para viver e conviver com a infância

Na escola, acontecem muitas coisas para as crianças. Ali, elas têm a possibilidade de aprender novos conhecimentos, aprovar ou não exames, brincar, desenvolver novas habilidades, criar relações de amizade ou inimizade, pode-se perguntar ou voar na criatividade e imaginação. Na escola, também se escuta, se obedece, se cumpre regras, há a disciplina, fica-se quieto e se constroem histórias. A escola, portanto, faz parte do cotidiano das crianças da pesquisa e das nossas lembranças, situações que resultam *comuns* na educação atual.

Para muitas crianças, a escola ocupa quase metade do seu dia, mas para outras o tempo de permanência na escola é maior, portanto é importante questionar: O que é a escola para criança? O que significam os tempos na sala de aula? Qual cenário se cria nas salas de aula para as crianças?

Nesse sentido, planeja-se o espaço para as crianças da pré-escola e da primeira série, onde as professoras dedicam algum tempo para a decoração dos espaços, pois tudo isso gera percepções nas crianças em relação com o que é a escola e o sentido que esta tem para eles.

Eu gosto da sala de aula porque tem uma decoração bonita. Essa sala é diferente da minha casa, posso compartilhar a mesa com meus amigos e algumas vezes fazer perguntas do que eu não entendo. Tenho minha própria cadeira, com meu nome e ninguém mais pode ficar nela, só eu.

A professora é muito especial mais quando estamos em aula porque nos outros espaços ele escuta pouco.

Na aula posso aprender muito e quando chego em casa, conto para minha mãe todas as coisas novas. Na escola a gente fica protegida dos meninos e meninas que gostam de brigar porque a professora tem o controle.

Mas o que não gosto é que a professora sempre tem o controle e não deixa fazer outras coisas. Se estamos em seis crianças na mesa, quase não podemos falar entre nós e aí fico confuso porque não consigo entender se estamos juntos porque temos que ficar calados? Por exemplo, na hora de brincar com os blocos de madeira, meus coleguinhas não sabem compartilhar, estamos todos na mesa, mas cada um fazendo uma coisa diferente. Quando a gente quer brincar com um colega de outra mesa, a professora, algumas vezes, não deixa, então isso me aborrece.

Narrativa do Luís (17/05/2016)

A organização da sala de aula gera percepções agradáveis nas crianças e, assim mesmo, questões em relação ao que acontece e o que pode ser feito, para eles, pode não ter coerência entre a organização da sala e o desenvolvimento das aulas. Sem dúvida, a organização do espaço contribui com a sensação de acolhimento das crianças na escola, pois nisso eles têm sentimentos de proteção e do cuidado da professora, mas a aula é só uma parte da escola, que se concebe como um espaço social nas diversas formas reais de viver na escola.

Além dele, existe um espaço de intersecção entre os sujeitos, onde se encontram os significados e sentidos pelo que é circunscrito no cotidiano, caracterizado pela diversidade e heterogeneidade que coexistem e constroem um espaço conjunto de convivência, com o conhecimento e cumprimento das regras da escola para ser parte dela (PASUCH. 2005 p. 102) e que se relaciona com o funcionamento da sociedade na complexidade da multiplicidade da realidade social. Assim, a escola não fica alheia ao funcionamento do sistema social, mas tem características singulares que se constroem por meio dos encontros com interdependências culturais, políticas, econômicas, éticas e afetivas que configuram a escola.

Segundo Pasuch:

Entender a escola como espaço singular, espaço de encontros humanos, espaço de encontros e entrelaçamentos de trajetórias de formação e de ação de professores, funcionários, alunos, pais e como espaço social em rede, ou seja, em relação com outros espaços sociais das comunidades e com as outras escolas aponta para a necessidade do trabalharmos com pressupostos que possibilitem a pluralização das práticas educativas e a expressão das singularidades dos coletivos que compõem as escolas. (2005 p.110).

Nessa perspectiva, entende-se a escola como um espaço social onde se estabelecem relações, encontros e desencontros, indiferenças, negociações, hierarquias, rituais, ou seja, um estado social imerso na complexidade que não se define como linear, sendo, porém, o mais importante à compreensão dos sentidos da mesma para os sujeitos que habitam o espaço.

Para isso, é preciso reconhecer as três dimensões do espaço levantadas por Huerco e Morawicki (2014): a primeira se refere ao prescrito pelos atores educacionais e os relacionamentos na escola, ou seja, a organização arquitetônica quanto às prescrições e regulamentações do espaço, assim como dos equipamentos. Esta dimensão faz referência à engenharia social, onde se pretende “capturar” as relações e formas de habitar; a segunda dimensão faz referência ao percorrido além do prescrito, é o espaço habitado pelos que circulam as relações e outorga lugar às singularidades, às apropriações e ao uso. Esta

dimensão apresenta o sentido que adquirem os locais para as pessoas nas relações com os outros. A representação constitui a terceira dimensão, relacionada com os significados que as pessoas no decurso do espaço outorgam ao mesmo, assim como os possíveis significados e sentidos que podem ter para os sujeitos que não os habitam.

Nessa perspectiva da escola como espaço social, ela recolhe os significados das pessoas que experimentam, percorrem e constroem o espaço comum, reconhecendo os encontros, desencontros, continuidades e rupturas.

Para as crianças menores da escola El Cerro, o espaço habitado corresponde às aulas da pré-escola e a primeira série, porque nele se encontra o parque e não podem fazer uso dele as crianças maiores da terceira série em diante. Esse espaço prescrito pelo parque e as salas de aula, para as crianças pequenas é o local para as relações sociais, as relações com a natureza, a possibilidade de rir, falar, gritar, brincar e não competir com os colegas e, por isso, é possível conviver nele sem discriminação nem distinção alguma.

Gera-me muita inquietude o comportamento das crianças na sala de aula e no parque, porque quando estão no parque todas se relacionam sem problema nenhum, brincam, desenham, falam e têm um espírito de colaboração com os colegas.

Na sala de aula, no entanto, as crianças ficam quietas e quase não se relacionam umas com as outras, exceto quando alguma apresenta alguma dificuldade no desenvolvimento das tarefas. Parece que existe um espírito de competitividade que limita as formas de relacionamento.

(DC – 25/06/2016)

No cotidiano da vida escolar, as crianças, conforme as regras da instituição têm comportamentos na escola de acordo com os significados e prescrições do espaço construído. Na sala de aula, reconhecem que é um espaço para obedecer, aprender conteúdos, respeitar as professoras, permanecer sentados na cadeira e desenvolver as tarefas, de acordo com o tempo determinado e, assim, as crianças da escola se comportam na sala de aula. Já o parque é um sinônimo de diversão, felicidade e brincar, onde seus relacionamentos são mais espontâneos com os colegas, não tem distinções porque para brincar precisam do outro o que gera novos espaços de convivência para ajudar, brigar, resolver e aprender com as experiências e habilidades dos outros.

Para compreender o sentido da escola como espaço onde se circunscrevem as infâncias, foi realizado um exercício de outorgar às crianças a possibilidade de fotografar os espaços onde eles sentem que podem ser crianças e viver a infância, por meio da magia de fotografar ou desenhar com um olhar não só de cores brancas e pretas, mas que pode conjugar muitas cores, onde se criam imagens com sentido e se imprimem o sentir dos espaços da escola nos significados e formas de habitar, partindo do ser criança.

Venho à escola porque meus pais falam que é importante para mim que eu aprenda, mas aqui também tenho amigos, a professora gosta de mim, mesmo que ela precise falar mais firme comigo quando eu não obedeco.

Mas aqui posso brincar no parque, jogar bola e até comer o que eu quiser. Algumas vezes, gostaria de falar com meus pais pra dizer que a escola é mais que aprender, é poder ter um espaço onde você não vai incomodar aos adultos, porque este é o espaço para a gente, como criança e os adultos aqui não tem autoridade, eles ajudam a gente a brincar, mas somos nós que criamos as brincadeiras.

O melhor local da escola é o parque, onde estão as crianças da pré-escola, primeira série e, algumas vezes, da segunda série. As crianças maiores ajudam a gente e ensinam brincadeiras, elas falam que gostariam de estar de novo na pré-escola, porque tudo muda quando vão crescendo. Aqui temos limites para ficar, as salas de aulas e a Nossa Senhora do Carmo e quase não saímos daqui, porque no resto da escola estão os meninos e meninas maiores e eu me sinto diferente.

Não consigo imaginar o que seria vir para a escola sem o parque, é a melhor parte.

Narrativa do Kevin, (13/05/2016)

Considerando o depoimento acima, vou apresentar os espaços da escola pelos olhares das crianças, expostos nas fotografias.

Foto 10: A mãe que cuida



Sentido para a criança:

A gente tem nossos pais que sempre vão estar com os filhos, porém quando não estamos com eles, temos Nossa Senhora do Carmo. Ela nos acompanha e cuida para que a gente tenha êxito nas tarefas de escola, não tenha acidentes e ilumina cada coisa. As crianças têm que agradecer sempre a presença dela.

Nossa Senhora está aqui perto das classes da pré-escola e da primeira série porque somos os menores e para nos lembrar de que temos que ser boas crianças, assim como ela é boa com a gente, por isso tem flores ao redor.

Foto 11: O Brincar



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Vanessa

Sentido para a criança:

O parque é o espaço da escola onde a gente pode sorrir. Todas as crianças saem aqui para brincar no que queremos e com quem queremos, sem ter que esperar a instrução do adulto. Aqui podem conviver os menores com as crianças maiores, que nos ajudam. Esta é a parte da escola onde posso brincar e aprender.

Foto 12: A casa dos bichos



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Marco Tulio

Sentido para a criança:

Na aula, conhecemos animais da selva, que só podemos assistir na televisão. Aqui, no recreio, a gente encontra aranhas, *cucarrones*, *marranitos* e até minhocas. Alguns de meus colegas tinham medo, mas agora no recreio vimos aqui cuidar deles.

Foto 13: Voltar à infância



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Mariana Moreno

Sentido para a criança:

Quando a gente era menor os pais gostavam que a gente brincasse aqui, mas quando você cresce, tem mais limitações e mais coisas que os adultos não deixam você fazer. Aqui podemos correr o risco e sentir vertigem, também desenhar na areia, imaginar o que você quiser e sentir a textura da areia.

Este é o espaço do parque onde todas as crianças se encontram.

Foto 14: O Banheiro



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Kevin

Sentido para a criança:

É o melhor local da escola depois do parque, porque quando você se aborrece na aula, você fala para a professora que quer ir ao banheiro e ela não diz que não. Aí, você sai da sala de aula, entra no banheiro, limpa seu rosto e lava as mãos, pode sair de novo e, como magia, já se foi o aborrecimento.

Foto 15: Voar



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Kevin Paganchique

Sentido para a criança:

Quando um bebê é pequeno, a família sempre quer que comece a engatinhar, depois a andar, mas a gente não tem possibilidade de voar. Quando a professora lê uma história, a gente imagina coisas, quando você sobe no *culumpio* (balanço), você sente como o ar bate em suas faces, é muito gostoso, é como ser o pássaro da história.

Eu sempre procuro estar aqui no recreio, e ainda posso ver o que fazem meus colegas, aqui na escola a gente imagina e voa.

Foto 16: A escola



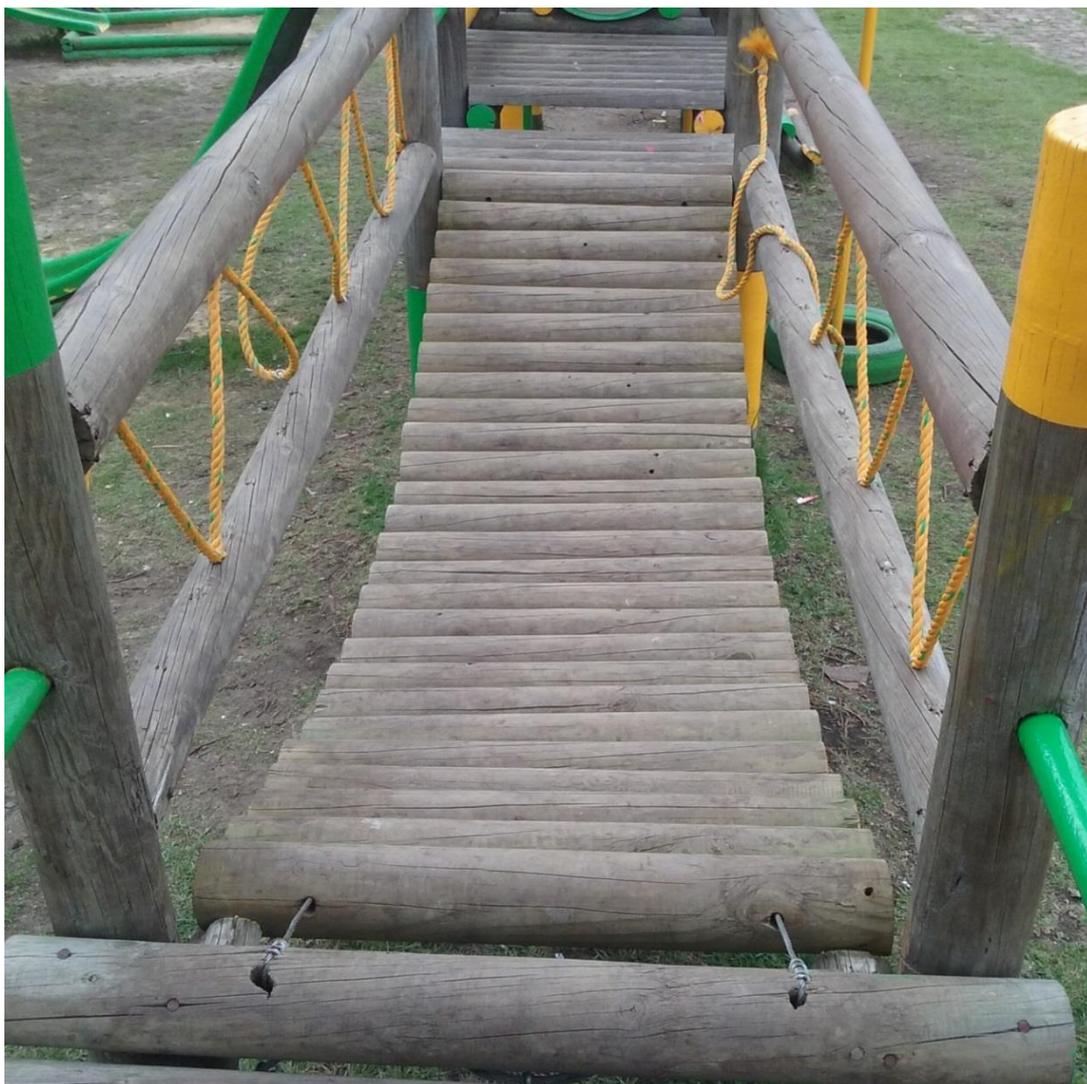
Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Mariana

Sentido para a criança:

Aqui você pode ver toda a nossa escola, minha sala de aula (da primeira série), Nossa Senhora do Carmo que cuida da gente na escola e o parque, que é o local para brincar.

Nestes espaços você consegue: rezar, obedecer, aprender e brincar.

Foto 17: Minha Vida



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Mariana

Sentido para a criança:

Quando estou em casa não consigo pensar. Pensam que porque sou uma criança pequena, não tenho coisas para pensar, mas sim, tenho. Aqui na escola, escuto as histórias dos meus colegas e comparo com a minha, por isso gosto deste espaço, é como minha vida. Algumas vezes consigo estar bem, em outras me sinto triste, mas nunca apago e eu posso movimentar minha vida como quiser. Se estou na escola, eu não sinto o controle dos meus pais sobre mim.

Foto 18: Ver para fora



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Erick

Sentido para a criança:

Não gosto da sala de aula porque sempre escuto os gritos da professora e muitas vezes não entendo as tarefas da aula. Sempre quero sair, gosto muito de sair para o parque ou fora da escola para jogar a bola.

Daqui se pode ver a parte acima da porta da escola, as árvores de fora, onde não existem limites para se divertir.

Foto 19: Sou cuidado



Sentido para a criança:

Aqui, quero mostrar a sala de aula da pré-escola, onde a professora sempre cuida de mim. Nas aulas, ela ajuda para que eu consiga atingir os objetivos das tarefas e quando chega o momento de sair, como fico mais tempo aqui na escola, ela me protege e cuida para que eu não tenha acidentes. O melhor da escola é que a gente está protegida e cuidada pela mãe-professora.

Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Cristian

Foto 20: A inteligência para aprender



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Jonathan

Sentido para a criança:

A professora fica muitos anos ensinando e sabe muito, embora agora também podemos aprender outras coisas com os computadores. Aqui a gente trabalha individualmente

e, sempre que se termina a tarefa, podemos fazer outras coisas como desenhar no paint. A sala de computação e a biblioteca sempre ensinam muito mais que na aula, com outras ferramentas que são muito divertidas e fazem a gente ficar mais inteligente.

Foto 21: Escondido



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.
Autor: Samuel

Sentido para a criança:

Sempre é bom não ter muitos olhos sobre você. Na escola, os colegas e os professores sempre ficam atentos ao que você está fazendo. Gosto de ficar onde não me vêem, de saber que na escola não tenho que fazer só o que eles dizem, mas que você pode fazer o que quiser, sendo criança e vivendo como você quiser.

Nas fotografias das crianças, apresenta-se a escola além da instituição e dos espaços prescritos. Nelas, a escola se constrói nos significados contextuais das crianças, nas relações

que têm com os outros e na experiência escolar que contribui para a configuração da subjetividade, onde se têm entrelaçamentos entre a motivação e experiência de vida para ser parte da escola, juntamente com a influência que exercem as famílias e professores nas crianças, em relação à importância do estudo e de assistir às aulas.

Nessa perspectiva, o sentido que tem a escola e seus espaços para as crianças está relacionado com as narrativas das famílias, com a obrigação da escola e os motivos que levam os pais e cuidadores a pensar na importância de estudar, o que gera uma expectativa diante da função da escola.

Eu falo muito para meus filhos da importância da escola e de estudar. Eu não quero que tenham o mesmo sofrimento de trabalhar ainda crianças e pequenas, para comer e ajudar em casa, quero que eles aprendam e tenham um bom desempenho para que possam ir para a Universidade e assim conseguir um bom trabalho.

Por isso, a escola além da brincadeira no recreio, deve ter disciplina para ensinar que as coisas se conseguem com esforço e que também é importante fazer a tarefa para que eles aprendam e reforcem o aprendido. Não acredito que tenham dias sem tarefa porque depois não reforcem o que aprenderam e esquecem tudo, ainda mais porque as crianças só querem brincar.

Narrativa da Olga, mãe de família (28/05/2016)

As narrativas das famílias, confrontadas com os relatos e fotografias das crianças, mostram divergências, pois as crianças desejam brincar, ter um espaço com menos controle, imaginar e ter curiosidade daquilo que é novo para eles. As famílias tem uma posição de criar consciência da importância do estudo para as crianças, muitas vezes estabelecendo comparação com suas experiências de vida, o que estabelece uma distância da forma de viver a infância, já que as crianças partem do que querem e suas experiências para construir sua infância e as famílias criam uma infância em função das próprias expectativas, gerando demandas para as crianças e para a escola.

Esta situação mostra a importância de criar cenários de conversação com os atores do processo educacional para compreender o mundo infantil outorgando voz aos meninos e meninas e criando expectativas reais de acordo com o entrelaçamento do sentido que tem a escola para as famílias e as crianças.

5.3 A ética do cuidado que acompanha a infância

Em nossa proposta pedagógica, a relação com o outro não é uma relação contratual negociada, não é uma relação de dominação nem de poder, senão de acolhimento. É uma relação ética baseada em uma nova ideia de responsabilidade. É uma pedagogia que reconhece que a hospitalidade precede a propriedade, porque quem pretende acolher o outro, foi antes acolhido pela morada que ele mesmo habita e que crê possuir como sua. (Bàrcena, Mèlich, 2000, p. 15).

Foto 22: Criança e Cuidado



Fonte: Acervo de fotos da pesquisa.

Nas relações com os outros e para a convivência, precisa-se do outro, pois estar com o outro requer cuidado, proteção e acolhida, uma vez que são as relações que nos humanizam. Segundo Maturana:

Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vivé en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro⁸⁴. (2001, p. 20 – 21).

⁸⁴ O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que vive na aceitação e respeito por si mesmo tanto como na aceitação e respeito pelo outro.

Possibilitando a colaboração e solidariedade nas relações humanas, o amor possibilita relações com o outro legítimo, sem nenhuma exigência. Daí a importância da menção ética, onde o reconhecimento do outro leva a ser consciente da responsabilidade das ações sobre outro, que vai além de uma dimensão racional para uma dimensão emocional ou nas palavras do Maturana: *ao domínio do amor*. (2001. P. 50).

Por conseguinte, a perspectiva da ética do cuidado propõe o cuidado do homem desde o nascimento, outorgando ferramentas às crianças para enfrentar os desafios do cotidiano e da realidade, com a responsabilidade de compreender e legitimar a experiência do outro nas relações, por meio de relações de acolhimento, onde o cuidado nos circunscreve no domínio do amor, a inclusão, a legitimação do outro e a democratização das relações sociais, tornando evidente a interdependência das pessoas e a inter-relação nas histórias e experiências que constroem o cotidiano, o que para Martin Luther King podia ser compreendido assim: “Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino. Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas”.⁸⁵(2013. P.11).

Desse modo, o cuidado é a base do ser ético, gerado entre duas ou mais pessoas, onde se dá e se recebe cuidado, permitindo manter o equilíbrio da vida, promovendo o bem-estar dos outros, sem perder o próprio bem-estar, na medida em que a pessoa que oferece cuidado já carrega em sua experiência o fato de ter sido cuidada e, assim, pode cuidar de si mesmo, o que acontece com as crianças desde a gestação, como observa Nel Noddings (2002), quando propõe que, se uma criança é cuidada, desenvolverá a capacidade de cuidar de outros. Acompanhar as crianças no processo de cuidar e de ser cuidada é uma maneira de reagir contra a violência como forma de relacionamento de nossas crianças e, assim, contribuir para a geração de cenários diferentes na construção das infâncias, que vai além do conteúdo e que deve fazer parte da dinâmica escolar. Diz Nel Noddings:

[...] yo he argumentado aquí que las primeras obligaciones de la escuela es hacer manifestaciones de cuidado en su estructura, relaciones, y currículo. Yo también he argumento que un énfasis en la producción de cuidado, capacitación, cariño, y personas encantadoras no necesita reducir la

⁸⁵ Estamos presos em uma rede de inescapável reciprocidade, ligados no tecido único do destino. Quando algo afeta uma pessoa de forma direta, afeta todas, indiretamente.

dimensión intelectual del currículo. Todo lo contrario, tal énfasis podría enriquecer la vida tanto de estudiantes como profesores intelectualmente, moralmente y espiritualmente⁸⁶. (2002, p. 38)

As manifestações do cuidado nas crianças, quando são efetivamente realizadas, são a solidariedade, o cuidado pelo outro e a colaboração, que fazem parte das emoções e pensamentos das primeiras explorações das crianças em relação à realidade, sendo mais naturais que o espírito da competição e da inimizade, como destaca Alison Gopnik:

Creíamos que los bebés y los niños pequeños eran irracionales, egocéntricos y amorales; que su pensamiento y experiencia eran concretos, inmediatos y limitados. Sin embargo, los psicólogos y los neurocientíficos han descubierto que los bebés no sólo aprenden más, sino que imaginan más, cuidan más y experimentan más de lo que creeríamos posible. En cierto modo, los niños pequeños son más listos, imaginativos, bondadosos e incluso conscientes que los adultos.⁸⁷ (2010, p. 9).

Assim, as crianças, aparentemente em condições de convivência sem supervisão de um adulto, mantêm relacionamentos horizontais ou democráticos, como ocorre quando as crianças manifestam maior agrado pelas horas de recreio, onde podem brincar com todas as crianças e não tem o objetivo de cumprir uma tarefa e terminar mais rápido que os demais colegas. Nas horas que os meninos e meninas não têm sobre si o olhar do adulto, criam relações com colegas com os quais na sala de aula não tem conversação alguma e fazem efetivas ações de colaboração, como na foto *Criança e cuidado*, onde Gabriela amarra os cadarços dos Tênis da Estefânia, que não sabe como fazê-lo. Na sala de aula, elas normalmente brigam porque Estefânia tem dificuldades no desenvolvimento das tarefas,

⁸⁶ Eu tenho argumentado aqui que as primeiras obrigações da escola são trazer manifestações de cuidado em sua estrutura, relações e currículo. Eu também argumento que uma ênfase na produção do cuidado, capacitação, carinho e pessoas encantadoras não necessita reduzir a dimensão intelectual do currículo. Ao contrário, tal ênfase poderia enriquecer a vida, tanto dos estudantes como dos professores, intelectualmente, moralmente e espiritualmente.

⁸⁷ Acreditávamos que os bebês e as crianças pequenas eram irracionais, egocêntricos e amorais; que seu pensamento e experiência eram concretos, imediatos e imitados. No entanto, os psicólogos e neurocientistas descobriram que os bebês não só aprendem mais, como imaginam mais, cuidam mais e experimentam mais do que se acreditava possível. De certo modo, os pequenos são mais ligeiros, imaginativos, bondosos e, inclusive, conscientes que os adultos.

principalmente de matemática, não conhecendo ainda os números e Gabriela sempre esconde seu caderno para que a outra não copie.

Procurar o bem-estar do outro, nas crianças, é reconhecer que o colega é importante e tem um papel no espaço do recreio para fazer diferentes atividades como brincar, falar ou desenhar. Os comportamentos que orientam ações de colaboração nas crianças muitas vezes podem ser aprendidos em casa ou com outras crianças, seja porque, em algum momento, sentiram-se discriminadas, isoladas de seus colegas, seja porque experimentaram a proteção e cuidado de alguma pessoa no momento que precisavam deles.

Na relação entre cuidado e educação, podemos nos remeter aos postulados de Arendt:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas num estado de vir a ser. Assim, a criança, possui um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. [...] a criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas: com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo. [...] se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática de viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (2009, p. 234).

Assim, a criança, desde antes de nascer, precisa do adulto para sobreviver, por isso requer cuidados e que o adulto seja o mediador para apresentação do mundo à criança, para desenvolver no menino e na menina a curiosidade e imaginação para descobrir novas experiências e criar suas próprias construções, que dão conta da compreensão do mundo de acordo com o ciclo vital e com perguntas que geram as vivências na criança. Desse modo, o adulto acolhe a criança para acompanhar as experiências que ela vai ter com o mundo e oferecer os cuidados necessários para prevenir os riscos, assim como orientar para que a criança seja autônoma, crítica e reflexiva.

Nessa linha, o acompanhamento que a educação realiza está relacionado com as mudanças sociais e as demandas das crianças, de acordo as condições sociais, culturais, políticas, epistemológicas e econômicas, tendo em conta que a criança, assim como o sistema

social, está em constante transformação. Dessa forma, a educação acompanha e, juntamente com a família, prepara a criança para o desenvolvimento no mundo, por isso educar também é um ato de amor, como afirma Freire “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. (1929. p. 29).

Portanto, a educação se submerge na dimensão da emocionalidade pelo cuidado na preservação da vida, no amor e respeito pelo legítimo outro e na ordem dos diferentes atores que fazem parte da comunidade educativa, para possibilitar a convivência na diversidade. Segundo Pasuch:

Entender a gestão escolar sob a ótica do cuidado significa relacioná-la às ações de criação do conhecimento, de acolhimentos, de permissividades e de organização das diferentes presenças: profissionais, familiares, estudantes. Compreender a gestão escolar na perspectiva do cuidado pressupõe possibilitar a convivência da diversidade que se entrecruza no dia a dia escolar e que é diferente das minhas. Este modo de compreender a gestão escolar faz com que se perceba o cotidiano escolar como um ato de magia, um milagre diário, onde é preciso ter cuidado com a maneira como as coisas são vistas. (2005. P. 125).

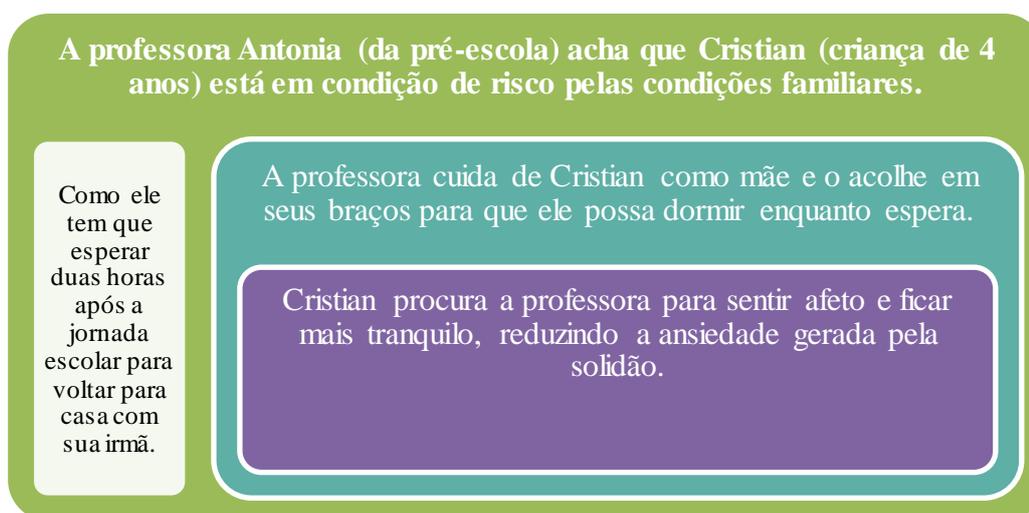
A relação entre educação e cuidado, propõe que a escola faça reconhecimento dos sentimentos que surgem das pessoas, como seres que precisam de amor, de cuidado, de valor e de aceitação social, sem discriminação alguma, para isso, é preciso que a escola seja um cenário de respeito e aceitação das diferenças, estimulando relações cordiais, amáveis, trabalho em equipe que facilitam a expressão de sentimentos e motivos para a resolução de situações difíceis, sendo o professor um mediador justo. Desse modo, a ética do cuidado é relacional e não individual, requer o outro e um espaço de respeito e amor, para que as necessidades possam ser manifestas e ter um encontro com o outro, onde se escute o que se tem a dizer, e possa ser visto aquilo que não é explícito.

Nesse sentido, o cuidado e o mundo escolar estão em pauta pelo olhar das pessoas num processo de criação, onde as coisas não são pré-estabelecidas e estão em constante transformação, produtos da capacidade criadora, onde as coisas não são dadas, mudam e se transformam, sendo a escola um organismo vivo que se constrói no cotidiano, recolhendo as emoções e sentimentos das pessoas que constroem a escola.

É por isso que as relações de solidariedade nas crianças não acontecem na casualidade do momento, se circunscrevem nas vivências e relações construídas no cotidiano para construir uma rede de cuidado entre professores–crianças e crianças–crianças.

No trabalho de campo, foi possível conhecer as cadeias de cuidado que se criaram nos cotidianos das relações entre as professoras–crianças e crianças–crianças, a serem ilustradas nas figuras seguir, para demonstrar motivo e emoção que gerou um comportamento solidário, que pode mudar o papel das pessoas na relação escolar, sendo a dimensão emocional e o amor (MATURANA, 2001) o princípio da ação.

Figura 5: Relação de cuidado entre a professora como mãe da pré-escola e uma criança



Fonte: Produzido pela Autora

Na figura 5, demonstramos que a professora, além de seu papel profissional, consegue estabelecer conexão emocional com um de seus estudantes, devido à condição de risco na qual ela acha que a criança se encontra, a idade e seu papel como mãe, considerando que, depois de terminada a jornada escolar, ela pode estabelecer uma relação diferente com a criança sem deixar de ser a professora, mas minimizando a condição de solidão que sente a criança no momento em que fica sozinha após a aula. Isso é reconhecer a presença da criança na sala de aula como uma pessoa que está fazendo um pedido em silêncio, não à sua professora, mas sim à mulher–mãe, que fica sentada na cadeira cuidando das tarefas administrativas.

A acolhida da professora para o aluno se desenvolve numa relação de legitimação do outro, numa mudança de papéis que não põem em risco a relação escolar, só estão respondendo ao humano neles, aos silêncios cruzados, aos olhares suplicantes, ao sentimento

do medo e da ansiedade, para oferecer segurança e proteção que demanda a criança, desde antes do seu nascimento.

Em conversa com a professora sobre esta relação que estabeleceu com Cristian depois da jornada escolar, ela observa:

Desde que começou o ano não sabia como conduzir esta situação com Cristian, porque a família dele não mora na vereda. A irmã e ele usam ônibus, mas ele chega às treze horas porque é a hora que termina a jornada da primeira até a quinta série e como a mãe do Cristian trabalha, não pode buscá-lo e ele tem que esperar até as treze horas. Só que ele só tem quatro anos e na verdade fica com muito medo, desconfio até que a mãe bate nele, mas não tenho certeza disso.

Quando os colegas vão embora, ele começa caminhar e não sabe o que fazer. Quando não chove, sai para o parque para brincar um pouco, mas como aqui é muito frio, normalmente fica na sala de aula, sentado em sua cadeira. Um dia ficou sentado, adormeceu e quase caiu da cadeira. Nesse dia, peguei-o e abracei-o para que pudesse descansar.

A partir desse momento, ele me procura quando tem sono. Cheguei pensar que podia afetar minha relação como professora mas não, ele é muito respeitoso comigo e obediente na jornada escolar.

Eu quis manter essa relação também lembrando um pouco minha relação com meu filho, pois ele tem dez anos e você já não pode fazer isso, eles começam a pedir espaços de independência e esses momentos vão se perdendo. Também, é claro que essa relação de proporcionar esse cuidado para o Cristian não acontece todos os dias, só quando ele fica isolado, aborrecido e parece ter uma tristeza profunda em seus olhos.

Narrativa da Professora Antonia (EN:16/05/2016)

Nessa narrativa, é interessante observar que, a professora, em relação à demanda que estabelece a criança, faz uma conexão emocional com o ser mãe, sentindo falta do momento de contato com seu filho, devido à idade, mas que fala um pouco dos desejos internos que temos, nós seres humanos, com as pessoas que amamos e que são importantes em nossa história. Na dimensão emocional onde se reconhecem as demandas ou pedidos do outro, estabelecem-se conexões nos significados que tem as emoções que se produzem nas relações e o que isso evoca na história pessoal, por isso os relacionamentos com os outros não são casuísticos a partir do momento em que vão de encontro com a experiência e a história

pessoal que provoca um ou outro comportamento e, assim, ser responsável ou ético em ações que podem evocar na vida do outro no encontro.

A relação de cuidado da professora da pré-escola sai das ações instituídas quase em todas as escolas referidas ao cuidado e prevenção do risco das crianças como: não correr, não pode brincar debaixo da mesa e das cadeiras, esperar a sua vez e andar em fila.

Estas ações levam a exercer controle nos comportamentos das crianças com o objetivo de prevenir o risco de acidente, embora muitas vezes os meninos e as meninas façam outro tipo de pedido de cuidado dos adultos e dos próprios colegas, como se evidencia na figura a seguir, onde se cria uma cadeia de relações de cuidado principalmente entre os estudantes da pré-escola, considerando a importância que tem para a professora o cuidado e respeito do outro trabalhado em seus alunos, sendo que esta situação não se apresenta na primeira nem segunda série.

Figura 6: Relações de cuidado entre as crianças da pré-escola



Fonte: Produzido pela Autora

A figura 6 apresenta uma variedade de ações que supõem cuidado pelo outro, assim como a consciência de que o colega pode precisar de ajuda para a realização de uma ação ou uma tarefa, o que mobiliza a solidariedade e colaboração entre as crianças de quatro até os

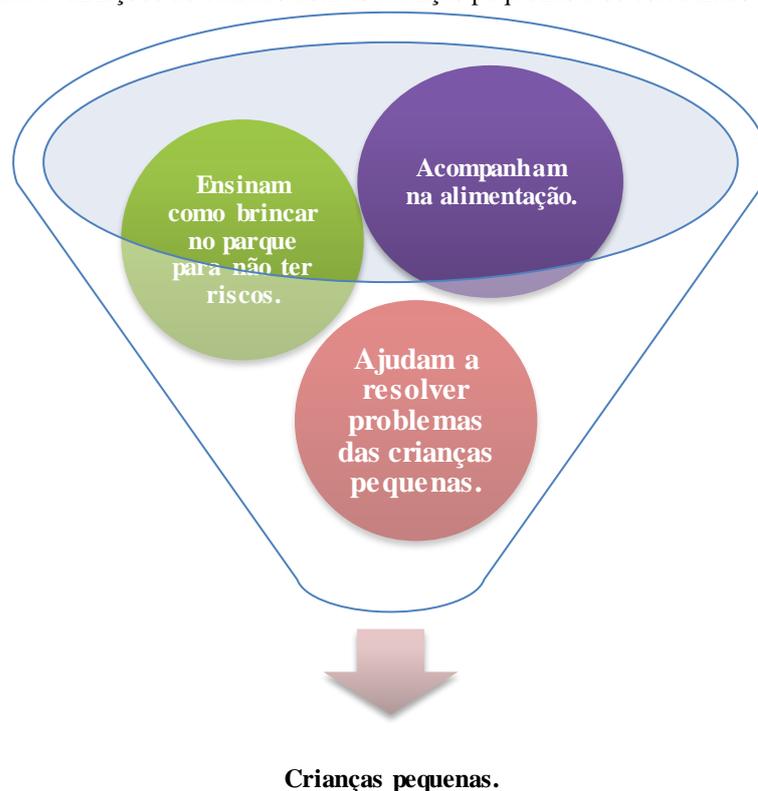
seis anos de idade. O mais interessante é que a maioria das ações colaborativas se desenvolvem fora da sala de aula e, embora na sala de aula se proponha o trabalho individual, em algumas ocasiões se geram espaços conjuntos para a resolução de problemas nos quais as crianças fazem uso na sala de aula com o professor e fora dela de maneira independente, desenvolvendo nas crianças a autonomia e resiliência para o manejo de situações difíceis.

É importante perceber que em algumas das situações que a criança recebe apoio de um colega, como no caso de amarrar os cadarços dos tênis, alguns colegas tentam ensinar a criança para que ela consiga fazê-lo sozinha em algum momento, contribuindo com a independência. Reconhece-se na história da criança que ela também fez um pedido de ajuda, teve resposta com uma ação ao pedido, conseguiu resolver a situação que não conseguia fazer sozinha e reproduz a cadeia com um colega, ou seja, isso é uma aprendizagem pela experiência que reconhece a necessidade do outro para construir a própria história.

Da análise realizada relacionada ao cuidado, percebe-se que, nas crianças da primeira e segunda série, é mais predominante os comportamentos de competitividade, sendo mais *evidente* comportamentos de violência nos relacionamentos entre as crianças, procurando quase sempre eliminar o outro ou outorgar prioridade às posições pessoais, sendo que esta situação pode ter uma influência direta pelas prioridades que têm as professoras na prática pedagógica de seus estudantes.

Porém, as crianças da terceira série, na hora do recreio, procuram os meninos e meninas menores para oferecer apoio em algo que as crianças pequenas precisem como se mostra na figura 7.

Figura 7: Relações de cuidado com as crianças pequenas e os estudantes da terceira série.



Fonte: Produzido pela Autora

O apoio dirigido às crianças pequenas está acompanhado do imaginário de que a criança precisa de ajuda e de ser cuidada por uma pessoa maior, a qual tem mais experiência e conhece o risco ou as consequências das ações e, no caso de nossa pesquisa, as crianças da terceira série acompanham aos meninos e meninas menores com o objetivo de apresentar o mundo, prevenindo os riscos ou não reproduzindo as experiências que geraram dor ou frustração nessas crianças que hoje estão na terceira série. É importante observar que não se faz referência a crianças maiores, já que o parque só pode ser utilizado pelas crianças da pré-escola até a terceira série, compartilhando este espaço apenas os alunos menores da escola.

É preciso dizer que existe uma relação estrita entre o cuidado e a ética no domínio do emocional ou do amor, onde se estabelecem relações nas quais se reconhece o outro e se assume a responsabilidade das ações e dos encontros que se tem com o outro legítimo, o que se evidencia nos comportamentos e formas de expressão das crianças.

5.4 O/a professor/a como força que potencializa as infâncias

O trabalho cotidiano das professoras se circunscreve em suas experiências, reconhecendo a oralidade associada aos saberes e crenças da infância, o processo do desenvolvimento infantil e as características particulares do professor que trabalha na educação infantil. As experiências do profissional que trabalha com as crianças se constroem a partir do processo de formação, assim como das histórias de vida que as levaram a trabalhar na pré-escola, primeira e segunda série, por isso para as análises e reflexões desta pesquisa, é preciso considerar estas professoras com suas vivências, suas histórias, conhecimentos e sentimentos.

Desse modo, compreender a prática e a ação das professoras da escola *El Cerro* demanda considerar as experiências compartilhadas na aula entre elas e as crianças, além do exercício de serem professoras repensando o ser, fazer, saber, conhecer e sentir dos profissionais da educação. Conceber o professor como sujeito e reconhecer a diferença que existe nele e na complexidade da diversidade do mundo, para conviver com a heterogeneidade e gerar novas possibilidades à ação pedagógica, para que se tenham novas compreensões do universo infantil e das crianças. Para isso, o professor deixa de ser só o *experto* e conhecedor da ciência para ser humano, ou seja, livre, complexo, diverso e emocional, para que possa ter um encontro efetivo com as crianças e que as experiências compartilhadas tenham sentido para todos os atores partícipes do processo educacional. Nesse sentido, o professor pode potencializar as infâncias das crianças quando não se estabelecem distinções entre a pessoa e o professor, quando é possível sair do olhar cartesiano que divide as pessoas e se começa a pensar que somos seres integrais, circunscritos num mundo com muitos vetores, que afetam de maneira direta ou indireta nosso cotidiano e as histórias que construímos e, dessa maneira, ser professor começa a fazer sentido na vida da pessoa e de seus alunos.

O/a professor/a que pode refletir sobre si mesmo e compreender a realidade na multidimensionalidade, pode olhar para infância além de uma faixa etária ou um estágio do desenvolvimento, pode estabelecer conexão com as necessidades das crianças e fazer da sua prática um encontro entre o cuidar e educar. Como afirma Maria Isabel Bujes (2001):

[...] 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. (BUJES, 2001, p. 16).

Educar e cuidar alude ao princípio da convivência humana, do reconhecimento de si mesmo e a legitimação do outro e, assim, compreender as narrativas das infâncias é permitir a estas crianças que possam *ser*, sem medo, sem submissão, *ser* em sua essência. Percorrendo o pensamento de Maturana:

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar de ser al otro en armonía sin sometimiento⁸⁸. (1997, p.36).

Nessa perspectiva, a relação entre o/a professor/a e a criança se constitui no processo de convivência no qual intervir, cuidar e educar transformam, de maneira progressiva, as formas de viver com o outro, pois a educação configura o mundo das crianças nas vivências do presente e do passado e, por isso, na infância, a criança vive e habita o mundo onde tem a possibilidade de converter-se em um ser com qualidades próprias, para estabelecer relações legítimas com os outros, partindo da aceitação e respeito por si mesmo, na promoção de relações democráticas e legítimas, mediadas pela linguagem, elemento fundamental sobre o qual o professor deve refletir, porque de acordo com a forma com a qual ele se comunica com seus alunos, é criada a relação com a criança e, se ela não tem clareza das possibilidades da ação e respeito por ela, vai terminar se isolando, se aprisionando, o que limita a sua ação.

⁸⁸ Para que educar? Para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, e sim que quer conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isto, há que se aprender a observar e escutar sem medo, a deixar o outro ser em harmonia e sem submissão ou subjugação.

Nos espaços escolares, fazer referências às crianças a partir de expressões como “dificuldades, bobas, brutas, com problemas, pouco inteligentes” pode gerar marcas para o que a criança significa de si mesma. Se o adulto apresenta o mundo para a criança e a criança para o mundo, se ela não se sente reconhecida, respeitada e aceita pelos adultos, isto pode provocar o comportamento de seus colegas quando estes não querem trabalhar, brincar ou falar com ela. A criança, neste sentido, não vai se sentir confortável com sua vida, vai ter um constante aborrecimento com fatos que acontecem com ela e vai ter dificuldades para habitar seus cotidianos. Mas, normalmente, professores e professoras não estão, muitas vezes, conscientes dessas conversações.

A administração da escola não entende o quanto é difícil trabalhar com algumas crianças, porque a gente tem que cumprir com o planejamento como, por exemplo: as crianças da primeira série precisam sair alfabetizadas para a segunda série.

[...] eu não sei o que fazer com Geraldine. Tem dias que ela não faz nada e depois do recreio adormece na cadeira. Como ela não colabora e não compreende as instruções, mesmo as mais simples, às vezes, eu prefiro que fique dormindo mesmo. Só que eu não sei o que vou fazer ao final do ano escolar. Conversei a respeito dela com a professora Antonia, da pré-escola, porque Geraldine estudou com ela por dois anos. Ela me disse que, embora tenha dado mais atenção à menina nesse período, percebeu que houve pouco progresso. Agora, até estou conseguindo que aprenda os números, mas acredito que ela tenha algum problema, não seja normal. Ela não consegue estudar e acho que também não tem apoio da família. Só três meses depois do início das aulas, a mãe dela trouxe os livros necessários para as aulas.

Narrativa da Professora Mercedes (EN:06/06/2016)

Normalmente, na sala dos professores ou no lanche, escutam-se as conversas deles em relação às crianças que não estão no que se pode considerar *normalidade*, ou seja, no padrão de “homogeneização” das crianças. Cabe, porém, refletir se nas narrativas e nos cotidianos, queremos que se reconheçam as diferenças, já que não gostamos de ser comparados. Então, por que pretendemos que as crianças tenham os mesmos comportamentos e respostas para as tarefas na sala aula? Isso parece cruel ou negativo porque, inconscientemente, negamos possibilidades para o *ser* criança, pois como professores, somos copartícipes das formas de viver a infância dos meninos e meninas, acompanhando e, algumas

vezes, orientando no que deva ser a criança, numa convivência que pode abrir ou fechar possibilidades.

Hoje estou triste. Estou há alguns dias observando a primeira série e posso sentir a frustração das crianças. Algumas nem são chamadas pelo nome e sim pelo sobrenome, por meio de gritos. Percebo que cada criança quer ser a melhor na atividade e quando não conseguem a atenção da professora, se isolam e perdem o interesse pelo aprendizado.

Os gritos são constantes assim como o comportamento de Brayan e Pablo que não fazem as tarefas e estão sempre incomodando os colegas.

A professora fala para o Erick: Você está sempre fazendo a mesma coisa! Não consegue entender o que estou falando? Sente-se direito! Não sente vergonha pelo seu comportamento e pelo estado dos seus cadernos? (Silêncio). Meu Deus! O que eu faço com este menino?

É inevitável que me aflija por esta situação. Gostaria de não precisar continuar aqui ou presenciar isso. Entendo que a professora procura fazer o melhor possível e já trabalha nisso há muitos anos, mas percebo que muitas crianças são tão carentes de afeto, não tem atenção da família ou até são maltratadas e a escola deveria ser um cenário diferente, mas o que acontece é que acaba sendo uma reprodução do outro.

Vejo que a professora é insistente com aquelas crianças que tem um comportamento considerado inadequado e, mesmo que tenham um comportamento melhor, sempre ouvem um comentário negativo.

(DC. 02/06/2016)

Quando se pensa que a função do/a professor/a é só transmitir conhecimento e cumprir com as metas anuais de aprovação das crianças, educar perde o sentido porque se esquece que a educação é um processo de pessoas que estão em constante transformação e que, nessa convivência, constroem seus cotidianos e a realidade. Então, a infância não depende apenas das crianças, mas também de todas as pessoas que se encontram com as crianças, depende das experiências que são apresentadas a elas, de outorgar possibilidades de aprender no brincar, de rir, de chorar, de gritar, de decidir. Por isso, quero pensar na possibilidade de habitar um mundo onde se reconheçam as crianças como sujeitos, que consigamos tranquilidade no respeito e na aceitação, pois na outra perspectiva, o castigo e a subestimação das crianças reduz as possibilidades de uma infância *feliz*.

Portanto, quero fazer o convite de Humberto Maturana, em seu livro *Emoções e Linguagem em Educação e Política*:

No castigemos a nuestros niños por ser, al corregir sus acciones. No desvaloricemos a nuestros niños en función de lo que no saben, valoricemos su saber. Guiemos a nuestros niños hacia un hacer que tiene que ver con un mundo cotidiano e invitémoslos a mirar lo que hace, y sobre todo no los llevemos a competir⁸⁹. (1997, p.37).

Nesse sentido, ser professor está além do conhecimento e das competências estruturadas para o desenvolvimento das atividades docentes e solucionar os problemas na aula. Ele precisa ter a capacidade de pensar e repensar sobre sua essência e sobre a prática profissional, sendo responsável pelas ações e pensamentos, não só com sua própria vida, mas também com a vida das crianças e dos alunos com quem se encontra na sala de aula e, por isso, não existe um modelo padronizado para pensar sobre a formação dos professores.

[...] não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação, e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. (KUENZER, 1998, p.166).

Na atualidade, o/a professor/a tem muita responsabilidade no processo educacional dos alunos, embora nos processos de formação e nas respectivas políticas não se perceba o reconhecimento do professor como sujeito além do exercício da profissão, pois ele também tem medos, preocupações, sentimentos, angústias, desejos que confluem no cotidiano escolar.

Nesse cenário, muitas vezes, os questionamentos são pela atuação, como se fosse possível estabelecer uma divisão entre o sujeito professor e a prática profissional, embora os

⁸⁹ Não castigemos nossas crianças pelo que são, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossos pequenos em função do que não sabem, mas valorizemos o que sabem. Guiemos nossas crianças em direção a um fazer que tenha a ver com o mundo cotidiano e vamos convidá-los a observar o que fazem e, sobretudo, não os levemos a competir.

professores devam se lembrar que a ética, além do conduto de normas que regem a profissão, é um compromisso que articula a norma, a teoria e a prática. Desse modo, o professor torna-se consciente de si mesmo para estar à disposição dos seus alunos e contribuir no crescimento cognitivo, afetivo e moral das crianças.

Segundo Bazarra, Casanova e García:

[...] es creer y confiar en el ser humano y estar dispuestos, permanentemente, a engrandecer en todos, y en cada uno de nuestros alumnos, la globalidad de sus posibilidades, es decir, a engrandecer en ellos el potencial de inteligencia, de sensibilidad y solidaridad [...] que late en su humanidad. [...] si educar es humanizar, [...] los educadores somos, en realidad creadores de humanidad.⁹⁰ (2005, p.13).

Desta forma, o/a professor/a de educação infantil deve reconhecer-se como sujeito e reconhecer as crianças para ser consciente da responsabilidade das suas ações, o que quer dizer que o professor deve estar atento à palavra que dirige ao outro e estar disposto a cuidar do outro como pilar da ação educativa e da prática pedagógica. O/a professor/a também cria relações além dos atores institucionais porque se converte em uma referência para as famílias como professor e como pessoa.

A escola nos dias atuais evidencia as constantes mudanças da natureza e dos seres humanos, o que não permite pensar em estruturas ou conteúdos preestabelecidos ou imodificáveis para o ensino, o que leva a uma mudança na relação com o sujeito.

Por conseguinte, os/as professores/as de educação infantil conhecem a infância não só como uma fase etária, mas também reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, o que requer acompanhamento no processo educacional e cuidado pela dependência que têm em relação aos adultos para sobreviverem. Nesse sentido, o/a professor/a precisa ser versátil para identificar as necessidades, dificuldades, medos, riscos das crianças, de modo que a intervenção seja a mais adequada possível para potencializar os recursos individuais e

⁹⁰ [...] é acreditar e confiar no ser humano e estar dispostos, permanentemente, a engrandecer a todos e a cada ano de nossos alunos, a globalidade de suas possibilidades, é dizer, a engrandecer neles o potencial de inteligência, de sensibilidade e solidariedade [...] que pulsa em sua humanidade [...] se educar é humanizar, [...] os educadores são, na realidade, criadores de humanidade [...]

coletivos das crianças, deixando para trás ações disciplinadoras como o exercício constante de controle do professor, onde a criança é um ser passivo sem possibilidade de intervenção.

Nesse sentido, os/as professores/as reconhecem as crianças da sala de aula como um coletivo heterogêneo onde a diferença se converte em uma possibilidade de aprendizagem do conhecimento teórico e de desenvolvimento de habilidades para a vida. O/a professor/a potencializa a infância das crianças, gera espaços adaptados para o desenvolvimento, onde elas não só vão explorar o mundo, mas também se conhecerem para viver e habitar no universo infantil. O papel do/a professor/a é ser mediador das crianças com o mundo e com seu próprio reconhecimento, para que no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades, sejam pessoas críticas e reflexivas, sendo conscientes de suas experiências para criar um mundo onde estão as possibilidades e as limitações da existência humana.

Assim, o/a professor/a na escola, contribui de maneira diferente dos pais na formação da criança e na construção das infâncias. Isso porque no cenário escolar, ele tem a possibilidade de criar em conjunto com as crianças e visualizar aquilo que não é visto pelos pais, pois a escola se converte em um espaço de encontro das crianças com elas mesmas, com os colegas, o espaço e os professores, colocando em manifesto o ser humano em seus diferentes papéis sociais que o constituem no cotidiano.

O/a professor/a potencializa as infâncias, não só pela formação em educação infantil, como também pelo acúmulo de experiências e aprendizados que têm na sua vida, que vai do/a professor/a como pai/mãe, homem/mulher, em suma, como ser humano que se constrói na experiência vivida, nos conhecimentos da teoria e na prática profissional. Por isso, nesta pesquisa as histórias de vida deslumbram a constituição das professoras-humanas, que por meio da experiência tentam através da mediação com seus alunos, potencializar cada uma das infâncias que eles constroem no cotidiano.

Desse modo, para as professoras da Escola El Cerro, o ser docente e a prática pedagógica de hoje tem um sentido na sua história de vida, do seu ser como professoras, que para uma delas, se originou na sua infância, conforme se percebe na narrativa:

[...] sou a filha do meio de três e era eu quem ensinava as tarefas. Sempre quis ser professora e para mim era muito claro que seria professora de crianças.

Quando estava com meus primos, era eu quem organizava as tarefas, outorgava as possibilidades para desenhar e quando alguém tinha algum problema, me lembro que falava: Vem que eu te ensino!

Narrativa da Professora Antonia (HV: 16/05/2016)

A narrativa da professora faz referência ao seu passado e seu lar, embora quando mencione que ensinava, não se refere a qualquer ensino ou nível educativo, ela faz apenas referência aos componentes das práticas pedagógicas desenvolvidas na realidade. Desse modo, a narrativa sobre o *brincar* como professora se converte na referência de ser professora. Experiências como esta outorgam significado na vida das professoras e incidem de maneira direta no papel que desempenham hoje como professoras.

Muitas experiências das professoras, na infância, refletem experiências distintas da vida escolar, conforme as características da personalidade de cada uma. A professora Ramona conta:

Quando estava na escola, eu era tímida, quieta, não gostava de participar muito nas aulas e lembro que gostava de escrever, mas um dia aconteceu de uma professora minha aplicar um castigo a um colega e eu fiquei com medo de não fazer bem as coisas.

Narrativa da Professora Ramona (HV: 31/05/2016)

Considerando as experiências das professoras na infância delas, elas procuram, na prática pedagógica atual, ter comportamentos diferenciados, para não reproduzir nas crianças as emoções negativas das suas vivências infantis.

Outro elemento importante das vivências pessoais que reflete na prática pedagógica é o trabalho no setor público e privado, pois estas experiências constituem a atuação como professoras, porque ressignificam as percepções em relação ao ensino, produto do contraste das diferentes experiências. Segundo as narrativas das professoras Antonia e Ramona:

Comecei a trabalhar em uma escola particular. O trabalho é mais intenso porque a exigência é grande e também existe muita pressão relativa à apresentação pessoal, posturas políticas, culturais e religiosas. Havia planejamentos semanais com o acompanhamento constante da coordenadora, para verificar o andamento dos trabalhos e o cumprimento do planejado. Na escola particular também há uma grande competitividade porque a contratação é por período e qualquer falha pode representar a não renovação do contrato.

Aqui na escola pública, você tem mais liberdade para trabalhar com os alunos. Não há muita pressão da administração em relação ao cumprimento do planejamento, você organiza o tempo e tem o controle sobre as crianças.

Narrativa da Professora Antonia (16/05/2016)

Quase toda a minha experiência profissional foi em escolas privadas, onde a gestão e administração escolar é mais exigente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores. Estes têm que cumprir com os objetivos do ensino, inclusive cognitivo, das crianças, porque as mensalidades são muito caras e os pais exigem qualidade. Nesse sentido, o professor tem que ser disciplinado e organizado com todos os planejamentos das aulas para que não haja margem de erros.

Você também tem que ter muito cuidado com os relacionamentos com as crianças, pois qualquer não conformidade no nosso desempenho coloca em risco o contrato e isso gera uma grande pressão sobre o professor.

Você ocupa mais tempo na escola privada do que na pública, porque na escola pública temos maior independência. O que causa certo espanto é que a escola pública também precisa ter qualidade, porém a maior liberdade e autonomia dos professores pode colocar em risco a ética e o compromisso com as crianças no desenvolvimento e no aprendizado delas.

Narrativa da Professora Ramona (31/05/2016)

Nas narrativas das professoras fica evidente o contraste entre o trabalho nas escolas públicas e privadas, onde as experiências têm diferentes exigências conforme a constituição do espaço escolar, bem como exigências próprias da prática pedagógica para o trabalho com as crianças. Assim, a escola privada tem uma maior exigência para que as metas sejam alcançadas e se exige maior disciplina, conforme o modelo pedagógico da escola. Já na escola pública, que outorga maior liberdade ao professor, nem sempre se cumprem os critérios mínimos de exigência, sendo importante questionar a conduta dos professores concursados.

A liberdade oferecida pela escola pública também orienta a organização do trabalho pedagógico, configurando diversas maneiras de trabalho na educação inicial, mas esta escola tem carência de muitos recursos, motivo pelo qual se limitam as atividades na prática, fazendo com que os professores tenham, muitas vezes, que usar a criatividade, como relata a professora Ramona (Professora da segunda série):

Quando eu trabalhava na escola particular como professora de Biologia, tinha muitos projetos e aulas específicas e tinha muitas expectativas relativas à liberdade que existe na escola pública. Porém, a carência de recursos e ferramentas na escola pública compromete o andamento das aulas.

Narrativa da Professora Ramona (EN: 31/05/2016)

Considerando todas as narrativas e os pontos aqui apresentados, o/a professor/a, como agente mediador da construção das infâncias, é entendido/a como a pessoa que acompanha e contribui no desenvolvimento das potencialidades das crianças, atuando de maneira ativa e responsável nos cotidianos que constroem o universo infantil.

Nesse sentido, os/as professores/as que trabalham com crianças têm uma responsabilidade não só com seus alunos, mas também com eles mesmos, sentindo uma gratificação pelo dever cumprido e por contribuir na formação de seres humanos com pensamento crítico e auto reflexivo, seres livres, autônomos e criativos.

O/a professor/a que trabalha com crianças é um/a facilitador/a da aprendizagem e da formação humana, porque em função do universo infantil, que tem na sala de aula novas trilhas para potencializar as crianças, tem que abandonar as formas tradicionais de ensino em função das formas de trabalhar os conteúdos e a interação na sala de aula, para isso deve valorizar a experiência do aluno sobre a base da aceitação mútua no encontro entre ele/a e o aluno.

Assim mesmo, na relação que faz o/a professor/a entre a teoria e a prática, tem a possibilidade de estruturar situações de aprendizagem em contextos significativos dos alunos, ou seja, no reconhecimento da heterogeneidade das crianças e das múltiplas infâncias que coexistem na sala de aula, respeitando os modos de ação das crianças que são manifestados na linguagem.

Acompanhar as crianças é potencializar as infâncias, enquanto o/a professor/a produz nas crianças o desejo de serem elas mesmas, de ter encontros agradáveis com os outros, de ter novas aprendizagens fruto da curiosidade e de desfrutar cada momento. É desse modo que o/a professor/a é um criador de oportunidades e provocador de aprendizagens nas crianças. Isso demanda um respeito profundo pelas crianças, uma confiança nas possibilidades que elas têm, uma observação atenta, curiosa e sem preconceitos frente a seus comportamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Manoel de Barros

(Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo:, 2010. p. 187)

Nestas páginas, tentamos dar continuidade ao texto, pensando não só na experiência da pesquisa, mas também nas contribuições pessoais, profissionais e investigativas em relação ao objeto de estudo, a infância e, para isso, percorremos a minha própria história e as questões que surgiram na pesquisa, que orientam as análises para uma compreensão das significações dos relatos, das narrativas corporais e verbais, das fotografias e das histórias de vida. É por isso que começo este documento com uma epígrafe de Manoel de Barros, que fala de um menino que brincava e hoje é um homem esperto com saudades das brincadeiras com as latas tristes. Trago, também, outro texto de Manoel de Barros, que representa minha infância e com a qual tive vários encontros no desenvolvimento desta pesquisa, quando convivi com crianças.

Este documento representa uma tentativa de reconhecer as diferenças no olhar das crianças e a convergência que esses olhares têm com a realidade de nossa sociedade, contidas em suas palavras, as emoções do olhar infantil, partindo do sorriso até o choro, com todo o percurso de suas vidas, por menor que seja sua idade, mas aprofundado no sentido e significado conferidos por cada uma delas e, inclusive, por suas famílias, mesmos que sejam olhares diferentes.

Por conseguinte, a infância compreende um conjunto de significações que se articulam no tempo histórico, nas condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade e, desse modo, não é possível fazer generalizações em seu conjunto, porque a infância não é única, se constrói no cotidiano, dando lugar a múltiplas infâncias que podem ter diferentes leituras de acordo com as experiências vividas.

No desenvolvimento da pesquisa, a aproximação com o universo infantil revelou como as infâncias se constroem e adquirem sentido partindo não só da experiência individual, mas também do corpo das experiências familiares e sociais, que estão circunscritas na subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, o universo infantil mostra os desejos de conhecer o mundo e tentar compreender o que acontece, mas é um reflexo de uma realidade concreta que não é homogênea, porém caracterizada por atitudes de medo e inibição decorrentes da violência, seja esta social-política ou doméstica, onde a submissão da mulher frente à cultura patriarcal são transformadas em exigência de disciplina para com as crianças, quem têm exigências no lar como se fossem adultos, por exemplo: trabalhar na agricultura, carregar madeira, cuidar dos animais, o que em certas ocasiões reduz o tempo para brincar e descobrir o mundo por parte das crianças.

Esta realidade torna-se evidente na sala de aula, quando diante das exigências das professoras, as crianças ficam caladas ou manifestam medo em perguntar ou dar sua opinião mediante alguma pergunta. Importante mencionar que isto não é uma generalidade, mas se apresenta na maioria das crianças.

Também é preciso assinalar que muitas das práticas do lar são reproduzidas na escola, como, por exemplo, os comportamentos padronizados com relação ao papel do homem e da mulher, onde as mesmas crianças podem questionar seus colegas por não terem um comportamento de menina ou menino, comportamentos que não só são aprendidos socialmente, mas também tem relação direta com as formas de ser e de fazer dos pais.

Desta forma, a pesquisa permitiu construir as seguintes unidades de sentido: 1. A escola como espaço para viver e conviver com as infâncias; 2. Marcas da violência na história vivida; 3. A ética do cuidado que acompanha as infâncias; 4. O corpo e a imagem falam das infâncias; 5. O professor, ator das mudanças e construtor das infâncias.

Cada uma delas recolhe as significações que tem para os meninos e meninas, as professoras e as famílias frente à infância. Desse modo, as narrativas não se constroem num tempo presente, se configuram e reconfiguram nos sentidos da história vivida dos sonhos de ser criança, as lutas pessoais e sociais da juventude, a esperança e conclusões da vida adulta; todas elas convergem para pensar a infância e compreender as práticas pedagógicas das professoras, as atitudes dos pais para educar aos filhos, os cuidados excessivos ou abandono das crianças como reflexo da atenção e cuidado que receberem dos cuidadores.

Desse modo, além do que podem falar os teóricos da educação da infância, esta pesquisa permite apresentar os diferentes cenários que constroem e circunscrevem a vida das crianças, sendo a infância uma realidade tão complexa que não é possível ser considerada como um conceito ou categoria estática, pois se circunscreve numa rede de sentidos e significações onde participam diversos atores sociais e institucionais. Nesse sentido, a infância não é um imaginário fantástico e romântico, converte-se num compêndio de experiências que acontecem para as crianças na escola, na rua, no lar, no parque e no ônibus.

Nesse sentido, a escola se configura num espaço social, onde se circunscrevem relações que reproduzem e reconfiguram a realidade dos meninos e meninas que ali se encontram todos os dias, com o desejo de aprender, assim como de brincar, de provar alimentos que não têm a possibilidade de experimentar em casa.

Também é importante considerar nos estudos da infância que a compreensão da mesma requer considerar sua relação com a família, a escola, a comunidade e outros espaços sociais habitados por nossas crianças. A infância faz parte da análise estrutural de uma sociedade, com as mudanças constantes de todo um sistema complexo. Nesse sentido, aparecem muitas possibilidades de pesquisa relacionadas com o estudo das leis e políticas públicas que considerem a forma de como as ações políticas e econômicas de um país afetam as crianças. Outra possibilidade é a compreensão das infâncias nas realidades locais de uma sociedade, que parecem ser diferentes para a realidade das crianças (para nossa pesquisa, as conexões entre violência e a infância).

Assim mesmo, é possível assinalar que as práticas cotidianas das famílias e das crianças participantes nesta pesquisa estão circunscritas num cenário de violência, que constroem as subjetividades dos sujeitos, as formas de relacionamento, de ser, fazer incluso de sonhar, no sentido que se as crianças em casa sofrem maus tratos, elas procuram ser uma pessoa com poder, como um policial, guerrilheiro, político ou outro, sempre fazendo uso da força para submeter a outra pessoa, sendo que esta realidade torna-se evidente nas brincadeiras criadas pelas crianças, onde surgem pessoas que brigam e batem nos outros, meninas que cuidam das/dos meninas/os machucados/as. Também nestas brincadeiras é possível encontrar meninos que tentam conversar para resolver os problemas. Nesse contexto, é evidente que, por mais que as crianças compartilhem a escola como espaço da aprendizagem, cada um converge e começa a habitar na escola, sendo possível conceber novos relacionamentos com seus colegas, produto das experiências individuais, onde para alguns a violência faz parte da vida pessoal e de sua família e outros não sabem o que é receber um golpe dos pais. Assim, ainda que as infâncias sejam diversas, podem convergir no mesmo espaço outorgando novos sentidos e significados.

Para o caso da Colômbia, é preciso evidenciar que nosso território apresenta uma problemática social caracterizada pela violência, pobreza, migração forçada e exploração infantil, onde as crianças, a cada dia, são participantes ativas dessa dinâmica, de modo que as ações apontam para o fortalecimento das redes familiares e sociais, como garantia para o cuidado e socialização das crianças em condições que sejam possíveis a transmissão de valores, tradições e costumes.

É assim que a configuração da infância implica na construção de significados sobre os meninos e meninas, partindo de processos mediados pela linguagem e suas relações, sendo importante ampliar o horizonte das possibilidades em relação às potencialidades dos recursos individuais das crianças e dos recursos coletivos que a envolvem.

Nessa perspectiva, pesquisar e interagir com as crianças para conhecer e compreender o universo infantil requer uma aproximação com aquilo que tem sentido para as crianças e estabelecer conexões com as formas de habitar o espaço por meio da curiosidade, da exploração do entorno, da criação por meio do brincar e do desenhar, do desejo de aprender no momento de contar histórias, onde se constroem os significados do que é ser criança e se põe em evidência as múltiplas infâncias que habitam na sala de aula, não como uma entidade fixa, mas como um espírito que dança entre as brincadeiras e os sentimentos

das crianças, pois só nessa compreensão a educação infantil que se produz nos cotidianos adquire corpo.

Nesta pesquisa, as narrativas ao redor das infâncias permitiram-nos estabelecer uma relação indissociável entre educação e cuidado, que começa com o cuidado do bebê pela mãe na gravidez e que deve ser parte da educação das crianças na escola e no lar.

A pesquisa mostrou como as crianças, por meio das brincadeiras, têm comportamentos onde reconhecem as outras por meio de ações de cooperação, solidariedade e ajuda, ações que surgem em espaços diferentes da sala de aula, porque ali o espaço se configura de maneira diferente, enquanto promove prioridade ao cumprimento das tarefas em tempos determinados, o que leva a comparações entre os coleguinhas e às atitudes de competição.

Por conseguinte, as relações de cuidado das crianças no espaço aberto fora da sala de aula representa o reconhecimento do outro fora dos princípios institucionais como a competência e a individualidade que, na atualidade, são marcas da escola moderna e do modelo neoliberal. Desse modo, pode-se fazer das práticas pedagógicas dos professores um cenário diferente onde se reconhece ao outro legítimo e voltar a reconhecer nossa essência social e cooperativa, onde a criança não se constrói sozinha porque precisa das experiências e relações que tem com o ambiente e as pessoas que habitam em seu cotidiano. Assim, a escola, o lar, a rua, os colegas e os/as professores/as contribuem na construção das infâncias, cada um deles proporcionando novas experiências que podem mudar os significados ou reafirmar as experiências vividas.

Com as análises da pesquisa é possível mencionar o papel do/a professor/a como responsável e ético em suas ações ao cuidar e educar o outro, considerando que a educação é a base da ação, produto de um processo de consciência crítica da prática docente. Assim, a profissão de educar exige, além de um exercício de transmissão e socialização de conhecimentos, pensar sobre aquilo que não é dito, pensar na *mismidad* (igualdade) a partir do outro que se constitui em mim, ou seja, é um ato de reflexão constante consigo mesmo na construção com os outros, que podem ser os alunos, os colegas, as famílias e a comunidade.

Concluindo, é possível dizer que o/a professor/a que trabalha com crianças, se torna um/a mediador/a entre o ambiente, as experiências e as crianças, por isso é preciso respeitar e valorizar seu olhar, ter consciência de seu saber e de suas potencialidades, estabelecendo relações respeitadas e de confiança para que suas palavras sejam legitimadas, relacionando-as

com ideias, sentimentos, pensamentos e emoções. Nesse sentido, os *erros* e medos das crianças podem se tornar uma oportunidade para a formação, a autoaprendizagem e a autocorreção.

Entendemos que a aproximação com as crianças é um acompanhar, dialogar, mas, também, escutá-las atentamente, o que requer uma nova forma de configuração da escola, que deve contribuir na construção coletiva para a intervenção das crianças e dos jovens, com base em uma transformação social, a partir de um olhar micro social da sala de aula, que pode gerar pequenas transformações e onde professores e alunos se renovam cotidianamente. Por conseguinte, ser professor/a na Educação Infantil é reconhecer-se como humano e reconhecer as crianças como um legítimo outro no amor, para estabelecer relações de cuidado e mediação nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, H. **Conversación, lenguaje, posibilidades**. Ed Amorroutu. Buenos Aires: 1997
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. Perspectiva, São Paulo: 2005.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BARCENA, F.-MELICH, J.C. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Paidós Ibérica. Barcelona, 2000.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- BAZARRA, L., CASANOVA, O., GARCÍA, J. **Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio**. Narcea. Madrid:2005.
- BECKER, G. **Human Capital**. Columbia University Press. New York: 1964.
- BELLO, Martha. **“Narrativas Alternativas: Rutas para reconstruir la identidad”**. En
- BELLO, Martha, Martín Cardinal Elena, Arias Jiovani. (Editores) **“Efectos Psicosociales y Culturales del Desplazamiento”**. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2000.
- BELLO, Martha; MANTILLA, Leonardo; MOSQUERA, Claudia; CAMELO, Edna, **Relatos de la Violencia: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Niñez y la Juventud**, Editorial Unibiblos. Bogotá, 2000
- BELTRÁN, R. V. M. **Chia ¡Nuestro compromiso! Con la história**. Alcaldía Popular de Chia. Chia: 2003
- BENJAMIN, W. **El narrador**. Em: **Illuminaciones IV, para una crítica a la violencia y otros ensayos**. Taurus. Madrid; 1936 – 2001.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLÍVAR, A. **«¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación»**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2002.
- BORTAGARAY, Inés. **En la frontera: Verdades y Ficciones de Pedro Meyer**, Artículo Internet www.henciclopedia.org/uy/autores/Bortagaray/Meyer1.htm. S.f.
- BRANDAO, M. R. F. **Fatores de Stress em Jogadores de Futebol Profissional**. Tese de Doutorado, UNICAMP: 2000
- BROOK, P. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje.** Visor. Barcelona: 1997.

BUJES, M. I. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. **Educação Infantil: pra que te quero?** Artmed, Porto alegre: 2001.

CADENA, P. Bachue e Huitaca. Em: BELTRÁN, R. V. M. Chia ¡Nuestro compromiso! Con la história. Alcaldía Popular de Chia. Chia: 2003

CARVALO, A. M. A. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre. São Paulo: 2004.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero.** Escrituras, São Paulo: 1997

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Vozes, Petrópolis: 1994.

CGR – Contraloría General de la República. **Clasificación, medición y seguimiento del Gasto Público Social.** Convenio Contraloría General de la República – UNICEF. Contraloría Delegada para el sector social, 09 de junio de 2010. Presentación extraída el 21 de noviembre de 2012 desde:

http://www.inversioneinfancia.org/web/contenido.php?v_men=15&v_pla=5&v_dgr=CONNE

CONNELLY, F. M. CLANDININ, J.; **Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher.** Vol 19, n.5. New York: 1990.

_____. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** Teachers College Press. New York: 1995.

DNP – Departamento Nacional de Planeación. **Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el municipio.** Guía para alcaldes. DNP. Bogotá: 2007.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica.:** Zahar, Rio de Janeiro 1979

COLOMBIA. **Constitución de 1991.** República de Colombia. Bogotá: 1991.

COLOMBIA, G. d. **Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia.** República de Colômbia. Bogotá: 2006.

COLOMBIA, G. d. **Atención Integral de los niños y niñas de la Primera Infancia de Sisben 1, 2, 3. Ley 1295.** Gobierno de Colombia. Bogotá: 2009.

COLOMBIA, G. d. **Creación Comisión Intersectorial para la atención Integral de la Primera Infancia - AIPI y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Decreto 4875.** Gobierno de Colombia, Bogotá: 2011.

COLOMBIA, R. d.. **SUPERVIVIR. Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil.** República de Colombia, Bogotá: 1985.

CONGRESO DE COLOMBIA. **Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia.** Colombia, Bogotá: 2006.

Consejo Nacional de Política Económica y Social, R. d. **Documento CONPES Social 109**. República de Colombia. Bogotá: 2007.

CONDORCET, J. A. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. [Tradução: Maria das Graças de Souza]. UNESP. São Paulo:2008.

CONPES. **El tiempo de los niños**. Bogotá.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez: MEC: Unesco, São Paulo: 1998.

DELORS, J. 1996. **La Educación Encierra un Tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio UNESCO: 1996.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Editora: Melhoramentos. São Paulo: 1975.

DIAZ, Á. **La autobiografía en cuanto opción investigativa para indagar la subjetividad política**. Segundo semestre de 2012 N.º 63 128 Revista Colombiana de Educación N. 63 ISSN 0120-3916 En: E. Hincapié (ed.). Subjetividad, memoria y educación (pp. 201- 221). Pontificia Universidad Bolivariana. Medellín: 2012

DNP. **Para cerrar la brecha**. DNP. Bogotá: 1974-1978.

DNP, **Plan de integración social**. DNP. Bogotá: 1978-1982.

DNP, **Cambio con equidad**, DNP. Bogotá: 1982-1986”.

DNP, **Plan de economía social**. DNP. Bogotá: 1986-1990”.

DNP. **El Salto Social**. DNP. Bogotá: 1995.

DNP. **CONPES. Para aprobar el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza Absoluta**. Bogotá: 1986

DNP. **CONPES.091. Metas y Estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio - 2015**. Bogotá: 2005

DNP. **Planes de desarrollo 1974 a 2002. Programas sociales**. Em: planes de desarrollo anteriores. www.dnp.gov.co (2006)

ENGUITA, M. F.. **As relações sociais da educação**, 1: A domesticação do Trabalho. In: M. F.

ENGUITA, **A face Oculta da Escola: Educação e trabalho no Capitalismo** (pp. 163 - 190). Artes Médicas, Porto Alegre: 1989.

FERNANDES, M. I y GALVIS,C.C. **Asistencia Preparatoria para la Realización de Arreglos Institucionales para Atención integral a la Población de 0 a 6 años en el Marco de la Construcción de la Política Educativa de Primera Infancia**. CERLALC, PAS Bogotá: 2006.

FOUCAULT, Michel; **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão** – Trad. Raquel Ramallete – Petrópolis, 1987.

FREITAS, L. C.. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Papiros, 2012

FRIGOTTO, G.. A Dupla Face do Trabalho: Criação e Destruição da Vida. Em G. Frigotto, & M. C. (orgs.), **A experiência do Trabalho e a Educação Básica** (págs. 11 - 27). Rio de Janeiro: DP&A Editora 2002.

GOODRICH, T. **Terapia Familiar Feminista**. Ed. Paidós. Buenos Aires: 1989.

GOPNIK, A. **El filósofo entre pañales. Revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida**. Temas de Hoy, Madrid: 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: 1985.

JAEGGER, A. **La culture organisationnelle: un élément a ne pas oublier dans les acquisitions et fusions**. *Gestion-Revue internationale de Gestion*, Paris: 1987.

KOSIK, K, **Dialética do Concreto**, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1976.

KULHMANN JR. M. **Educação Infantil e Currículo**. In FARIA.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos acerca da educação**. *Cadernos de Educação*. Fae/UFPeL, Pelotas (13): 147 – 171, ago./dez. 1999^a

LOPEZ, L. R. **Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional**. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá: 2006.

LUTHER KING, M. «Carta desde la cárcel de Birmingham», 16 de abril de 1963. (Citado por Salil Shetty en **Los derechos humanos no conocen fronteras**, prologado por AA.VV. *Informe 2013: el estado de los derechos humanos en el mundo*, Ed. Amnistía Internacional, Madrid: 2013

MANACORDA, M. A.. **Escola e Sociedade: O Conteúdo do Ensino**. En M. A. Manacorda, **Marx e Pedagogia Moderna** (págs. 87 - 110). Autores Associados, São Paulo: 1991.

MATURANA, H. y VARELA, F. **El Árbol del Conocimiento**. Editorial Universitaria. Chile: 1992.

MATURANA, Romicim Humberto & Verden – Zöller. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Palas Athena, São Paulo: 2004.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MINAYO, M. C. S. - **O Desafio do Conhecimento-Pesquisa Qualitativa em Saúde** - Hucitec, 8ª edição, São Paulo: 2004.

MONTAIGNE, M. **Ensaio**. [Tradução: Sérgio Milliet]. 4ed., São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

MORAES, A.A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Ed. Da Universidade do Amazonas, Manaus:1999/2000.

MORIN, E. **Os sete Saberes necessários à educação do futuro**. [Tradução:Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya].4 ed.,São Paulo:Cortez:Unesco, 2001.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa Editorial, Barcelona:1998.

MOSER, C. y MCLLWAIN, C. **La violencia y la exclusión en Colombia: según la percepción de las comunidades urbanas pobres**. Colombia: Regional de Latinoamérica y el Caribe. Banco Mundial. 2000.

OCAMPO, J. **Mitos Colombianos**. El Ancora Eds. Bogotá: 1988.

OSPINA ALVARADO, M. C., Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. Construcción Social de la Infancia en Contextos de Conflicto Armado en Colombia. En V. Llobet, **Pensar la Infancia desde América Latina. Un Estado en Cuestión** (págs. 35 - 60). Buenos Aires: 2014.

PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

PASUCH, J. **A Escola das Crianças**. Porto Alegre. UFRGS: 2005 (Tese de Doutorado).

PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. 1991. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. En: M. I. Pereira de Queiroz (ed). **Varições sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 1-26.

PIRENNE, Henri; **História Econômica e Social da Idade Média**; Trad. Lycurgo Gomes da Motta – 5ª Ed. –Mestre Jou, São Paulo: 1978.

PISTRAK, M. **O Trabalho na Escola**. Em M. Pistrak, **Fundamentos da Escola do Trabalho** (págs. 45 - 115). Expressão Popular, São Paulo: 2002.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: 1988. Vértice.

RECK, Jair. (Org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida**. Seduc, MT, 2007.

RESTREPO, L. C. “**Mato, Luego Existo**”, Dimensión Simbólica De La Violencia. En: *Revista Colombiana de Psicología*. No. 2. Universidad Nacional de Colombiana, Departamento de Psicología Bogotá, 1993.

RESTREPO, M. **Salud mental y desplazamiento forzado**. Colombia: Editorial Universidad del Rosario. Bogotá: 2012.

RESTREPO MESA, C. I. **Pobreza Urbana en Medellín. Mediciones y Percepciones**. Corporación Región, Medellín, 2000.

RICE, F. P, **Desarrollo Humano**. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. México: 1997.

RICOEUR, P. **Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción**. (M. Prelooker, trad.) Docencia. Buenos Aires: 1985.

RICOEUR, P. **Temps et récit: tome III le temps raconté**. Seuil. Paris: 1985.

RICOEUR, P. **El discurso de la acción**. (2da ed.)(P. Calvo, trad.). Cátedra Teorema. Madrid: 1988.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Seuil. Paris: 1990.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración: tomo I configuración del tiempo en el relato histórico**. (2da ed.)(A. Neira, trad.). Siglo Veintiuno. México D.F.: 1998

RICOEUR, P. et Jarczyk G. (2010, noviembre) **Soi-même comme un autre. Les usages des Merleau-Ponty, 70, 225-237**.

RODRIGUES, R.; **A produção histórica da criança/infância, sua apropriação pelos discursos médico, pedagógico e psicológico e o devir-criança que escapa aos efeitos desses enunciados**. Assis: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. **Uma perspectiva teórico metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13. 2000, 281-293.

ROSSETTI - FERREIRA, M. C., De Souza Amorim, K., Soares Da Silva, A. P., & Almeida Carvalho, A. M. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ROTHERDAN, E. **De Pueris**. [Tradução: Luiz Feracine]. Editora Escala, São Paulo: 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. [Tradução: Sérgio Milliet]. 3. Ed., Difel, São Paulo:1981.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUIZ, S. **Los impactos psicosociales de la participación de los niños y jóvenes en el conflicto armado. Conflicto armado niñez y juventud**. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: 2002.

SALAZAR HENAO, M., & BOTERO GÓMEZ, P. Política, Niñez y Contextos de Vulnerabilidad: Trazos y Narrativas en un contexto Local de Colombia. En V. Llobet, **Pensar**

la Infancia desde América Latina. Un Estado de la Cuestión.(págs. 133 - 158). CLACSO. Buenos Aires: 2014.

SANDOVAL, B y SÁNCHEZ, A. **El desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela. Modulo: pactos de aula, una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas.** Corporación opción legal. Opciones graficas editores Ltda. Bogotá: 2011.

SÁNCHEZ, G. y PEÑARANDA, R. **Pasado y presente de la violencia en Colombia.** Editores La Carreta. Medellín: 2009.

SEN, A. **Invertir en infancia, su papel en el desarrollo. En Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en Infancia,** Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social. Conferencias Magistrales.1999.

SCHULTZ, T. W.. **Investing in poor people: an economist's view. The American Economic Review,** Vol. 55, No. 1/2 , 1962.

SILVA, A.P.S., ROSSETTI-FERREIRA, C., CARVALHO, A.M. **Circunscritores: limites e possibilidade no desenvolvimento.** In: ROSSETTI-FERREIRA,M. C.; A., Kátia de Souza;

SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí.** DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

SMITH, A. Os gastos das instituições para a educação da juventude In *A Riqueza das Nações. Quinto Livro.* Terceira parte, artigo II. Vol., II. São Paulo: Ed. Nova Cultura Ltda. 1996, p.228-249. Disponível em <<http://www.historiaeducacao.webnode.com.br/news/download-de-livros-de-historia>>. Acesso em 13fev., 2013.

SPINK, M. J.. **PRATICAS DISCURSIVAS E PRODUCAO DE SENTIDOS NO COTIDIANO: Aproximacoes teoricas e metodologicas.** Cortez Editora. Sao Paulo: 1999.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas.** [Tradução: Rubens Eduardo Frias]. Centauro, São Paulo: 2002.

VAN DER GAAG, J. **From Child Development to Human Development.** En Young, M. (Editora), *From Early Child Development to Human Development. Investing in our Children's Future.* World Bank. Washington: 2002.

VEYNE, Paul; Do Ventre Materno ao Testamento; In: **História da Vida Privada: Do Império Romano ao Ano Mil** – Trad. Hildegard Feist – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WATZLAWICK, P., Beavin, J.H. y Jackson, D.D. **Capítulos 1 y 2. “Teoría de La Comunicación Humana”**. Editorial Herder. Barcelona. 1985.

ZAPATA, B. **“Convivencia en la cotidianidad”** Conferencia taller realizada en el marco del encuentro **“Análisis y tratamiento del conflicto”**. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: 2002.

ZULETA,E: “Sobre la guerra” Em: **Colombia, violencia, democracia y derechos humanos**. Bogotá: 1982.

APÉNDICE I

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO FAMILIAS Y RESPONSABLES POR LOS NIÑOS / AS

Para la aceptación de participación de los niños /as en el proceso de investigación.

Usted está siendo informado de la investigación Miradas Narrativas: La infancia en una escuela rural del municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia, con el objetivo de manifestar su deseo de que sus hijos / as o menores de edad a cargo participen del proceso de investigación.

Después de tener claridades sobre la información que se presenta a continuación y aceptar hacer parte del estudio, firme al final de este documento, que tiene dos espacios, uno es para usted y el otro para el investigador responsable.

En caso de rechazar, usted no será penalizado (a) de manera alguna. En caso de dudas puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Unemat al teléfono: (65) 3231-0067.

INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Miradas Narrativas: La infancia en una escuela rural del municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia.

Responsable de la Investigación: ANDREA RODRÍGUEZ VEGA.

Descripción de la Investigación: La investigación “Miradas narrativas: la infancia en una escuela rural del Municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia”, pretende hacer un análisis de las narrativas de la infancia existentes en una escuela de campo de la periferia de Bogotá – Colombia. Este proyecto de investigación va a tener en cuenta las narrativas de los padres y madres, profesores e niños / as de la Escuela Rural “El Cerro”, siendo posible construir la red de significaciones entre las personas que hacen parte del proceso educativo de los niños / as de 4 – 8 años, estudiantes de preescolar.

Esta investigación es empírica y se va a desarrollar en tres momentos: el primero, es un tiempo de indagación en el cotidiano del salón de los niños de 4 – 8 años, para conocer las prácticas y formas de relación con los profesores y entre los niños. En un segundo momento de la investigación, se recogen las narrativas de las familias y los profesores, donde tiene lugar la singularidad de cada uno como protagonista de la historia, en este momento también se genera un espacio para convivir con los niños e niñas en un juego dirigido que permite conocer y comprender las maneras de ser niños. El tercer momento corresponde al periodo de análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo.

Lugar y Fecha: _____

Nombre _____

Dirección: _____

Cédula de Ciudadanía _____

Firma de la persona responsable: _____

Responsable por la investigación: ANDREA RODRÍGUEZ VEGA

APÊNDICE II

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO

PROFESSORES

Usted está siendo invitado (a) para participar, como voluntario en la pesquisa: Miradas Narrativas: La infancia en una escuela rural del municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia.

Después de tener claridades sobre la información que se presenta a continuación y aceptar hacer parte del estudio, firme al final de este documento, que tiene dos espacios, uno es para usted y el otro para el investigador responsable.

En caso de rechazar, usted no será penalizado (a) de manera alguna. En caso de dudas puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Unemat al teléfono: (65) 3231-0067.

INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto: Miradas Narrativas: La infancia en una escuela rural del municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia.

Responsable de la Investigación: ANDREA RODRÍGUEZ VEGA.

Dirección y teléfono para contacto: Residencia actual, Rua Dona Albertina N° 555 Casa 3, Barrio Cavahada, en la ciudad de Cáceres, Mato Grosso (Brasil) y residencia permanente Carrera 2 N° 32 -73 Parque de las Flores II Torre III Apartamento 402 “Vereda Bojaca” Chia, Cundinamarca (Colômbia). El número de telefono en Brasil é +55(65)96477979 y en Colombia é +57(1)2851732.

Descripción de la Investigación: La investigación “Miradas narrativas: la infancia en una escuela rural del Municipio de Chia, Cundinamarca / Colombia”, pretende hacer un análisis de las narrativas de la infancia existentes en una escuela de campo de la periferia de Bogotá – Colombia. Para eso, es necesario tener en cuenta los recursos históricos en relación con las concepciones de la infancia, a fin de comprender los cambios e significados en los escenarios: político, económico, social, cultural y educativo, para analizar en la actualidad las significaciones que trascienden las narrativas de las personas en relación a la forma de ver a los niños / as. De ese modo, este proyecto de investigación va a tener en cuenta las narrativas de los padres y madres, profesores e niños / as de la Escuela Rural “El Cerro”, siendo posible construir la red de significaciones entre las personas que hacen parte del proceso educativo de los niños / as de 5 – 8 anos, estudiantes de preescolar.

La metodología es de carácter narrativo que permite conocer como cada una de las personas participantes construye a partir de sus experiencias y conocimientos la significación de la infancia que tienen una relación directa con los aprendizajes de los niños / as, el ser padre o madre, profesor (a); este tipo de pesquisa da la posibilidad de que todos sean participantes activos de la investigación, donde sus narrativas tienen un sentido e importancia para entender el objeto de la investigación.

Esta investigación es empírica y se va a desarrollar en tres momentos: el primero, es un tiempo de indagación en el cotidiano del salón de los niños de 5 – 8 años, para

conocer las prácticas y formas de relación con los profesores y entre los niños. En un segundo momento de la investigación, se recogen las narrativas de las familias y los profesores, donde tiene lugar la singularidad de cada uno como protagonista de la historia, en este momento también se genera un espacio para convivir con los niños e niñas en un juego dirigido que permite conocer y comprender las maneras de ser niños. El tercer momento corresponde al periodo de análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo.

Riesgos, Beneficios y Derechos en la investigación: la posibilidad de que ocurran danos físicos, psicológicos, morales, intelectuales, sociales e culturales, puede ocurrir en casa que los recuerdos en la vida generen dolor, para reducir esta posibilidad usted tiene la posibilidad de interrumpir y retomar cuando considere sea el momento adecuado, así mismo puede manifestar que no desea narrar un hecho particular de su historia, usted no será obligado / obligada a continuar. También para su comodidad y tranquilidad usted podrá escoger el lugar para la entrevista y narrativa de su historia de vida, para que se sienta comodo y seguro, garantizando su bienestar y el de todos los participantes.

Los archivos y las informaciones que pueden identificar a los participantes serán eliminados en el momento de finalizar la investigación, garantizando la no utilización de la información en prejuicio de las personas y de la comunidad escolar. Es posible que usted como participante en cualquier fase de la pesquisa que por motivos: personales, culturales, sociales, morales, religiosos y éticos, se niegue a continuar participando de la investigación.

La participación en la investigación puede traer reflexiones en relación con la practica pedagógica de los profesores y el reconocimiento de parte de las familias de la importancia de su participación en el proceso educativo de los niños y niñas que genera un trabajo conjunto entre los miembros de la comunidad educativa.

Usted durante el desarrollo de la investigación puede ser grabado sin embargo antes de utilizar este recurso la pesquisidora hablara con usted para preguntar si en ese momento usted autoriza la video grabación, usted tiene derecho a negarse a la misma.

Tiempo de la investigación: El trabajo de campo tendrá una duración de tres meses y será realizada na Institución Educativa Departamental “El Cerro” localizada en la “vereda Yerbabuena” del municipio de Chia, Cundinamarca – Colombia, posteriormente se llevara a cabo la presentación del trabajo final y la responsable de la pesquisa va a hacer una reunión con los participantes de la investigación para presentar los resultados y aportes para la escuela en relación con la educación infantil y la practica pedagógica.

Usted se podrá negar a participar y comunicar su deseo, en caso de que quiera contactar a la responsable por la investigación, solicitar información sobre el trabajo e los resultados de la investigación entre en contacto con la coordinadora por los teléfonos: (65) 06477979 o (57) 1 2851732.

Lugar y Fecha: _____

Nombre _____

Dirección: _____

Cédula de ciudadanía _____

Firma de la persona responsable: _____

Responsable por la investigación: ANDREA RODRÍGUEZ VEGA

APÉNDICE III

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO

NIÑOS / AS

En relación con el consentimiento de los niños / as durante el desarrollo de la investigación, se hará una actividad dirigida con ellos en la cual se dispondrá el espacio de modo que todos estén cómodos, haciendo un círculo en el prado de la institución educativa, de modo que los y las estudiantes se dispongan para participar del cuento que narrará la investigadora con el objetivo de crear el escenario de la investigación y saber si los niños y niñas tienen deseo de participar de la investigación. La historia se presenta a continuación:

Juan era un niño muy pequeño, al que sus padres vendieron a un rico mercader de alfombras, a cambio de algunas rupias que le permitieran comprar una tierra donde cultivar.

Juan intentaba comprender a su corta edad, ¿por qué le obligaban a seguir aquel hombre?, no entendía ¿qué era lo que estaba sucediendo? aunque su padre, le había prometido que irían a verlo a la ciudad, que aprendería a tejer alfombras y podría estudiar, todo esto ocurría por su bien.

Juan confiaba en su padre, este era un hombre justo y bueno. El día que vinieron a buscarlo, se despidió de su familia con una entereza que a todos sorprendió, escondió sus Lágrimas, ya lloraría después. El corazón se le desgarraba al ver el llanto silencioso de su madre, mientras le ponía las sandalias de cuero y peinaba sus cabellos. Abrazando uno a uno a sus queridos hermanos, les prometió volver, cuando ya hubiese aprendido lo suficiente para poder enseñarles a tejer alfombras, serían unas grandes y maravillosas alfombras que venderían y con las ganancias montarían un pequeño negocio familiar.

Con estos sueños revoloteando en su cabeza, inició el camino de la mano de su padre, pues éste le prometió que lo acompañaría hasta la salida de su pequeña aldea. A cada paso que daba, miraba de reojo hacia atrás para que su padre no viera, la nostalgia que como el agua del río, le iba entrando a raudales por los ojos. Dejaba atrás a su amado pueblo, a su madre, a sus hermanos y amigos. Por un momento, solo por un momento se vio a sí mismo jugando, bañándose en el río, y comiendo con toda la familia, en su humilde hogar. Hoy no tendría el beso de las buenas noches en Bombay, ese era el lugar a donde iban otros niños como él para trabajar.

Cuando terminaron de subir llegaron a donde el mercader los esperaba. Su padre le miró a los ojos y abrazándolo lo entregó al comerciante. No le hicieron falta las palabras, el lenguaje del amor habló por los dos.

Juan pudo ver como iban recogiendo a otros niños a lo largo del camino. Al anochecer llegaron a la ciudad, tristes cansados y hambrientos. A penas con luz los condujeron a una nave, donde el olor a humedad y a tinte lo inundaba todo.

Grandes telares con alfombras a medio tejer, y otras ya terminadas y enrolladas para entregar se encontraban a lo largo de la fábrica. Esa noche descansó en una cama de cuerdas junto a los demás niños. Al despuntar el día, cuando las campanas de los templos saludaban al nuevo día, entraron unos hombres y con muy malos modos, los llevaron a los telares y le pusieron a cada niño unos grilletes con una pesada cadena de hierro que los sujetaba al telar.

Juan no entendía por qué les estaban tratando de aquel modo, miró a su alrededor y vio a otros niños que habían llegado antes que él, con las miradas vacías, casi sin vida resignados a tanta injusticia.

El era un niño acostumbrado al trabajo, ayudaba a su padre a labrar la tierra, Poco a poco, fue dándose cuenta de que habían engañado a sus padres, no iría a la escuela, no le pagarían y así no podrían pagar la deuda, sus sueños de volver y ayudar a sus hermanos estaba muy lejos.

Decidió que al menos aprendería a hacer alfombras y disfrutaría tejiéndolas, se aplicaría en aquel oficio, quizás algún día su suerte cambiaría y se vería libre, entonces todo lo que aprendiera mientras tanto le serviría para ganarse la vida. El tiempo iba transcurriendo, fue creciendo y sus alfombras llegaron a ser de las mejores, en el mercado El mercader se dio cuenta de que Juan era un niño al que le gustaba dibujar con los hilos, tenía una fantasía que plasmaba en sus alfombras; Estas se vendían cada vez mejor y su fama de tejedor de alfombras llegó a los oídos del gobernador que compró una para su querida hija María. Días más tarde el gobernador mandó a buscar al rico comerciante y le dijo: que su hija quería conocer, al muchacho que tejió con tanto amor y dedicación la alfombra que le había regalado, ella cree que debe ser un joven muy feliz y afortunado porque disfruta con su trabajo. Mañana estaremos en tus telares.

Al oír esto el mercader se puso nervioso y tropezó al bajar los escalones, cosa que no pasó desapercibida para la avispa María. En cuanto aquel mal hombre salió de la casa del gobernador la muchacha le pidió a su padre que lo mandara a seguir, pues había escuchado de Crisna el jardinero, que en la fábrica había niños sujetos con grilletes y cadenas y los hacía trabajar como esclavos. Contaba la gente que por las noches se oían los llantos y lamentaciones de aquellos pequeños. El gobernador creyó en su hija, que le dijo: démonos prisa papà, a caballo llegaremos antes que él y podremos comprobar con nuestros propios ojos si todo lo que dicen es verdad. El mercader corría a toda prisa por las calles de la ciudad para avisar a sus cómplices, tenía solo un día para hacerle creer al gobernador, que en su taller estaba todo en regla, tendría que esconder a los niños de menos edad, y a los otros comprarle vestidos y sandalias. Haría desaparecer las cadenas, y todas las pruebas que pudiesen culparlo.

Los caballos adelantaron camino como había dicho María, con gran estupor pudieron comprobar cómo centenares de niños medio desnudos, sujetos con grilletes a los tobillos tejían sin parar. De entre todos los telares sobresalía uno muy grande de un colorido maravilloso, la alfombra que estaba tejiendo era de una belleza sin igual. María lo reconoció enseguida, debía de ser él, aquel muchacho tenía determinación en la mirada, él no era un esclavo entre esclavos, era un maestro enseñando a los demás niños, les enseñaba cómo se cruzaban los hilos para dar forma al dibujo al mismo tiempo que tejía les iba explicando “que la vida de cada uno era igual que aquellas alfombras.

Los caminos que les tocaba recorrer eran como aquellos hilos, que poco a poco se iban colocando en su sitio, para que al final podamos ver el trabajo acabado, y consolaba a los niños dándoles esperanza para un mañana en el que pudiesen ser libres. Un mañana que estaba más cerca de lo que creía.

El gobernador mandó a encerrar al mercader y a todos los que estuviesen implicados. Liberó a los niños y los llevó a casa de sus padres, a Juan le ofreció la posibilidad de estudiar.

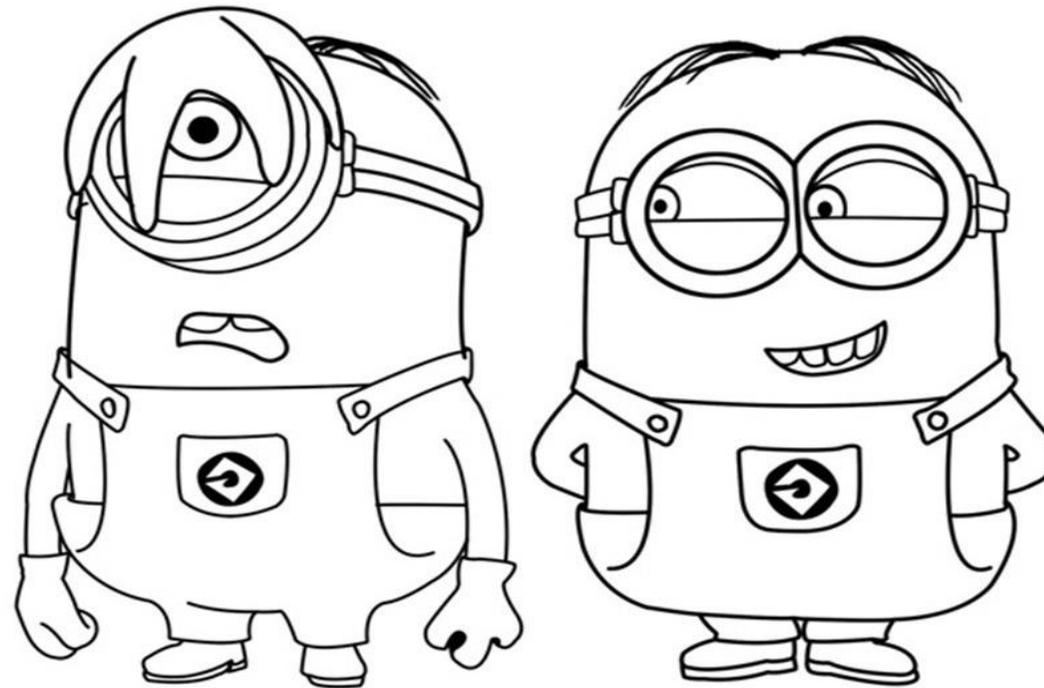
La historia que acabamos de escuchar refleja una de las muchas historias que como niños podemos vivir en el día a día, el trabajo que estoy proponiendo de manera conjunta con ustedes, los profesores y sus familias es poder entender como es la vida de ser niño para que entre todos juntemos los hilos y consigamos construir una alfombra hermosa que no enseñe lo que significa ser niño, conocer ese día a día de cada uno que los hace especiales y maravillosos.

Si a ustedes quisieran ayudarme en la hoja que les voy a entregar hay dos dibujos uno esta sonriendo y el otro esta aburrido, los y las que quieran participar pueden colorear el dibujo que esta sonriendo y los que no, el dibujo que esta aburrido.

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y CLARO

NIÑOS / AS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO CRIANÇAS



APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS FAMILIAS

Composição e informações gerais

- Qual a sua escolaridade?
- Qual a sua atividade profissional?
- Qual o seu estado civil?
- Quantos filhos têm? Quantos meninos e quantas meninas?
- Qual a idade do seu filho(s)?

Perguntas Orientadoras

1. Você, ¿Que lembranças têm de sua infância?
2. Lembra como seus padres falavam para você em relação com sua infância o as atividades que tinha que desenvolver nesse momento da vida.
3. Antes de ter filhos ¿que pensava em relação com a educação das crianças.
4. ¿Que pensa ágora do que devem fazer as crianças?
5. ¿Que significações têm para você ser criança e ter uma criança na família?
6. ¿Que significação tem para você a infância?
7. ¿Como acha pode contribuir na educação de seus filhos?
8. ¿Que pensa da educação de seus filhos na escola?
9. ¿Quais são as expectativas para que seu filho comece a escola?
10. ¿Qual acha é a função da escola na infância de seus filhos?
11. ¿Como gostaria fosse à infância de seus filhos?
12. Quais os jogos e brincadeiras preferidas do filho?
13. ¿Como é o desempenho escolar e a organização do material?

14. Idade em que o enviaram à pré-escola, quais foram os motivos?

15. ¿Como foi sua adaptação à vida escolar? ¿Houve resistência para o ingresso?

Dia de vida da criança:

- Reconstrução de um dia de vida da criança.
- ¿Qual a atitude dos pais frente ao atraso ou à precocidade na sua aprendizagem?
- Reconstrução dos domingos, dias de festa e aniversário.

APENDICE V

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

- Dados sobre o professor/a:

- Nome
- Formação
- Dados sobre a turma (s):
- Série, idade
- Nível sócio - econômico

Dados em Relação ao Contexto Escolar

- Interesse / Motivação.
- Participação.
- Relação aluno-professor.
- Disciplina.
- Interação com os pais.
- Concepções pedagógicas.

Dados sobre a aula:

- Concepção de linguagem do professor (a)
- Relacionamento do Professor com as crianças.
- Relacionamento entre as crianças (meninos e meninas).
- Organização da aula (Tempos e espaços)
- Conteúdo programático.
- Sequenciamento das aulas.
- Propostas na rotina diária com as crianças.
- Planejamento das aulas.
- Material didático utilizado (livro didático, textos, folhas fotocopiadas)
- Recursos empregados
- Estímulos e atendimento nas diferentes necessidades de aprendizagem.
- Estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças.
- Realização de projetos.
- Elaboração de jogos.
- Realização teatros.
- Estratégias e metodologias utilizadas pelo (a) professor (a)
- Interação em sala de aula.
- Resposta e participação dos alunos nas atividades.
- Resultados obtidos com a atividade.

APENDICE VI

LISTA DE JOGOS

Travessia da floresta
<p>Traçar no chão um retângulo bem grande (sendo a floresta). Dentro ficam três participantes que são os pegadores, fora ficam os demais, à vontade. Dado o sinal de início, os jogadores que estão fora tentam cruzar o retângulo, isto é, a "floresta", sem serem pegos. Os três jogadores de dentro tentam pegar os outros "forasteiros" que cruzam a floresta de um lado para o outro. Quem for preso, passa a ajudar os pegadores.</p>
Rouba bandeira
<p>As crianças são divididas em dois grupos de igual número. Em cada campo, dividido também em dois, são colocadas duas bandeiras (de cada lado), no fundo dos campos. Cada grupo deve tentar roubar a bandeira do lado oposto, sem ser tocado por qualquer jogador daquele lado. Se for tocado fica preso e como uma estátua, colado no lugar. Os adversários podem salvá-lo, bastando ir até o campo e tocar o companheiro. O lado que tiver, mais meninos presos perde e o outro partido consegue finalmente roubar a bandeira. Vence quem pegar a bandeira primeiro independente se tiver conseguido colar os adversários.</p>
Mamãe, posso ir?
<p>Uma criança é escolhida para ser a mãe e as outras serão filhas. De uma distância é estabelecido o seguinte diálogo: - Mamãe, posso ir? - Pode. - Quantos passos? - Três de elefante. Dá três grandes passos em direção à mãe. Outra criança repete. - Mamãe, posso ir? - Pode. Quantos passos? Dois de cabrito. Dá dois passos médios em direção à mãe. - Mamãe, posso ir? - Pode. Quantos passos? Quatro de formiga. Quatro passos diminuídos à frente. A primeira das filhas que atingir a mãe assume o posto.</p>
Alfândega
<p>Uma criança sai da sala. Escolhe-se uma criança que irá inventar uma regra e dizer para os colegas, como por exemplo: só passa de for algo que voa. Chama o colega que está fora da sala e pergunta: o que passa? Este vai dizendo por exemplo gato (as crianças dizem não passa), vaca (as crianças dizem não passa), até ele dizer o nome de algum animal que voa. A finalidade da brincadeira é descobrir qual foi a regra dada inicialmente.</p>
Caixinha de surpresas
<p>Antes de iniciar o jogo, escreve-se em papezinhos várias tarefas engraçadas. Coloca dentro de uma caixinha. Sentados em círculo, a caixinha irá circular de mão em mão, até a música parar. Quem estiver com a caixinha na mão no momento que a música parar deverá tirar um papel da caixinha e executar a tarefa. Continua até acabar os papéis.</p>

Pai Francisco
<p>Forma-se uma roda e uma criança fica no centro da roda com os olhos vendados. Todos deverão girar na roda e cantar “Pai Francisco”. Quando o ceguinho bater palmas, a roda deverá parar e ele caminhará para a frente e tocar no colega para adivinhar quem é.</p>
Estátua
<p>As crianças ficam em fila. Escolhe-se uma criança para começar a brincadeira. Esta criança começa a puxar as crianças perguntando antes de puxar: pimenta, pimentinha, pimentão ou sapatinho de algodão? Quem responder: - Pimenta: é puxada normalmente e virar estátua. - Pimentinha: é puxada devagar e virar estátua. - Pimentão: é puxada com força e virar estátua. Sapatinho de algodão: deve ser carregada no colo e ao ser colocada no chão e virar estátua. Após todos virarem estátua a líder diz: Entrei no jardim de flores, não sei qual escolherei, aquela que for mais bela, com ela me abraçarei. Então escolhe uma estátua para se abraçar. A escolhida deverá ser a próxima líder. Todos retornam à posição normal e recomeça a brincadeira.</p> <p>Estátua 2 Faz-se uma roda e todos vão rodando de mãos dadas e cantando a seguinte canção: “A casinha da vovó, cercadinha de cipó, o café tá demorando, com certeza não tem pó! Colombia! 2000! Quem mexer saiu!”. Todos ficam como estátua e não vale rir, nem se mexer, nem piscar, nem se coçar, quem será que vai ganhar? Foguinho Duas crianças segurando a corda começam a bater e falar: Salada, saladinha Bem temperadinha Com sal, com pimenta Fogo, foguinho. Enquanto isso uma criança está pulando na corda. Ao pronunciar a palavra foguinho deverão girar a corda bem rápido. Quem conseguir pular mais rápido, sem esbarrar na corda será o vencedor.</p>
Senhor passeador
<p>Senhor caçador, preste bem a atenção, não vai se enganar... Quando o gato miar... Mia gato! (cachorro, seriema, boi, galo, pintinho, passarinho e etc.). 62 (Quem coordena a brincadeira, pede para alguém vender os olhos e outro para imitar o som de um animal. Quem está com os olhos vendados precisa adivinhar quem imitou o animal, ou seja, reconhecer a voz dos presentes).</p>
Peixinhos e tubarões
<p>Separados em dois times, deverão formar o time dos peixinhos e dos tubarões. No momento em que tocar uma música baixinho, os peixinhos saem para passear. Quando tocar uma música alta, os tubarões saem para tentar pegar os peixinhos, que deverão voltar correndo. O peixinho que for pego vira tubarão. Elefantinho colorido As crianças ficam em roda e uma delas fala: __ Elefante colorido! Os outros perguntam: __ De que cor ele é? A criança deverá escolher uma cor e as outras deverão tocar em algo que tenha esta cor. Se não achar esta cor o elefantinho irá pegá-lo.</p>