**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JULIANA BEZZON DA SILVA

**Crianças assentadas e educação infantil no/do campo:
contextos e significações**

RIBEIRÃO PRETO – SP

2012

JULIANA BEZZON DA SILVA

**Crianças assentadas e educação infantil no/do campo:
contextos e significações**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP para obtenção do título de
Mestre em Ciências

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares
da Silva

Ribeirão Preto – SP

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Juliana Bezzon da

Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações. Ribeirão Preto, 2012.

162 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Educação do Campo. 4. Escola Rural. 5. Assentamento Rural.

Nome: SILVA, Juliana Bezzon da

Título: Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Lívio, meu verdadeiro companheiro e Grande Amor.

Aos meus pais, Nelson e Regina, os maiores incentivadores.

E às crianças que dão um colorido especial ao campo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Ana Paula, pelo carinho único e pela paixão com que exerce sua profissão.

Ao grupo do Cindedi, minha família da universidade:

Às professoras Clotilde, Mara, Kátia e professor Furlan, pelos inúmeros aprendizados;

À querida e saudosa Alda, pelas palavras de apoio, pela dedicação incondicional e pelo jeitinho doce (minha avó de coração);

Ao Ronie, sempre pronto a ajudar em tudo;

E aos amigos e companheiros de pesquisa, sem os quais o percurso do mestrado seria, com certeza, tortuoso e solitário: Bruna, Carol Costa, Ciça, Delma, Du (cindediano de coração), Fer Lacerda, Gabi Darahem, Gabi Moura, Leandro, Lê Madlum, Lê Fonseca, Lu Pereira, Lu Rodrigues, Mara Ísis, Marcella, as Natálias (Amaral e Gil), Rê e Ricardo, Scheila, Tati, Thaise, Vitor e Wisner.

À equipe de funcionários e docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, pelo apoio e disponibilidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia desta Faculdade, seus funcionários e docentes, cuja abertura para o diálogo auxiliou na realização desta pesquisa e em minha formação acadêmica.

Aos amigos que sempre me apoiaram e incentivaram neste trabalho e na vida: Alana, Aline, Carlinha, Débora, Fabito, Fer (em memória), Íris, Najla, Nati, Raqueli e Verô.

À minha família, imprescindível em minha vida, especialmente: Vó Thêre, Vô José (em memória), Vó Ercília, Vô Israel, Carol e Rafa. E à minha nova família, que soma mais alegrias e aprendizados: Cecília, Terezinha, Zé Nunes, Lúdia e Fábio, Geovana, Blenda, Augusto e Laura.

Às professoras, diretoras, coordenadoras e demais funcionários das escolas em que realizei a pesquisa, que aceitaram minha presença em sua rotina de trabalho.

Às crianças, famílias e movimentos sociais dos Assentamentos Rurais, que abriram suas portas para que eu pudesse conhecer um pouquinho de suas vidas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

Canção popular chilena
Interpretada por Violeta Parra

RESUMO

SILVA, J. B. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2012.

O objetivo deste estudo foi compreender as vivências das crianças nas turmas de educação infantil em assentamentos rurais e analisar significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos. Para isso, foram realizadas pesquisas de campo em instituições de educação infantil de dois assentamentos rurais da região nordeste do Estado de São Paulo. Os procedimentos para construção do material empírico foram: observação participante com registro em diário de campo durante o período de um mês em cada; entrevistas semiestruturadas com familiares (quatro participantes de cada assentamento), professores (duas participantes em cada), outros profissionais da educação (em um assentamento: diretora e monitora do ônibus; no outro: diretora e coordenadora pedagógica) e crianças de cinco anos de idade (quatro participantes em cada assentamento). O material construído foi analisado e integrado de acordo com a perspectiva teórica e metodológica da Rede de Significações, em diálogo com a proposta de etnografia de Elsie Rockwell e com a proposta de metodologia para análise de conteúdo de John B. Thompson. Os resultados das interpretações apontaram para: (a) a forte presença de significações sobre a alfabetização observada nas atividades da educação infantil e pelos discursos sobre a importância da alfabetização para as crianças desde seus anos iniciais visando melhores condições de vida; (b) a necessidade de autonomia político-pedagógica e administrativa para as escolas do campo; (c) a formação e trajetória de vida das professoras repercutindo nas interações pedagógicas com as crianças do campo; (d) as vivências das crianças marcadas pela interação com a natureza e com as atividades agropecuárias; (e) e as possibilidades de articulação entre o contexto rural e as práticas pedagógicas. A instituição educacional demonstrou-se como espaço privilegiado para o contato intencional e pedagogicamente planejado das crianças com a natureza, a tecnologia e o mundo urbano e rural, correspondendo a uma educação que prioriza o desenvolvimento integral e a abertura para os conhecimentos produzidos pela humanidade. Além disso, o contexto de assentamento rural apresentou-se como espaço rico e desafiador para a atividade pedagógica, em que as crianças desenvolvem-se e demandam explicações e sentidos sobre sua realidade e sobre o mundo. De modo geral, o desenvolvimento das crianças do campo pôde ser compreendido nas interações entre natureza, pessoas, criações e cultivos e movimentos sociais, em profunda relação com a terra. Essas interações compõem processos de significações sobre o mundo e o contexto local, que constituem parte do desenvolvimento cultural das crianças. O modo de compreender a vida no Assentamento rural, a natureza e as possibilidades de experimentá-la evidenciaram significações que permitem questionar-se como a escola, enquanto espaço coletivo de educação formal, lida com e amplia as possibilidades de compreensão da relação das crianças com o mundo.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Educação do Campo. Escola Rural. Assentamento Rural.

ABSTRACT

SILVA, J. B. **Settled children and early childhood education in/of the countryside: contexts and meanings.** 2012. 162 p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2012.

The purpose of this study was to understand children's experiences in the day-care centers located in rural settlements and to analyze the meanings about early childhood education in these contexts. In order to intend the objectives, it were realized field researches in day-care centers of two rural settlements located at northwest region of São Paulo State. The procedures adopted were: participant observation with register on diaries during one month in each context; semi structured interviews with families (four participants of each settlement), teachers (two participants each), other education professionals (in one of the settlements: principle and scholar bus monitor; in the other: principle and pedagogic coordinator) and five year-old children (four participants each). The constructed material was analyzed and integrated based on the theoretical and methodological perspective of *Network of meanings* (Rede de Significações), together with Elsie Rockwell's studies on ethnography at school's contexts and John B. Thompson's methodology for content analysis. The outcomes demonstrated: (a) strong presence of meanings about alphabetization observed in early childhood education activities and in the speeches about the importance of alphabetization for early childhood to improve her life conditions; (b) necessity of political-pedagogic and administrative autonomy for countryside schools; (c) repercussion of teachers' formation and their life trajectory on the pedagogic interactions with children of countryside; (d) children experiences marked by interaction with nature and with agricultural activities; (e) possibilities of articulation between rural context and pedagogic practices. The educational institution were demonstrated as a privileged local for intentional and pedagogically planed contact with nature, technology, urban and rural worlds, corresponding with an education that has as a priority the integral development and the opening for all human knowledge. Furthermore, the rural settlement context was comprehended as a rich and challenging place for pedagogic activity, where children develop and demand explications about their reality and about the world. Altogether, the settled children development was comprehended related with the interactions between nature, people, farming and social movements, in profound relation with land. These interactions compose meanings about the world and the local context, which constitute part of the cultural development of children. The way of understand life in rural settlement, the nature and the possibilities to experiment her created meanings that allow us to question how the school, like a collective place of formal education, handles with and enlarges the possibilities of comprehension about relation between children and the world.

Keywords: Childhood. Early Childhood Education. Education of the Countryside. Rural School. Rural Settlement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BVS-Psi Brasil	Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil
CER	Centro de Educação e Recreação Infantil
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CINDEDI	Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	Education Resources Information Center
FETAG-RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESP	Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPIGRE	Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEITERRA	Grupo de Pesquisa Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e de Reforma Agrária
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
Ponto de Partida.....	15
Aportes Teóricos	18
1 Metodologia da Pesquisa.....	25
1.1 Aportes Metodológicos	25
1.2 Procedimentos	28
1.3 Orientações para a Análise	35
2 O Contexto Sócio-Histórico da Educação Infantil no/do Campo.....	40
2.1 A Origem Urbana da Educação Infantil	40
2.2 A Educação Infantil Brasileira no Campo: uma breve revisão da literatura.....	42
3 Análise dos Contextos Investigados	58
3.1 Contexto do Assentamento A	60
3.2 Contexto do Assentamento B	70
3.3 Transporte Escolar.....	77
3.4 Espaço e Gestão da Educação Infantil.....	82
3.5 Papel da Escola do Campo	88
4 Análise das Significações: ambiências e interações no cotidiano	93
4.1 A Criança e o Ambiente	95
4.2 Conteúdos e Formas	119
5 Discussão	132
5.1 Educação Infantil e Letramento.....	133
5.2 Possibilidades Diferentes para Contextos que Aparentam Semelhanças	138
5.3 Criança, Campo e Educação Infantil	145
Considerações Finais	151
Referências	155
Apêndices.....	161

APRESENTAÇÃO

A arte do crochê exige uma prática diária. Seu trabalho consiste em trançar um barbante enovelado com uma única agulha, através de nós e pontos que formarão, por exemplo, um tapete todo trabalhado, por onde as pessoas poderão transitar. No fazer crochê, os nós e os pontos devem ser cuidadosamente traspassados para que não fiquem nem muito justos nem muito soltos. E caso algum ponto se desajuste o trabalho deve ser desmanchado e recomeçado, num vaivém necessário para a composição da obra final, como um tapete harmonioso e ao mesmo tempo transitável.
(Elaborado pela autora)

Durante a construção desta pesquisa, a imagem da arte do crochê se tornou presente. Essa cena, que lembra vivências desaceleradas e afastadas das exigências da produção em larga escala, contrapôs e confluuiu-se ao longo da escrita deste texto, ao passo que estas linhas foram se compondo por palavras e ideias cuidadosamente traspassadas, considerando que, como no crochê, é importante que os pontos-ideias não fiquem nem muito justos nem muito soltos.

Assim, nos vaivéns necessários para a construção de um todo harmonioso e ao mesmo tempo compreensível e transitável, este texto representa o trabalho artesanal de uma novata crocheteira-pesquisadora que tem compreendido aos poucos a lição de que desmanchar e refazer são processos fundamentais para a arte de crochetar-escrever.

Se a construção do texto investigativo pode ser representada pela imagem do crochê, o processo do fazer pesquisa também envolve uma dinâmica igualmente complexa. Este texto resulta de uma construção embasada em conceitos centrais a partir dos quais foi delineado um caminho teórico e metodológico próprio.

A perspectiva central que guiou esse olhar foi a Rede de Significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004). Conceitos da RedSig e dos pensadores Lev Vigotski e Henri Wallon, autores de base dessa perspectiva, foram aqui amarrados e contribuíram para a construção do texto apresentado. Eles guiaram a pesquisa com compreensões conceituais acerca da criança enquanto sujeito histórico e cultural e do desenvolvimento humano constituído por uma matriz sócio-histórica, construída pelas significações apropriadas por meio de vivências, ambiências, interações.

Ao longo dos caminhos traçados e escolhidos para este trabalho, houve a necessidade de incorporar novos conceitos e olhares para uma construção metodológica que permitisse a investigação dos objetivos propostos. Segundo os pressupostos da RedSig, as concepções

teóricas e os instrumentos de pesquisa devem ser compreendidos na sua articulação com o objeto de estudo e com a pergunta que se tenta aprofundar.

No nosso caso, para além das contribuições teóricas e metodológicas da RedSig e de seus precursores, acompanhar as crianças da educação infantil em assentamentos rurais¹ por um período de tempo estendido a fim de compreender significações e vivências desse cotidiano dependeria também de uma aproximação com concepções etnográficas de pesquisa. A perspectiva proposta por Rockwell (2009) auxiliou a aprofundar as questões sobre a pesquisa de campo, com orientações para a organização dos diários, das impressões e pressupostos dessa forma de pensar a inserção etnográfica em contexto educacional.

Além disso, o material empírico construído tomou proporções amplas e muito diversificadas, tendo em vista as dimensões do objeto de estudo que ele abarcou. Houve, assim, a busca por novas articulações metodológicas para a organização das informações, que abrangeram diferentes níveis de análise. Para isso, foi proposto o diálogo com a perspectiva criada por Thompson (1995), que respondeu à necessidade de aprofundamento no modo de leitura do material empírico e em sua organização enquanto texto científico.

Portanto, esta pesquisa aporta-se na perspectiva histórico-cultural da RedSig, articulada com os teóricos citados anteriormente, numa compreensão de que o objeto de investigação está imerso em relações recíprocas entre os elementos do contexto local e o do global, entre escola-assentamento-município e região-país, em suas políticas, e também na compreensão de que os modos de vida e de educação vivenciados pelas crianças pequenas do campo configuram seus processos de desenvolvimento enquanto pessoa concreta.

As articulações propostas para a perspectiva teórica e metodológica desta pesquisa estão apresentadas ao longo das páginas seguintes. Com base nesses diálogos, buscou-se retratar dois contextos nas interações entre os aspectos microanalíticos de cada um e os aspectos macroanalíticos, na compreensão de diferentes dimensões dos elementos relacionados à educação infantil no contexto dos assentamentos rurais. Para isso, partiu-se de uma análise de aspectos que têm constituído as políticas públicas e as questões investigativas dos estudos sobre o tema, passando por uma análise específica dos aspectos comuns à região dos contextos investigados, em direção a um entendimento a respeito dos enredos que compõem

¹ Esse estudo se refere à população assentada rural, que compõem parte da população do campo no Brasil. Essas populações foram identificadas no Parecer referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, homologado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2001, conforme o trecho: “a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas.” (p. 1).

atualmente as práticas e os discursos sobre a educação infantil no/do campo nas microistórias que a constituem.

Portanto, o texto da dissertação foi organizado do seguinte modo. Iniciou-se com esta apresentação, em que são trazidos alguns elementos que compuseram o ponto de partida das ideias aqui desenvolvidas e construídas. Em seguida, ainda nesta apresentação, são evidenciados os principais conceitos teóricos que contribuíram com o processo de pesquisa, desde as perguntas principais até a interpretação do material construído, bem como os objetivos gerais da pesquisa.

Posteriormente, é exposta, no Capítulo 1, a metodologia da pesquisa, em que são explicados: os aportes metodológicos; os procedimentos de escolha dos contextos investigados, dos instrumentos e do processo para construção do material empírico; as orientações para a análise. Por fim, são desenvolvidas as reflexões e interpretações, articulando-se os elementos do material empírico construído com os elementos da análise sócio-histórica mais ampla, a partir de outras pesquisas e informações. Elas foram organizadas e integradas de modo a permitir uma compreensão de aspectos vinculados à dimensão nacional, à dimensão regional que abrange os contextos investigados e à dimensão específica do cotidiano dos participantes. Assim, foram elaborados os capítulos 2, 3 e 4, que compreendem a apresentação do contexto sócio-histórico nacional da educação infantil no/do campo (Capítulo 2), a análise da contextualização da educação infantil no/do campo no nordeste paulista (Capítulo 3) e a análise das ambiências e interações entre os participantes no cotidiano das instituições de educação infantil de dois assentamentos rurais (Capítulo 4). O Capítulo 5 apresenta uma discussão acerca dos principais pontos levantados pela análise das significações e das vivências em articulação com a teoria e as pesquisas da área. Por fim, as questões que emergiram do estudo são retomadas e amarradas nas considerações finais, que expõem possibilidades desta pesquisa para futuras investigações.

PONTO DE PARTIDA

A trajetória desta pesquisa iniciou-se muito antes da concretização de seu projeto. Alguns circunscritores contribuíram para que ela se realizasse e deram forma, figura e cor para o presente texto. Meu primeiro contato com a educação infantil ocorreu em 2004, quando iniciei uma atividade voluntária como “recreadora” em uma creche filantrópica. Nessa experiência, iniciaram-se minhas interlocuções com a infância, que se formalizaram em 2006,

quando já estava na graduação, em meu projeto de iniciação científica, no qual desenvolvi uma pesquisa sobre a qualidade na educação infantil, sob orientação das Professoras Doutoras Mara Ignez Campos-de-Carvalho e Tatiana Noronha de Souza. Elas compõem o corpo de professores e pesquisadores do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

Assim, ingressei no CINDEDI como aluna de iniciação científica e, nesse ambiente, conheci outros professores e pesquisadores que me possibilitaram, enquanto grupo, aprofundar minha formação nas discussões sobre desenvolvimento e educação infantil, por meio de uma gostosa construção coletiva do conhecimento, concretizada principalmente nos momentos de Encontros Científicos desse Centro. Ainda na graduação, em 2007, participei do estágio “A criança na instituição”, supervisionado pela Professora Doutora Ana Paula Soares da Silva, minha atual orientadora e também integrante do CINDEDI. Nesse estágio, conheci o Assentamento Rural Mário Lago, em Ribeirão Preto, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e, no assentamento, a Ciranda Infantil Rumo à Liberdade. A oportunidade de conhecer um assentamento rural com uma organização coletiva transformou meu olhar sobre a infância e me fez refletir sobre as oportunidades que a vida no campo cria para brincadeiras, para o desenvolvimento em contato permanente com a terra e a natureza e para a construção da identidade.

A partir do estágio, do qual continuei participando nos anos consecutivos, passei a integrar o subgrupo do CINDEDI “Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e de Reforma Agrária” (SEITERRA), coordenado pela professora Ana Paula. O SEITERRA tem desenvolvido, desde 2010, o projeto “Infância, desenvolvimento e práticas educativas em territórios rurais e assentamentos da reforma agrária”, que, a partir de um referencial histórico-cultural, procura compreender as práticas educativas empreendidas junto às crianças, particularmente de zero a seis anos de idade, moradoras em territórios rurais e assentamentos da reforma agrária. As modalidades de educação e cuidado efetuadas pelas famílias e pela comunidade para as crianças dessa faixa etária, assim como os sentidos e significados dessas modalidades, são investigadas por meio de estudos de caso, apoiados no uso de entrevistas e na inserção etnográfica no contexto da pesquisa. Propõe-se ainda, nesse projeto do grupo, investigar a educação oferecida pelo poder público por meio de mapeamento realizado junto às cidades da região nordeste do Estado de São Paulo e de cidades do Triângulo Mineiro. A família, as instituições de educação infantil e as atividades coletivas realizadas com as crianças pela comunidade como, por exemplo, as cirandas infantis, constituem os contextos

das pesquisas. Também a perspectiva das crianças acerca dessas práticas, dos seus grupos de interação, dos espaços em que elas ocorrem e das suas formas de participação constitui foco de interesse das investigações e colabora para a composição da rede de significações que circunscreve a vida, o desenvolvimento e o cotidiano das crianças e dos adultos moradores em territórios rurais.

O SEITERRA desenvolve também atividades de extensão, da universidade à comunidade, no Assentamento Mário Lago e em outros assentamentos da região. Nessa experiência, o fazer pesquisa é constantemente atualizado, considerando que o contato com o “objeto” de estudo é vivenciado de diferentes maneiras e a partir de uma relação concreta, o que pode proporcionar reelaborações permanentes na construção do conhecimento científico.

A partir dessa trajetória, com experiências marcantes que circunscreveram meu olhar, fui me instrumentalizando enquanto psicóloga e pesquisadora. O CINDEDI e o SEITERRA, por meio de seus princípios de coletividade e indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, têm sido espaços essenciais para o amadurecimento de minha formação acadêmica. Assim, as construções coletivas e reflexivas do grupo e as atividades de ensino e extensão vivenciadas estão incorporadas nessas páginas, compondo o meu olhar para as infâncias e a educação infantil no/do campo.

O tema a que me proponho partiu das inquietações surgidas nas experiências relatadas de minha trajetória. Algumas dessas inquietações fizeram emergir questionamentos que deram origem às reflexões que embasaram os objetivos desta pesquisa. Algumas dessas questões foram: Como vivem as crianças do campo? Qual é o papel desse ambiente na formação do sujeito e do coletivo? Como o assentamento rural pode ser um espaço interessante para o desenvolvimento infantil? Qual o papel da educação infantil nesses contextos?

Esmiuçar os elementos compreendidos nessas questões implica em adentrar numa temática relacionada às questões agrárias de nosso país. Ao longo da história do Brasil, os trabalhadores e pequenos proprietários do campo foram submetidos a condições sempre precárias de acesso aos bens sociais e de produção, o que se evidencia nas escassas políticas públicas para o desenvolvimento social e ambiental do campo brasileiro até os dias de hoje. Na análise da política agrícola direcionada ao setor rural realizada por Leite (2012), fica evidente a permanência ainda concentrada de benefícios políticos aos médios e grandes produtores. Além disso, a emergência dos novos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra e de assentamentos rurais, no contexto de reforma agrária, principalmente a partir da década de 1980, estimulou a necessidade de compreensão a respeito do papel que os novos sujeitos do campo, os assentados, em suas recentes configurações de vida, trabalho, produção,

moradia, lazer e outras necessidades, passariam a assumir na questão agrária brasileira. Considerando essas posições dentro dessa área em que diferentes concepções colocam-se em disputa, este estudo apoia-se na compreensão da Reforma Agrária brasileira e do desenvolvimento social do campo como princípios para a transformação social.

Se as populações economicamente ativas do campo foram submetidas a usurpações que as impediram de ter acesso a diversos direitos para o desenvolvimento de suas vidas e de se inserirem nas relações sociais com dignidade, as crianças do campo sofreram ainda mais, devido à invisibilidade a que ficaram submetidas pelo poder público e pela sociedade de modo geral. Assim, estudar essas infâncias que se constituem em contextos rurais e as formas como seu direito à educação infantil tem sido ou não atendidos contribui não apenas para as infâncias e para a educação infantil, mas também para o desenvolvimento do campo na compreensão de sua diversidade e de suas necessidades específicas em diferentes momentos do ciclo de vida.

APORTES TEÓRICOS

A criança brinca de balançar. Ela mora em uma casa de três cômodos construída com madeira e barro. Cansa-se do balanço e decide brincar de faz de conta, no lugar que é chamado por ela de casinha. O balanço foi construído por seu pai com uma tábua e cordas penduradas em um galho escolhido a dedo de uma das árvores ao redor da casa. A morada localiza-se no lote de um assentamento rural. A brincadeira de casinha ocorre sob um pé de maracujá que forma uma aconchegante e pequena área coberta, compondo, com o balanço e a casa de madeira e barro, parte do seu universo infantil. (Elaborado pela autora)

A descrição acima foi composta com base nas vivências das várias crianças que participaram desta pesquisa. Trata-se de uma compilação de experiências e, portanto, ilustra fragmentos do cotidiano de uma criança do campo. Aos quatro ou cinco anos, essa criança poderia também estar frequentando uma escola de educação infantil, que seria composta por uma realidade também própria. Como poderiam atuar esses dois contextos, relacionados ou não, no desenvolvimento e na compreensão de mundo dessa criança?

Atualmente, ainda é incipiente o conhecimento sobre as práticas educativas concretizadas nos contextos rurais, entre eles os assentamentos da reforma agrária. Para compreender os diversos aspectos relacionados às práticas de educação infantil, é preciso

esclarecer a concepção de desenvolvimento, de infância e de educação infantil que temos incorporado. Este tópico apresenta essas concepções e seus aportes teóricos.

A principal perspectiva que guia esta pesquisa, a Rede de Significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), parte da contribuição de autores do materialismo histórico dialético, como Lev Vigotski e Henri Wallon, e propõe uma abordagem semiótica e complexa do desenvolvimento humano. De acordo com Rossetti-Ferreira et al. (2004), o contexto em que a pessoa vive suas experiências, o meio social, representa os recursos e instrumentos para seu desenvolvimento. A constituição da pessoa se dá através da sua relação com os aspectos do contexto e com os outros sujeitos também nele inseridos. Ao mesmo tempo, a pessoa influencia na constituição dinâmica do contexto e dos demais.

Segundo a RedSig, a articulação dos diferentes elementos das relações entre o eu e o outro (todo e qualquer elemento/pessoa do contexto) permite a estruturação de um universo semiótico, ou seja, promove “a emergência de um conjunto de significados e sentidos possíveis de serem atribuídos à situação” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.28), que fazem do ato de significar (significa-ção) o aspecto central das interações sociais (SILVA, 2003).

A perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, na qual se inserem as concepções da RedSig, propõe a apreensão dos fenômenos humanos em sua relação dialética com a natureza², a sociedade e a história do contexto em que eles ocorrem. Esse movimento dialético de compreensão do fenômeno humano está inserido na amplitude da história do Homem. Assim, o comportamento humano é analisado a partir dessa relação e é compreendido como produto e produtor da história e da cultura³.

O psicólogo russo Lev S. Vigotski foi um dos grandes autores da perspectiva histórico-cultural, propondo, na matriz do materialismo histórico dialético, a Psicologia Concreta, segundo a qual todas as funções psicológicas (percepção, linguagem, pensamento, memória, etc.) são constituídas de acordo com as condições reais de vida, que incluem as relações sociais e as concretudes materiais de existência, mediadas simbolicamente na relação eu-outro.

Segundo Vigotski (2000), a pessoa é constituída por uma personalidade social, ou seja, ela é membro de um grupo social definido, a partir do qual ocupa posições e assume papéis de

² Os conceitos de natureza e cultura foram compreendidos neste trabalho como dialeticamente relacionados (EAGLETON, 2005). Natureza pode ser definida como o conjunto de elementos materiais que não são produzidos pelo ser humano, mas que são a base de toda criação humana.

³ Na mesma linha de pensamento traçada pela nota acima, cultura é compreendida como todo processo de criação humana ao qual se atribui significado e sentido.

relação, compondo-se como uma unidade dramática do conjunto de relações sociais. No Manuscrito de 1929, ele expõe que “(...) a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). Este excerto demonstra, segundo o autor, que o ser humano é “o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Nesse conjunto de relações sociais, estão inseridos os aspectos culturais, que representam as produções humanas portadoras de significação. É através deles que ocorrem os processos de significação de si e do mundo, por meio dos elementos simbólicos que a constituem no contexto social em que o indivíduo está inserido (PINO, 2005). O desenvolvimento cultural é o principal constituinte do desenvolvimento humano, pois se refere ao processo no qual o indivíduo, na relação eu-outro, apropria-se dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo de sua história, através das possibilidades de atribuir significações às coisas do mundo (PINO, 2005). Assim, pode-se compreender que as interações da pessoa com os outros (indivíduos e objetos) compõem as tessituras simbólicas do contexto cultural e social, constituindo a microgênese dos processos de significações.

Nessa mesma direção de uma análise microgenética da relação pessoa-ambiente, segundo Rey (2000), Vigotski apresenta o conceito de vivência como a microgênese das situações sociais, a unidade do desenvolvimento, que constitui uma combinação específica dos processos internos e das condições externas em determinados momentos da ontogênese. Rey (2000) reflete que as vivências são definidas por Vigotski como a unidade indissociável entre os elementos internos e externos, manifestados nos aspectos cognitivos e afetivos de modo integral, mostrando que a interação entre o indivíduo e os elementos que o cercam é uma relação de dependência.

A partir dessa concepção, a idade, por exemplo, apesar de não ser o único elemento, é fator relevante na compreensão da relação entre a criança e o meio, caracterizando um ambiente próprio, pois cada etapa da vida apresenta características próprias que constituem o sujeito e o permite interagir com o meio de determinadas maneiras (VIGOTSKI, 2010). Uma criança de um ano de idade interagindo em uma festa infantil, por exemplo, estará vivenciando uma experiência de meio ambiente diferente de uma criança de sete anos de idade que se encontra na mesma festa. Cada uma estará com a atenção e a percepção voltadas para elementos diferentes entre si, o que caracteriza o meio como dependente da idade, sendo, portanto, singular.

Além da idade, podemos considerar também, como constituinte do modo como a criança relaciona-se com o mundo, sua história de vida, as situações culturais em que interagem com outras pessoas ou objetos. A vivência desses elementos determina o grau de influência que exercerão na criança. Assim, não se pode analisar o meio independentemente do modo como ele é interpretado pela criança a partir de sua vivência (VIGOTSKI, 2010). O conceito de vivência pode ser compreendido, portanto, como o modo pelo qual o ser humano apropria-se do mundo e expressa os elementos dessa apropriação, no caso da criança, de que modo ela se relaciona afetivamente com as situações e toma consciência da realidade (VIGOTSKI, 2010).

A teoria walloniana, identificada pelas contribuições do médico e psicólogo francês Henri Wallon propõe a importância do conhecimento das necessidades da criança na relação com seu meio e também contribui para a reflexão sobre o desenvolvimento humano, baseada na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Para ele, em consonância com o pensamento de Vigotski, a ontogênese pode ser compreendida como um processo em que a criança relaciona-se com os diferentes meios de acordo com os aspectos desenvolvidos em cada idade em seu contexto social. Segundo Wallon, o meio é concebido por duas definições principais: de um lado como o ambiente, campo de aplicação das condutas; de outro lado, meio como recurso, condições de desenvolvimento (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Para o autor, os processos de desenvolvimento, o repertório comportamental da criança, suas necessidades e seus propósitos são fundamentais para compor as formas de investigação da criança e as práticas educativas a elas destinadas. Nas interações e meios, a criança constrói seu eu, sua personalidade, em movimentos de oposição e de fusão ao outro, numa integração entre os domínios afetivo, cognitivo e motor.

Portanto, a partir das teorias desenvolvidas por Vigotski e Wallon articuladas com a perspectiva da RedSig, compreende-se que a infância é um momento específico do desenvolvimento humano e que deve ser compreendido de maneira integral, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. A criança é um ser completo, de acordo com seus recursos e meios para o que precisa. Estudar a infância implica em uma análise desses diversos elementos, que auxiliam a entender a criança como um sujeito histórico e social.

No que tange aos espaços e tempos da educação infantil, Rossetti-Ferreira (2006), principal teórica da RedSig, contribuiu para a compreensão da escola como um contexto composto por um conjunto de pessoas desenvolvendo-se mutuamente, a partir dos elementos

disponíveis na e pela organização física e social, interações, tempos e espaços, integrado e compreendido como uma totalidade social.

Esses elementos disponíveis constituem-se numa matriz sócio-histórica (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) que representa o universo semiótico expresso nos aspectos pessoais e contextuais, configurados pela organização dos espaços sociais, das práticas e rotinas, destacando-se, assim, determinadas significações. A metáfora da “rede de significações” permite uma visão de desenvolvimento em contraposição a uma concepção linear e de uma só pessoa. Implica no reconhecimento do papel de todos os participantes e a situação recíproca e interativa estabelecida entre eles.

A partir da concepção de que os processos de aprendizagem são mediados semioticamente pelo outro (VIGOTSKI, 2007) e situados em contextos históricos, políticos e culturais, os profissionais da educação e, de modo geral a escola, podem ser considerados, além de indivíduos integrados e em desenvolvimento nesse contexto, também como agentes potencializadores da mediação simbólica criança-mundo. Em consonância com essa perspectiva, Vigotski (2011) diz,

La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños ideales, sentimientos o criterios que les sean completamente ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarlo a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada. (p.62)

Nesse sentido, compreende-se também a educação infantil. Ela pode se configurar por diversos matizes nos processos de significações: espaço de descobertas sobre seu próprio mundo, através das brincadeiras e experimentação de sensações, atreladas ao conhecimento produzido pela humanidade e sua comunidade; ou, no outro extremo, um lugar de submissão da infância aos processos escolarizantes e externo à realidade rural, negando-a enquanto espaço de vida.

A partir do referencial que apóia esta pesquisa, compreende-se a escola, quando garantida enquanto direito das crianças, como um dos primeiros universos semióticos, historicamente constituído e contextualmente dialogado, o qual compõe um dos espaços de vivências das crianças em que elas arranjam-se na cultura e (des)arranjam-na, mutuamente. Assim, a escola, compreendida não só como o espaço físico, mas também como a equipe escolar e todo o universo de significações que a compõe, constitui-se como significativamente importante na construção de espaços e atividades que permitam às crianças ampliar as potencialidades de seu desenvolvimento.

Essa ancoragem teórica permite a esta pesquisa, por meio do estudo das práticas e discursos de diferentes interlocutores, traçar elementos para a compreensão das significações sobre a escola, a educação infantil e a infância no contexto de um assentamento rural. Além disso, torna-se importante uma discussão acerca dos modos de apropriação da totalidade simbólica desse contexto no desenvolvimento da subjetividade das crianças assentadas. Assim, de modo conceitual, a instituição de educação infantil foi compreendida como uma totalidade, ou seja, um aspecto da realidade social que representa um todo orgânico relacionado diretamente à realidade social mais ampla (LÖWY, 1991), e o desenvolvimento infantil foi compreendido pelo conceito vigotskiano apresentado acima de desenvolvimento cultural da criança, vinculado ao conceito de vivência, que guiaram o olhar desta pesquisa para as interações da criança com seu ambiente.

Além das concepções teóricas até aqui apresentadas, esta pesquisa guiou-se também pelas compreensões difundidas nacionalmente sobre os espaços formais de aprendizagem para as crianças de zero a cinco anos de idade, principalmente fundamentados nas normativas legais⁴.

A educação infantil pode ser compreendida como uma das etapas da educação brasileira em que são trabalhados os princípios da formação para a cidadania, sendo esta, de acordo com Oliveira (2011a) a referência maior para o processo de educação da criança neste contexto. Segundo a autora, a importância dessa etapa da educação fundamenta-se em aprendizados significativos vinculados ao respeito a si e ao próximo, ao acesso a formas interessantes de conhecimento, às práticas enriquecedoras das trocas de experiências com os outros, à tomada de consciência sobre os problemas coletivos que envolvem a própria comunidade e outros contextos, entre outros elementos.

Conforme descrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no artigo 3º, a educação infantil deve possuir um currículo caracterizado pelo conjunto de práticas pedagógicas cujo objetivo é articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos produzidos pela humanidade, visando a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

A partir dessa concepção, os princípios fundamentais que devem nortear as práticas pedagógicas da educação infantil, conforme exposto no artigo 4º das Diretrizes, consideram que

⁴ Entre as principais normativas legais referentes à infância de zero a cinco anos podem-se citar: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, artigo nº 4)

Esses princípios sobre a educação infantil e os anteriormente expostos sobre o desenvolvimento cultural da criança, a partir da perspectiva teórica histórico-cultural da RedSig, dão elementos a este estudo. Nele, parte-se do pressuposto de que a educação infantil nos contextos de assentamento rural é um tema na atualidade ainda incipiente, em que poucas experiências e estudos são compartilhados ou investigados.

No que se refere ao interesse dessa pesquisa, questiona-se sobre as possibilidades e peculiaridades da educação infantil oferecida em comunidades rurais assentadas. Quais práticas e peculiaridades são encontradas nas diferentes instituições de educação infantil destinadas às crianças do campo e quais as significações que permeiam essas práticas? Como as crianças vivenciam e significam a educação infantil ofertada para elas no contexto dos assentamentos rurais?

Defendemos que a educação infantil para as crianças de territórios rurais deve ser compreendida na sua complexidade. Se aceitarmos, como diz o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007), que a mudança do panorama da educação no/do campo é um dos maiores desafios educacionais do Brasil, conhecer as diferentes realidades da educação infantil oferecida às crianças do campo é um passo para fornecer elementos para as respostas teóricas e políticas a esses desafios, fundamentadas na concretude das relações sociais.

Assim, os objetivos desta pesquisa foram:

- ⊗ Compreender as vivências das crianças de assentamentos rurais nas turmas de educação infantil;
- ⊗ Analisar as significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Lev Vigotski em “Teoria e Método em Psicologia”)

No relato de uma pesquisa, normalmente se usa o termo método para indicar os caminhos e instrumentos utilizados para construção do material de investigação. Segundo Vigotski (1996), o método de uma pesquisa, assim como os conceitos/teorias que a embasam, dialoga com o fato empírico estudado, não enquadrando, portanto, o objeto de estudo em procedimentos pré-determinados. A RedSig, respaldada nos estudos sobre método desse teórico, particularmente a partir de sistematizações da professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (DARAHM, SILVA, COSTA, 2009), propôs a compreensão do pesquisador como um ferramenteiro, “que constrói seu kit de ferramentas, seu instrumento para a produção do conhecimento” (DARAHM, SILVA, COSTA, 2009, p. 9).

O uso do método e de seus instrumentos não é algo independente de sua criação. O pesquisador ferramenteiro estuda e manipula os instrumentos e o método de acordo com seu objeto de investigação e suas perguntas centrais (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008). Assim, metodologia é compreendida como um termo complexo, no qual se constrói um método a partir de estudos e experimentações que deixa de caracterizá-lo como um procedimento estanque e obtido pronto.

Esse capítulo traz, portanto, os processos que compuseram o corpo denso da pesquisa, elaborada a partir da lógica de uma relação intrínseca entre os fatos e os conceitos que proporcionaram a construção do caminho investigativo.

1.1 APORTES METODOLÓGICOS

Os aportes metodológicos referem-se aos conceitos e teorias que embasaram a construção do método investigativo. A perspectiva da RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004) será aqui retomada por meio de conceitos que esclarecem procedimentos metodológicos, em diálogo com outras teorias, necessário para melhor instrumentalizar o fazer da pesquisa.

A RedSig baseia-se em uma concepção semiótica do desenvolvimento e constituição humana, em que as interações ocupam espaço central nos processos de produção e transação de sentidos e significados (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Para compreender a rede de significações relacionada a determinado objeto de estudo, portanto, essa perspectiva propõe a análise das condições e dos modos de produção das significações, presentes, por exemplo, nas interações, nos contextos, nos papéis atribuídos e assumidos pelos sujeitos, nos significados culturais.

Assim, o aprofundamento de uma compreensão sobre as significações relacionadas ao que se pretende estudar exige o envolvimento em campos sociais que possibilitem o contato do pesquisador com os sujeitos e os fenômenos culturais. Para isso, recorre-se geralmente a procedimentos como: entrevistas, análises de documentos secundários, grupos focais e observações participantes / *in locu*. No caso deste estudo, conforme já apresentado, o acompanhamento das crianças da educação infantil em assentamentos rurais foi planejado para ser realizado em um período de tempo relativamente prolongado e intenso, a fim de que fossem conhecidos processos de significações e vivências do cotidiano das crianças na instituição.

A possibilidade de inserção no contexto investigado por um tempo permanente e extenso é denominada pela RedSig como “mergulho” do pesquisador. Este se faz por meio de um olhar suficientemente próximo para compreender a realidade e, ao mesmo tempo, suficientemente afastado para analisá-la (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; 2008). Trata-se do momento inicial de delineamento de um estudo qualitativo (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2000).

Por meio do “mergulho”, o pesquisador atua como um etnógrafo e traça um panorama e um primeiro retrato da rede de significações que pretende estudar. Além de possibilitar uma vivência preliminar do investigador, este conceito proporciona uma fundamentação empírica necessária para sistematizar a construção do material de pesquisa e para realizar os recortes de episódios de acordo com o foco pretendido. Entretanto, por se tratar de uma conceituação baseada na proposição inicial da inserção em pesquisa, o “mergulho” não apresenta um aprofundamento na descrição dos procedimentos relacionados à realização de uma investigação etnográfica como um todo, por exemplo, na construção e análise dos diários de campo.

Portanto, foi demandada uma releitura do conceito para o objetivo de compreender as vivências das crianças na educação infantil no/do campo, em suas microistórias, interações e

ambiências, pois a construção do material empírico envolveu uma inserção para além do retrato inicial do contexto a ser investigado.

Na busca por aportes compatíveis com nosso referencial, recorreu-se ao método etnográfico tal como proposto por Rockwell (2009), numa tentativa de preencher as lacunas relacionadas principalmente à necessidade de abranger mais elementos para a construção do material no período de pesquisa de campo. Rockwell (2009) defende que a análise histórica e etnográfica permite estabelecer as diferenças entre os conteúdos educativos amplos, de larga duração, que compõem a história geral, e os conteúdos educativos conjunturais, que atuam no sentido de manter as atuais relações de poder ou transformá-las.

Tais prerrogativas aproximam-se da teoria da RedSig no sentido de considerar os sujeitos em sua multiplicidade histórica, com possibilidades de modificarem ou reproduzirem elementos do meio em que estão inseridos, bem como no sentido de que os contextos são dinâmicos e envolvem a compreensão local em diálogo com o movimento histórico amplo. Nessa linha de pensamento, a RedSig, por uma concepção semiótica e complexa, direciona o olhar para as significações e condições conjunturais atualizadas constantemente pela matriz sócio-histórica, permitindo que seja proposto o diálogo com o ponto de vista de Rockwell (2009). Assim, é possível realizar o estudo da inter-relação de circunstâncias múltiplas e complexas por meio das práticas, saberes e significações dos sujeitos históricos que os compõem.

Segundo Rockwell (2009), existem algumas condições básicas para considerar a investigação de caráter etnográfico. Caracteriza-se pela experiência do pesquisador em uma localidade e em interação com seus habitantes, independentemente de como são definidos os parâmetros de tempo e espaço, e requer a produção de um trabalho descritivo construído a partir da realidade social não documentada e no qual se integre o conhecimento local. No contexto educativo, a etnografia permite trazer à discussão as descrições de processos que ocorrem nas instituições escolares, compreendendo como se integram os conhecimentos locais dos diversos sujeitos envolvidos no processo de educação formal. Permite, também, ampliar o olhar para a compreensão desses processos considerando as matrizes socioculturais e as relações de poder e desigualdade que incidem sobre esses sujeitos (ROCKWELL, 2009).

O conceito de “vida cotidiana”, proposto por Ezpeleta e Rockwell (1986), complementa a instrumentalização para orientar a relação da pesquisadora com o campo de estudo. Esse conceito caracteriza a análise da realidade escolar a partir de uma orientação da interpretação para conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas pelos sujeitos, procurando compreender as “formas de existência material da escola” e os

modos como os “sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 23).

Considera-se, portanto, a necessidade da reconstrução social da instituição educacional, na perspectiva de que “cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 11). Por essa concepção, visualiza-se a existência cotidiana da escola a partir da história acumulada e dos elementos estatais e civis com os quais ela se construiu e pelos quais os sujeitos incorporam e transformam ou reproduzem práticas e saberes (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Com base nesses aportes, a metodologia de pesquisa buscou garantir a compreensão do fenômeno estudado na sua história e nas relações com a conjuntura social mais ampla. Para tanto, a etnografia revelou-se útil por permitir, na concretude dos espaços e tempos, a identificação das situações cotidianas da escola e das contradições da prática educativa. Com isso, torna-se possível não apenas recuperar o particular e o significativo a partir da realidade local, como também situá-la em uma escala social abrangente e em uma perspectiva conceitual geral.

1.2 PROCEDIMENTOS

1.2.1 Escolha dos contextos

Considerando que os assentamentos rurais têm se constituído em realidades concretas da luta pela reforma agrária e têm articulado, através de suas reivindicações e demandas, novas possibilidades para o desenvolvimento social do campo brasileiro, a presente pesquisa focalizou a investigação sobre a realidade da educação infantil em dois assentamentos rurais. A escolha por duas localidades inicialmente foi motivada pela perspectiva de analisar a diversidade do atendimento ao considerar como critério de participação uma escola localizada no próprio assentamento e uma escola localizada na cidade que atendesse às crianças assentadas.

Entretanto, o assentamento rural cujas crianças eram atendidas na área urbana em que se pretendia realizar a pesquisa passou por transformações estruturais relevantes que influenciariam diretamente nos objetivos desta investigação. Alguns meses antes de se realizar a pesquisa de campo naquele local, uma escola, com educação infantil e os primeiros

anos do ensino fundamental, foi inaugurada no assentamento, o que desencadeou um longo processo de rearranjo da vida cotidiana das crianças e organização da gestão e do projeto da nova instituição que as atenderiam. Interpôs-se uma diferente configuração do contexto, dando margens para outra espécie de investigação. Com esse fato, optou-se pela escolha de outro assentamento para a realização da pesquisa.

Nesse movimento de reescolha por uma realidade para o desenvolvimento do estudo, questionou-se a participação do assentamento em que as crianças eram atendidas na área urbana. Tal indagação foi motivada principalmente a partir da realização da pesquisa no primeiro campo investigado, em que a escola situava-se no próprio assentamento. Verificou-se que nuances do modo como se organizava o atendimento às crianças da educação infantil e das relações que a escola estabelecia, dentro do Assentamento, com o contexto de vida dessas crianças, constituíam aspectos mais significativos para compreender os objetivos deste estudo do que a proposta inicial do projeto.

Esses elementos impulsionaram a busca por uma maior diversificação da investigação de experiências nos próprios Assentamentos, com o levantamento de mais subsídios para a compreensão do debate presente na sociedade e na literatura já existente sobre a temática da educação ofertada nas áreas rurais. Além disso, conhecer duas realidades de educação infantil no/do campo, oferecidas nos contextos de assentamentos rurais com um processo de educação já desenvolvido há certo tempo, poderia ser ainda relevante na elaboração e compreensão dos desafios e das possibilidades desse atendimento no contexto de vida das crianças do campo.

No início da pesquisa, para a escolha dos contextos participantes, foi realizado um mapeamento sobre instituições de educação infantil ou salas de educação para crianças de quatro a seis anos de idade em assentamentos rurais na mesorregião de Ribeirão Preto.

O levantamento foi feito no segundo semestre de 2009 por meio de contato telefônico com as Secretarias Municipais de Educação. Foram contatados secretários de educação, assistentes e coordenadores de 52 municípios da mesorregião de Ribeirão Preto. Destes, 42 forneceram de imediato as características principais da educação infantil oferecida para as crianças da área rural e o restante solicitou a possibilidade de resposta por e-mail, tendo sido enviadas posteriormente. Apenas seis dos 42 (14% dos municípios) confirmaram o oferecimento de educação infantil em escolas na área rural, seja em assentamento ou outras configurações. Um total de aproximadamente 80% (n=36) dos municípios oferecia, naquele ano, o atendimento às crianças do campo nas cidades, não possuindo, portanto, escolas em suas áreas rurais.

A partir desse levantamento, foi escolhido o primeiro contexto da pesquisa, denominado Assentamento A.

O segundo contexto foi definido posteriormente, após a realização da pesquisa de campo no Assentamento A. No momento da escolha do Assentamento B, puderam-se considerar as peculiaridades vivenciadas e a necessidade de conhecer outra realidade em que houvesse uma proposta curricular vinculada ao projeto do Assentamento. Com isso, contatou-se um município com essas características, em que havia inclusive três assentamentos rurais constituídos. A preferência no momento do contato era por realizar a pesquisa na escola do assentamento mais antigo e em que já era conhecida a experiência de vincular o currículo aos pressupostos da educação do campo.

Entretanto, ao solicitar o pedido de realização da pesquisa para o município, a Secretaria de Educação encaminhou outro Assentamento do município, justificando a necessidade de distribuir as pesquisas realizadas nos assentamentos daquele local.

1.2.2 Processo e instrumentos para construção do material empírico

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, os procedimentos focalizaram-se nas interações, pessoas e contextos em que os processos de educação infantil em relação com a infância ocorriam e nas significações no espaço das práticas e discursos. Nesse sentido, os procedimentos de ouvir e conhecer as significações das pessoas envolvidas e suas relações ganharam destaque e guiaram a construção do material empírico. Esses procedimentos centraram-se principalmente no contato com o campo, a terra e os elementos do contexto rural; na interação com a equipe educacional, as crianças, as famílias e as lideranças da comunidade.

Nomeou-se “comunidade escolar” o conjunto de sujeitos que compõem o contexto das instituições pesquisadas, incluindo crianças (estudantes), famílias, entorno da escola, movimentos sociais atuantes nos Assentamentos, professoras e professores, diretora e demais profissionais da educação (funcionários da administração, limpeza, cozinha, transporte e manutenção).

A escola, os movimentos sociais e todos os participantes envolvidos nesta pesquisa autorizaram sua realização⁵, levando em conta todos os procedimentos que lhes foram

⁵ Para informações sobre o modelo de autorização e dos termos de consentimento livre e esclarecido usados na pesquisa, consultar o apêndice A.

explicitados por meio de conversa e leitura dos termos de consentimento livres e esclarecidos e/ou autorização das autoridades locais.

Foram utilizadas como procedimentos a inserção no cotidiano da escola e as entrevistas. O método de inserção etnográfica utilizado foi compreendido e interligado como um processo de imersão junto à comunidade (ROCKWELL, 2009), por um período intenso. No caso do Assentamento A, a pesquisadora hospedou-se na casa de uma liderança na comunidade e vivenciou sua realidade diariamente, pelo período de um mês. No caso do Assentamento B, alojou-se na área urbana do município e se deslocou todos os dias, pelo período de um mês, para acompanhar a rotina das turmas da educação infantil que eram atendidas à tarde.

As turmas de crianças de quatro e cinco anos de idade da educação infantil dos dois contextos foram acompanhadas, durante aproximadamente um mês em cada um, em suas rotinas ao longo de todo o dia, inclusive no transporte escolar.

O primeiro contato com a comunidade do Assentamento A ocorreu com Maria José⁶, militante do MST, por telefone, através da indicação de terceiros. A visita inicial à casa de Maria José foi agradável e estimulante, pois houve uma boa receptividade e a expressão da expectativa de que a pesquisa contribuísse para possíveis melhorias na escola. A partir disso, em dia posterior, houve a apresentação da pesquisa para a diretora, em uma primeira visita à escola do Assentamento. Nesse dia, foi sugerida, por parte da diretora, uma reunião em conjunto com alguns membros da comissão de pais para analisar as possibilidades que esta pesquisa poderia promover para o trabalho da escola. Nessa reunião, houve a interação com algumas lideranças das famílias envolvidas nas lutas pela qualidade da escola, entre elas, Marina, liderança do Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), que ofereceu sua casa para hospedagem durante a realização da pesquisa, o que possibilitou o acompanhamento mais próximo da rotina das crianças na escola.

A permanência de um mês hospedada em uma casa no próprio Assentamento foi vivenciada como um período de profunda interação, visto que a pesquisadora, apesar de não deixar de ser estranha, foi recebida como uma pessoa interessada na vida da comunidade por aceitar hospedar-se em uma das casas de assentados.

O trecho abaixo ilustra essa relação entre pesquisadora e comunidade.

O ônibus saiu de frente à escola às 16h. Viviane comentou sobre a quantidade de poeira que estava no ônibus nesse dia. Ela me disse também

⁶ Todos os nomes citados neste trabalho são fictícios, na tentativa de preservar a identidade dos participantes e manter o compromisso ético firmado com eles.

que falou de mim para seu pai e ele comentou “Nossa, a professora tá andando no ônibus com vocês??? Tenho que conhecer quem é essa!”. (Diário de Campo, 6º dia, linhas 121-124)

No caso do Assentamento B, o contato inicial foi realizado diretamente com a instituição e não houve aproximação imediata com os moradores do Assentamento, porque a relação entre esta e a comunidade não fazia parte do dia a dia escolar, o que dificultou conhecer as famílias logo no início da pesquisa de campo e, conseqüentemente, a estadia no próprio Assentamento. A fim de não adiar o processo de inserção, a pesquisadora hospedou-se na área urbana do município do Assentamento B e permaneceu todos os dias entre as dependências da instituição, acompanhando sua rotina, e em visitas às famílias na comunidade assentada.

O diário de campo traduziu-se na descrição daquilo que foi visto, ouvido e vivido no período de inserção na comunidade e das reflexões posteriores. O registro das pesquisas de campo teve como intuito dar visibilidade aos significados que emergiram das relações cotidianas vivenciadas nos momentos da presença da pesquisadora nas instituições e nas comunidades. Assim, buscou-se retratar diariamente as impressões obtidas por conversas e observações, considerando os detalhes referentes aos aspectos físicos, estruturais, e às dinâmicas relacionais e comportamentos de crianças e adultos envolvidos no contexto da pesquisa.

Portanto, os diários de campo foram construídos a partir dessa inserção etnográfica, inspirada na perspectiva descrita por Rockwell (2009), na qual o processo de construção dos diários, desde seu início, já é caracterizado pela bagagem teórica da pesquisadora e pelas interações entre as vivências no contexto investigado e as compreensões sobre ele.

Durante o período de permanência nos Assentamentos, também foram realizadas entrevistas audiogravadas e orientadas por um guia de temas, baseado na proposta de L. P. Lima (2008). De acordo com Silva (2003), a entrevista, além de ser uma possibilidade de compreensão das perspectivas e experiências dos entrevistados, enquanto momento de interação humana, possibilita compreender o movimento de construção dos sentidos e dos significados dos participantes sobre o mundo e sobre si próprios. Os temas norteadores das entrevistas relacionaram-se às histórias dos participantes e às significações acerca da educação infantil, da escola do Assentamento e do dia a dia das crianças da comunidade. Abaixo, serão detalhadas as entrevistas e suas condições gerais de realização com cada grupo de participantes nos dois contextos investigados.

Equipe Escolar: foram realizadas entrevistas individuais com os agentes da educação que trabalhavam diretamente com a turma de quatro e cinco anos de idade da educação infantil. No Assentamento A, ocorreram quatro entrevistas, todas na própria escola e as participantes foram: a diretora/coordenadora, a monitora do ônibus, a professora da turma de educação infantil e a professora de educação física que ministrava aulas diariamente. No Assentamento B, ocorreram também quatro entrevistas, todas na própria instituição, sendo as seguintes entrevistadas: diretora, coordenadora, professora da quarta etapa da educação infantil (turma de crianças de quatro anos de idade) e professora da quinta etapa da educação infantil (turma de crianças de cinco anos de idade). O guia de temas constituiu-se pelos seguintes tópicos: caracterização do participante; concepção e ideias sobre infância; a criança do campo; a vida das crianças do campo; a cultura do campo; a educação infantil do campo; o trabalho como professora de crianças do campo.

Famílias: As entrevistas com as famílias foram realizadas nas próprias casas, em visitas agendadas com o principal responsável pela criança de cinco anos de idade das turmas de educação infantil investigadas. As famílias escolhidas foram as mesmas das crianças participantes. No Assentamento A, foram realizadas quatro entrevistas, constituídas da seguinte forma: dois casais de avós e duas mães das crianças. No Assentamento B, foram realizadas também quatro entrevistas, com os seguintes participantes: quatro mães das crianças. Para essa parte da pesquisa, foi utilizado o seguinte guia de temas: caracterização do participante; primeiros contatos com a escola; a instituição de educação infantil de seus filhos; a vida no campo; a infância no campo; a educação infantil do campo e sua importância para uma comunidade rural.

Além das famílias, no caso do Assentamento A, foram procuradas representantes dos movimentos sociais que atuam e moram no Assentamento, uma do MST e uma do MLST. A incorporação dessas participantes na pesquisa ocorreu em virtude das conversas estabelecidas com elas e nas quais houve comentários sobre a luta pela escola e a compreensão da necessidade de uma proposta específica para o Assentamento. As duas entrevistas ocorreram na casa da representante do MLST e os temas principais que guiaram a conversa foram: relação entre os movimentos sociais e a escola; políticas públicas para educação infantil do campo; infância no assentamento rural.

Crianças da educação infantil: as crianças foram selecionadas considerando a idade, acima de cinco anos completos, a permissão e a receptividade delas e de suas famílias. Foram realizadas entrevistas com quatro crianças de cada Assentamento, sendo estas escolhidas de acordo com a maior proximidade que estabeleceram na relação com a pesquisadora. As

entrevistas foram programadas para serem conversas individuais com a mediação de desenhos em papel com lápis de cor, canetinha e giz de cera. Os desenhos foram utilizados apenas como mediadores da conversa, portanto, não foram incorporados na análise do material empírico. Os temas trabalhados com as crianças nas entrevistas foram: rotina diária; vida no assentamento; aspectos positivos e negativos da escola.

Na maioria das visitas realizadas, havia mais crianças na casa e a atividade de desenhos foi estendida a todos. Portanto, as entrevistas com as crianças se configuraram conforme apresentado no quadro abaixo.

Entrevista	Criança principal	Outros participantes
1 (A)	Leonardo	Um irmão de +- 7 anos
2 (A)	Eduardo	Nenhum
3 (A)	Emília	Uma prima de 6 anos e um primo de 3 anos
4 (A)	Vinicius	Um primo de +- 9 anos
1 (B)	Augusto	Nenhum
2 (B)	George	Uma irmã de 7 anos
3 (B)	Fernanda	Uma irmã de 9 anos
4 (B)	Gustavo	Uma prima de 7 anos

Quadro 1. Caracterização das crianças participantes nas entrevistas, nos Assentamentos A e B.

No quadro a seguir, apresentam-se a quantidade de entrevistas realizadas em cada Assentamento e a caracterização dos participantes.

Assentamento	Participantes	Número de entrevistas
A	Equipe educacional	4 participantes: diretora/coordenadora, monitora do ônibus, professora de educação infantil e professora de educação física.
	Famílias	4 participantes: dois casais de avós e duas mães das crianças.
	Crianças	4 participantes: quatro crianças da quinta etapa da educação infantil.
	Lideranças dos movimentos sociais	2 participantes: uma do MST e uma do MLST.
B	Equipe educacional	4 participantes: diretora, coordenadora, professora da quarta etapa da educação infantil e professora da quinta etapa da educação infantil.
	Famílias	4 participantes: quatro mães das crianças.
	Crianças	4 participantes: quatro crianças da quinta etapa da educação infantil.

Quadro 2 - Caracterização geral dos participantes nos Assentamento A e B.

1.3 ORIENTAÇÕES PARA A ANÁLISE

A RedSig propõe a construção dinâmica do método e de seus instrumentos. É necessário um caminho metodológico dialético que contemple a descrição de uma microistória dos processos, interpretável por uma perspectiva semiótica e que considere as condições mais amplas da cultura e da história (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008). Para isso, a RedSig propõe a análise das interações, dos contextos, dos papéis atribuídos e assumidos, bem como dos significados culturais.

Essa perspectiva instrumentaliza a análise do meio em interação com os seres humanos, possibilitando a apreensão de elementos de diferentes níveis de magnitude social, de acordo com uma análise da matriz sócio-histórica a priori. Assim, a partir da RedSig, a construção dessa pesquisa foi pensada de modo a abarcar elementos desses diferentes matizes. E, conforme já explanado anteriormente, baseou-se na concepção de Rockwell (2009) de que fosse possível não apenas interpretar o particular de uma realidade local, mas também situá-la no contexto histórico e social, numa perspectiva conceitual geral.

Contudo, no momento de organização do material emergiram questionamentos sobre como dar visibilidade a esses elementos gerais e específicos inter-relacionados em um mesmo texto investigativo. A proposta criada por Thompson (1995) auxiliou principalmente nesta etapa e nos processos interpretativos e dissertativos do material.

Tal proposta coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação. Assim, propõe a ênfase na análise das formas simbólicas, através de sua contextualização social e de suas características estruturais internas.

Thompson (1995) propõe uma hermenêutica de profundidade que forneça um referencial metodológico para a realização de uma análise cultural, ou seja, para o estudo das formas simbólicas em relação aos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados por meio de e nos quais essas formas simbólicas são produzidas e apropriadas.

O autor propõe uma análise aprofundada, a fim de evidenciar-se aspectos das formas simbólicas que surgem da construção/relação entre o campo e o objeto de análise. Esse aprofundamento envolve três procedimentos principais: análise sócio-histórica; análise formal ou discursiva; interpretação.

A dimensão sócio-histórica de análise compreende a explicitação de situações espaço-temporais, campos de interação, instituições sociais, estrutura social e meios técnicos de

transmissão. Tem como objetivo principal reconstruir as condições sociais e históricas de produção, transmissão e apropriação das formas simbólicas, caracterizando-se como a contextualização social dessas formas. A análise formal ou discursiva parte do pressuposto de que os objetos e expressões manifestados nos campos sociais são construções complexas de sentidos. Seu principal objetivo é compreender a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações. Por fim, a interpretação refere-se à construção de novos elementos sobre as análises anteriormente apresentadas. Esse procedimento provoca um movimento novo de pensamento, em busca de síntese dialética, numa construção criativa de possíveis significados.

A importância atribuída ao processo de interpretar também é destacada nos trabalhos de Vigotski (1996), que define a interpretação como a possibilidade de reconstruir o fenômeno segundo suas marcas e influências, fenômeno esse que extrapola a percepção da experiência direta. Com base nas ideias marxistas, ele escreve que

Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica. (VIGOTSKI, 2007, p. 66)

Assim, a interpretação está para além de uma simples descrição do fenômeno, ela se torna para as ciências humanas, não apenas uma necessidade, mas principalmente um modo de conhecimento emancipável e essencialmente fecundo (THOMPSON, 1995).

Em busca da construção de uma orientação de análise visando à interpretação macro e microanalítica dos fenômenos investigados nesse estudo, a articulação das proposições da RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), de Vigotski (1996), de Rockwell (2009) e de Thompson (1995) possibilitou a orientação para a análise dos diferentes espectros da matriz socio-histórica, com base numa perspectiva dialética e complexa dos fenômenos que a compõem. Assim, a análise do material teve como eixo norteador a interdependência entre os diversos elementos que compõem a matriz sócio-histórica dos contextos participantes. O diagrama a seguir ilustra o modo como se pretendeu a análise dessas articulações.

Figura 1. Diagrama representativo do método de orientação que guia a análise do material desta pesquisa.

No diagrama, deve-se compreender a flecha bidirecional como os processos analíticos desta pesquisa. Considerando-se um contexto nacional de oferecimento e organização da educação infantil, focalizaram-se aspectos relacionados à região específica em que foi realizada a pesquisa, representada pelo grande círculo na figura e que foi compreendida como um conjunto de características geográficas, econômicas, políticas e sociais.

As elipses menores apresentadas no diagrama foram dispostas em intersecções entre seus elementos, que são a escola, o assentamento rural e o poder público local, compreendendo um estudo de cada elemento e, ao mesmo tempo, interrelacionado entre eles, destacando-se o microcontexto da escola, cujos focos desta pesquisa foram os ambientes de interação proporcionados pela educação infantil. Assim, os diferentes aspectos de análise do objeto de estudo estiveram atravessados pela compreensão da relação entre o micro (escola-interações) e o macro (contextos amplos da comunidade, poder público local, região). Esses processos analíticos da pesquisa foram realizados a partir de uma compreensão ampla do fenômeno até o aprofundamento microistórico de suas características constitutivas, conforme a proposta de Thompson (1995), em que para a investigação das significações faz-se necessária uma compreensão em níveis de análise sócio-histórica.

Considerando as especificidades dos diferentes materiais utilizados (diário de campo e entrevista), os métodos analíticos não foram os mesmos, tendo sido estruturados de acordo

com a construção de tais instrumentos. Conforme propõe a RedSig, com a ideia de pesquisadora ferramenteiro, cada material foi tratado inicialmente de acordo com um método próprio, descrito a seguir, e, num segundo momento, foi realizada uma análise articulada para a construção de tópicos gerais, emergentes e comuns do material de pesquisa.

O estudo sistemático dos diários de campo foi guiado pelos seguintes tópicos: interações professora/equipe-crianças; interações criança-criança; brincadeiras das crianças; comentários das crianças referentes às atividades/brincadeiras que estavam realizando e ao cotidiano da escola e da comunidade em que vivem; aspectos físicos e estruturais das instituições e da comunidade em geral; organização dos tempos e das atividades; e conteúdo das atividades. Com base nesses tópicos, foi realizada a descrição analítica resumida dos diários, a partir da qual foram recriados os processos de significações para as situações/práticas sociais. Buscaram-se elementos para compreensão do desenvolvimento das crianças a partir de suas vivências e discursos no contexto local (escola e comunidade), e em sua inter-relação com o contexto social mais amplo.

Com relação às entrevistas, foram realizadas várias leituras das transcrições com o intuito de assinalar os trechos de acordo com os temas a que se referiam. A partir dessas leituras e classificações, foram construídos resumos dos principais temas para a criação de tópicos específicos. Com esses tópicos estabelecidos, deu-se a releitura das entrevistas para verificar suas ocorrências e, por fim, realizou-se uma análise articulada entre as entrevistas, na interpretação dos tópicos estabelecidos.

A partir disso, foram articulados os materiais para a identificação dos tópicos gerais de análise, buscando as coincidências e contradições entre os aspectos neles inseridos (palavras, termos, impressões, situações observadas). Além disso, foram buscados elementos emergentes e comuns aos dois contextos e que permitissem a análise local em sua inter-relação com o contexto social geral, considerando a concepção de matriz sócio-histórica, a partir da qual os fenômenos são situados historicamente e relacionam-se com as conjunturas sociais mais amplas (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2008).

Justificada por essas orientações analíticas, a sequência do texto segue uma ordem intencional, que parte de uma contextualização do objeto de estudo em direção à interpretação das interações e ambiências reconstruídas pelos recortes do material de pesquisa. O esquema a seguir ilustra a organização do material construído e do texto descritivo e interpretativo que compõe os próximos capítulos deste trabalho.

Figura 2 - Esquema ilustrativo da estrutura de organização do material construído e do texto descritivo e interpretativo que compõe os próximos capítulos deste trabalho.

Conforme representado na figura, foram desenvolvidos três níveis principais de análise:

- 1º. Contextualização sócio-histórica do objeto de estudo no âmbito nacional, realizada por meio de um levantamento histórico e no diálogo com as normas e com a literatura na área;
- 2º. Análise de aspectos comuns aos dois contextos investigados, considerando as possibilidades de aproximações devido às características da região em que se encontram, e que se caracterizou pela contextualização dos Assentamentos participantes, incluindo-se a descrição regional e de condições do atendimento das instituições educacionais desses contextos por meio de alguns temas que emergiram com maior expressividade (o transporte escolar, a gestão da educação infantil e as significações sobre o papel da escola).
- 3º. Análise das significações construídas nas interações e ambiências vivenciadas no cotidiano da educação infantil nos Assentamentos participantes.

2 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral (...). (Maria Fernanda R. Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet, em “Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica”).

Este capítulo apresenta uma contextualização sócio-histórica das experiências, das políticas e dos projetos de educação infantil no/do campo no país. Para isso, considerou o contexto nacional com foco na parcela do território brasileiro em que têm se constituído os assentamentos rurais. Essa apresentação fundamentou-se principalmente em textos e documentos oficiais relacionados à história da educação infantil e aos estudos sobre educação infantil no contexto dos assentamentos rurais.

2.1 A ORIGEM URBANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até o início do século XX, as creches e pré-escolas carregavam fortemente o caráter de instituições emergenciais e assistenciais, particularmente destinadas aos pobres e filhos de operários, enquanto que os modelos de jardim de infância inspiravam o atendimento às crianças de camadas ricas (OLIVEIRA et al., 1995). Para Kuhlmann Júnior (2010), o assistencialismo que caracterizava as instituições pré-escolares destinadas à infância pobre configurava-se como uma proposta educacional, mas que visava à submissão das famílias e das crianças das classes populares, e não de emancipação das mesmas. Nesse contexto, segundo Oliveira et al. (1995), não existia a valorização de uma aprendizagem voltada para a educação integral, que compreendia também o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Na segunda metade da década de 1970, os movimentos feministas mudaram a perspectiva de creche como “programa social para mães trabalhadoras pobres” (HADDAD, 1991, p. 30), pois a defendiam como um direito de todas as mulheres, mesmo aquelas que não precisavam trabalhar e/ou com condições financeiras favoráveis. Esse quadro acentuou-se, nas décadas de 80 e 90, com o aumento da participação das mulheres de camadas médias no

mercado de trabalho e, portanto, com uma reconceitualização da importância dessas instituições para a liberação das mulheres e consequentemente como instrumento para a criação de oportunidades iguais entre gêneros.

O caráter predominantemente urbano das instituições de atendimento às crianças fica evidente nesse momento histórico, visto que surgem atreladas ao processo de industrialização e urbanização, na tentativa de fazer conciliar a educação das crianças bem pequenas – ainda dependentes dos cuidados dos adultos – e o trabalho de seus pais, predominantemente das mães operárias, trabalhadoras da cidade. Assim, em decorrência do êxodo rural e da concentração da população na cidade, impulsionados pelo desenvolvimento urbano-industrial, as dinâmicas familiares foram se modificando e as creches tornaram-se importantes espaços de compartilhamento com a família do cuidado e educação das crianças.

Esse quadro, seguindo modificações no paradigma internacional de atendimento à infância, transforma-se principalmente a partir da década de 80 no país. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) reconheceu a creche e a pré-escola como dever do Estado e direito de todas as crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), no intuito de assegurar os direitos da criança em documento específico, confirmou oficialmente os dispositivos enunciados na Constituição Federal. Conforme o Item IV do Artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990), “é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Em 1996, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) inseriu as creches e pré-escolas, como conjunto, no sistema de ensino e definiu a função da educação infantil como responsável, junto com a família, pelo desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, cognitivo, afetivo, físico e social.

Com isso, a educação infantil passou a apresentar-se como uma importante política para o atendimento dos direitos das crianças. Constitui-se atualmente como a primeira etapa da educação básica inserida no sistema de educação e deve ser oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados, formais, e não domésticos, que atendam através de educação e cuidado crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. – Artigo 5º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Esses aspectos constitucionais e legais compõem um marco para uma nova fase, em que estende para todas as crianças brasileiras o direito à creche e pré-escola, independente de sua vinculação de classe, étnica ou geográfica. Essa ampliação, provocada pelo entendimento da importância da educação infantil para o atendimento de um direito da criança – e não apenas da família trabalhadora – remonta à necessidade de compreender como esse serviço passa a ser oferecido nos territórios não urbanos, uma vez que surgiu intrinsecamente articulado às tentativas de resolução de questões relativas à vida social na cidade.

É importante, portanto, conhecer como se dão os modos e as dinâmicas do atendimento oferecido às crianças do campo, seu modelo pedagógico e cultural, enfim, como vem se constituindo a identidade da educação infantil nos territórios rurais. Na continuidade desse processo, uma recente mudança na legislação educacional, que ampliou a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2009a), coloca-nos um desafio ainda maior no sentido de compreender e sistematizar experiências de educação infantil oferecida a crianças do campo. Além disso, as já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no parágrafo 3º do artigo 8º, explicita a necessidade de propostas pedagógicas de educação infantil que considerem as especificidades dos territórios rurais, nas suas mais variadas organizações. Com isso, também inspira tacitamente, através de suas proposições, a efetivação de pesquisas para a compreensão e o reconhecimento das singularidades.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NO CAMPO: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Atualmente, ainda existe muita desigualdade no atendimento à educação infantil entre cidade e campo, ricos e pobres, brancos e negros (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002). Pode-se até dizer que as condições desse atendimento no Brasil melhoraram, mas muito ainda está por se fazer no que tange às desigualdades citadas.

Segundo uma das últimas Sínteses de Indicadores Sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2006), embora ainda haja um número considerável de crianças sem o atendimento adequado – fato que merece constante atenção – a taxa bruta de frequência de crianças de 0 a 6 anos à escola dobrou em 2006 em relação ao ano anterior (INEP, 2008). Entretanto, esse movimento não se verifica no caso da educação infantil ofertada às crianças do campo, que possui uma população sem atendimento em creche

e pré-escola bem maior do que aquele registrado na cidade. De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2005, p.78), naquele momento, entre as crianças assentadas na faixa etária de 0 a 6 anos, 0,1% frequentavam creche familiar ou informal, 0,8% frequentavam creche organizada como escola, 5,1% frequentavam pré-escolas e 2,3% frequentavam classes de alfabetização. Ainda, de acordo com a pesquisa, apenas 3,5% das instituições do campo possuíam atendimento para crianças de 0 a 3 anos. Recentemente, reconhecendo a ineficácia da política de igualdade definida na Constituição Federal, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que definiu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), reafirmou a necessidade de garantir a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica do campo, inclusive na educação infantil.

Ao se considerar as discussões sobre a educação em contexto rural, várias concepções de campo entram em disputa. Os estudos sobre o campo, no Brasil, apresentam pelo menos três perspectivas, contraditórias entre si e que buscam inserir a educação no/do campo em suas discussões. A abordagem de Lambert (1959) apresenta a perspectiva de dois Brasis, ou seja, uma cultura brasileira arcaica principalmente rural em contraste com uma cultura nova, muito mais móvel e evoluída, segundo a opinião do autor. Essa perspectiva é considerada a menos adotada atualmente, visto que propõe o dualismo entre campo (atrasado) e cidade (evoluída) (AUED, VENDRAMINI, 2009).

Em contraponto a essa visão, encontram-se as perspectivas que colocam o campo e a cidade como complementares. Uma delas reconhece a heterogeneidade do território rural, caracterizado pela diversidade de elementos e cuja área constitui-se por pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, famílias), moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social (FERNANDES, 2008). De acordo com Fernandes (2008), contudo, essa concepção é objeto de permanente disputa, e vem sendo ameaçada pelas novas configurações do território rural com avanço acelerado do “campo do agronegócio”, caracterizado por um território homogêneo em que se produz, por monocultura, uma mercadoria, um negócio. Essa disputa se reflete nos modelos de educação que se quer nesses territórios. Nesse sentido, como forma de se diferenciar da chamada educação rural, os movimentos camponeses vêm desenhando uma proposta que defende que “os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas” (MOLINA, 2008, p. 29). Esse modelo foi denominado de educação *do* campo. Uma experiência prática embasada nessa concepção tem sido desenvolvida, desde

1996, pelo MST. Esse Movimento expandiu recentemente as discussões sobre educação também para a educação infantil (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST], 2004).

A terceira perspectiva aponta que o campo está subordinado às leis da indústria e que não se deve argumentar a favor das singularidades, pois, se assim fosse, tornariam exclusivas as questões do trabalhador do campo, diluindo a capacidade de integração de todos os trabalhadores enquanto classe (ARRUDA; BRITO, 2009). Os teóricos desta perspectiva afirmam que a visão do campo dual (campo do agronegócio X campo da agricultura “camponesa”) implicaria na “fragmentação de uma possível unidade política entre o conjunto da classe trabalhadora” (ARRUDA, BRITO, 2009, pp. 47). Nesse sentido, contrapõem-se também à perspectiva da especificidade da escola do campo, afirmando que isso imbricaria na fragmentação da luta também pela suposta existência de duas escolas: uma escola pautada nos valores urbano-industriais, representando a cultura hegemônica e que trata a cultura camponesa como ultrapassada; e outra escola “do campo”, pautada em valores da vida rural. Essa teoria sobre as relações campo-cidade apoia as propostas de educação *no* campo. Para as autoras Arruda e Brito (2009), a mudança na estrutura social só é possível com a unidade dos trabalhadores de todos os setores, em um mesmo modelo pedagógico de escola, daí rejeitarem a formulação de um modelo próprio do campo.

Ainda sobre a discussão da complementaridade entre campo e cidade, Baudel Wanderley (2001) apresenta uma concepção de *continuum* rural-urbano, em que esses dois polos são aproximados e integrados numa compreensão de sociedade. A integração de suas semelhanças sociais e econômicas, por exemplo, demonstram a continuidade entre campo e cidade, o que não implica na negação das particularidades de cada uma. Para a autora, o mundo rural deve ser compreendido como contexto integrado ao conjunto da sociedade brasileira, considerando suas relações internacionais, composto por particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o recortam enquanto uma realidade própria (BAUDEL WANDERLEY, 2001).

Neste trabalho, optou-se pela utilização do termo *educação infantil no/do campo*, considerando que a educação infantil deve ser oferecida no próprio campo, dada a condição de desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a seis anos e a necessidade legalmente formalizada (BRASIL, 1990) de instituição educacional próxima à residência dos estudantes, por isso falar em educação infantil *no* campo. E, também, considerando que a educação do campo está filiada a um marco legal atual (BRASIL, 2008), por isso educação infantil *do* campo.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Essa conferência teve papel fundamental para a rearticulação da questão da educação dos povos do campo e inaugurou a concepção de Educação do Campo como um contraponto ao que foi chamado pelos participantes da “Conferência de silêncio do Estado” e também como contraponto às propostas de educação rural já existentes no país (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 1).

No caso específico da educação infantil no/do campo, o tema tem maior impulso no âmbito da política pública nacional com a criação do Grupo Interinstitucional de Educação Infantil no Campo. Este Grupo foi criado em 2008 e inicialmente foi composto pelas seguintes instituições: Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD/MEC – atualmente intitulada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI]); Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (PRONERA/INCRA); Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA). Este Grupo tem buscado a articulação e o diálogo com os acúmulos dos movimentos sociais e sindicais que atuam na questão agrária no país.

Em maio de 2010, foi criado pela COEDI/SEB/MEC um grupo de trabalho cuja tarefa era articular atores da educação infantil e da educação do campo a fim de apresentarem sugestões para a política nacional de educação infantil do campo e de elaborarem Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. Esse grupo constituiu-se por representantes de Universidades⁷ e de movimentos sociais⁸. Um dos produtos desse trabalho foi o texto “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo” (SILVA, PASUCH, 2010). Além desse material, outras ações foram empreendidas como, por exemplo, cinco Reuniões Técnicas, uma em cada região do país, com intuito de levantar experiências de educação infantil do campo e de conhecer as demandas das diferentes localidades. Tais

⁷ Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Pará (UFPA) e UnB.

⁸ MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG-RS).

reuniões agregaram pesquisadores da área de Educação Infantil e de Educação do Campo, movimentos sociais, dirigentes municipais, professores das redes de ensino e organizações de classe. Nelas, ficou evidente a diversidade do campo e das infâncias do campo nas distintas regiões do País.

Afinadas com os documentos oficiais que fixam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), Silva e Pasuch (2010) afirmam que a educação infantil no/do campo deve ser construída a partir dos modos próprios de vida das populações camponesas, valorizando e reconhecendo as práticas culturais locais e as necessidades de flexibilização de calendário, rotina e atividades.

Segundo Rossetto (2009),

A existência da “cerca do latifúndio”, e a “concentração de riqueza”, é muito acentuada em nosso país e isso afeta profundamente a infância, levando as crianças, precocemente, ao mundo do trabalho. No campo, muitas delas exercem trabalho pesado no corte de cana-de-açúcar, nos fornos de carvão, no corte do sisal e em vários outros setores. Em consequência disto, não têm a oportunidade de ir para a escola, de brincar, de viver o seu tempo de criança e, logo que alcançam a idade de 10, 11, 12 anos, saem para trabalhar e aumentar a renda familiar. (p. 73)

Dessa forma, para a autora citada, a possibilidade de frequentar uma escola desde a educação infantil é bastante remota, principalmente considerando que essa escola deveria oferecer às crianças processos educativos que reconheçam sua cultura e os valores de sua comunidade. Nesse mesmo sentido, Yamin e Mello (2010) discutem as condições pertinentes que podem permitir à escola assumir um papel importante na construção da infância nas comunidades camponesas, como espaço de desenvolvimento para fortalecimento da identidade com a comunidade e da vivência da infância como criança acima de tudo.

Entretanto, pesquisas demonstram que a maioria das escolas que atendem as comunidades rurais possui uma organização político-pedagógica pautada no modelo urbano, que deu origem a essa instituição (ROSSETTO, 2009; YAMIN; MELLO, 2010). Tal modelo não considera que campo e cidade, apesar de serem territórios de um mesmo *continuum* e de uma mesma totalidade, possuem diferenças nas formas de trabalho e renda, na organização do trabalho no tempo e períodos (ex.: plantio e colheita), bem como diferenças nas condições de atendimento à educação e saúde, por exemplo, ao considerarmos a distância entre casa e escola no caso das regiões rurais em comparação com a maioria das localidades urbanas (ROSSETTO, 2009; YAMIN; MELLO, 2010).

Na retomada da luta pela educação para os povos do campo, instaurada pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, os movimentos sociais de luta pela terra passaram a reivindicar a visibilidade das crianças camponesas em suas diversas caracterizações culturais (ROSSETTO, 2009). Assim, as solicitações e lutas dos movimentos camponeses traduzem um processo em que a consolidação de um projeto político-pedagógico (PPP) que garanta o melhor atendimento ao desenvolvimento integral das crianças camponesas, intrínseco ao movimento da comunidade e que promova a gestão democrática da instituição escolar, é vivida de maneira processual ao longo do desenvolvimento da comunidade e na disputa constante com o modelo urbano.

Segundo Araújo (2010), é possível verificar, através da análise de estudos e leituras, que alguns profissionais da educação ainda cultivam modelos tradicionais, que têm como base a hierarquização Estado-município-professores-alunos.

De acordo com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), a criança é o centro do planejamento curricular e deve ser considerada como sujeito histórico que,

(...) nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, artigo 4º).

Desde o nascimento, a criança desenvolve-se de modo integrado, constituindo-se num ser biológico, histórico e cultural, a partir do qual aspectos como a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade compõem-se nas e pelas interações estabelecidas com os diferentes outros (WALLON, 1975). Assim, a etapa da educação infantil deve proporcionar espaços e tempos privilegiados para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, a partir da possibilidade de convivência com outras crianças e adultos, considerando os saberes de cada criança articulados aos conhecimentos disponíveis construídos na História da humanidade.

Com os desafios colocados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), por demais normativas legais e iniciativas recentes que têm ocorrido no âmbito de políticas públicas, começa a aparecer nos documentos oficiais a questão da educação infantil incluída nas discussões sobre a educação do campo (BRASIL, 2004; 2008). Esse movimento acompanha e é acompanhado pela também emergência de estudos no âmbito da academia, particularmente sobre educação do campo de modo geral.

Do ponto de vista das políticas, por exemplo, no caso dos territórios da reforma agrária, a questão educacional tem sido tratada como uma estratégia para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, conforme publicação que sistematiza as discussões do III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (SANTOS, 2008). Esse Programa, que prioritariamente administrou projetos de educação no/do campo com foco na alfabetização, educação e formação de professores jovens e adultos, reconhece, em suas linhas de ação, divulgadas na publicação organizada por Santos (2008), a necessidade de “aprofundar a discussão sobre a educação infantil no contexto da Educação do Campo” (SANTOS, 2008, p. 111).

Considerando-se essas questões, foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, com o objetivo de conhecer quais são as pesquisas sobre educação infantil no/do campo e de que modo elas têm trabalhado ou analisado as questões referentes às instituições de educação infantil ou à educação/práticas educativas para crianças de quatro e cinco anos em assentamentos rurais no cenário brasileiro.

A pesquisa foi feita no primeiro semestre do ano de 2011 e envolveu buscas nas bases de dados que se aproximavam das principais áreas de conhecimento familiares a este trabalho (educação e psicologia), sendo elas: BVS-Psi Brasil, ERIC, Edubase (UNICAMP) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT). Foram considerados artigos, dissertações e teses sem restrição de ano, a partir da busca individual pelas seguintes palavras-chave: (1) assentamento, (2) reforma agrária, (3) campesina, (4) sem terra/sem-terra, (5) educação rural. No caso da base de dados ERIC, em que foi encontrado um número acima de 1.300 resultados para cada palavra-chave, foram realizados cruzamentos conforme descritos no Quadro abaixo. Na base de dados BVS-Psi Brasil, em que também houve um número excessivo de resultados por palavra-chave, optou-se pela exclusão das bases de pesquisa que se referiam a terminologias, descritores em saúde ou trabalhos apenas em saúde (ex: Portal Nacional BVS Brasil em Saúde).

A escolha das palavras-chave objetivou uma maior abrangência na captação de estudos referentes à educação em assentamentos rurais. A partir dessas palavras-chave, foram identificados trabalhos referentes à educação/escolas em contextos de assentamentos rurais, mas também foram considerados estudos em contextos rurais não especificados. Dessa busca, foi encontrado um total geral de 4.486 trabalhos.

Palavra-chave 1	Base de dados	Nº trabalhos encontrados	Nº trabalhos considerados
<i>Assentamento</i>	BVS-Psi	445	9
<i>Land settlement & Preschool Children OR Children</i>	ERIC	12	0
<i>Assentamento</i>	EDUBASE	7	2
<i>Assentamento rural</i>	BDTD - IBICT	391	22
Palavra-chave 2	Base de dados	Nº trabalhos encontrados	Nº trabalhos considerados
<i>Reforma agrária</i>	BVS-Psi	282	7
<i>Agrarian reform & Preschool Children OR Children</i>	ERIC	1	0
<i>Reforma agrária</i>	EDUBASE	7	4
<i>Reforma agrária</i>	BDTD - IBICT	316	9
Palavra-chave 3	Base de dados	Nº trabalhos encontrados	Nº trabalhos considerados
<i>Campešina</i>	BVS-Psi	188	5
<i>Peasant & Preschool Children OR Children</i>	ERIC	2	0
<i>Campešina</i>	EDUBASE	2	2
<i>Campešina</i>	BDTD - IBICT	14	1
Palavra-chave 4	Base de dados	Nº trabalhos encontrados	Nº trabalhos considerados
<i>Sem terra OU Sem-terra</i>	BVS-Psi	1153	15
<i>Landless & Preschool Children OR Children</i>	ERIC	2	0
<i>Sem terra OU Sem-terra</i>	EDUBASE	20	7
<i>Sem terra</i>	BDTD - IBICT	256	14
Palavra-chave 5	Base de dados	Nº trabalhos encontrados	Nº trabalhos considerados
<i>Educação rural</i>	BVS-Psi	1039	50
<i>Rural education & Preschool Children OR Children</i>	ERIC	71	14
<i>Educação rural</i>	EDUBASE	76	18
<i>Educação rural</i>	BDTD - IBICT	127	16
TOTAL		4486	195
<i>Total de trabalhos sem repetição – considerados a partir da leitura dos títulos e resumos</i>			130
<i>Total de trabalhos considerados para análise completa</i>			40

Quadro 3. Total de trabalhos encontrados e considerados na revisão bibliográfica, distribuídos de acordo com as palavras-chave e as bases de dados pesquisadas

Os 4.486 trabalhos tiveram o título lido para verificar se eram trabalhos sobre educação em contexto de assentamento rural. Dessa primeira seleção, foram considerados 130 trabalhos, que tiveram então os resumos lidos e em, alguns casos, o corpo do texto também, para verificar quais consideraram a faixa etária compreendida na educação infantil, que comporiam o rol de trabalhos analisados. Embora o interesse fosse pela educação infantil formal, foi feita uma busca ampliada, considerando também a emergência de estudos sobre práticas educativas não formais para as crianças dessa faixa etária no contexto rural.

Desses 130 trabalhos, foram considerados 40 ao final, a partir das buscas realizadas de trabalhos publicados até o ano de 2010, cujo critério principal foi que citassem de alguma forma a educação infantil ou outras práticas educativas em contexto não formal,

especificamente para crianças de quatro e cinco anos, por se tratar da faixa etária foco desta pesquisa.

Do total de trabalhos considerados para a análise completa, 09 trabalhos referiram-se às práticas educativas não formais para crianças de quatro e cinco anos, 28 referiram-se a estudos que possuíam a educação infantil formal nos contextos investigados ou que apenas citaram a educação infantil, e 03 estudos referiram-se à educação infantil formal como objeto exclusivo da pesquisa. O Quadro a seguir apresenta uma visualização geral dos trabalhos de acordo com as características consideradas.

Característica do trabalho	Tipo de trabalho	Título	Autores	Ano de publicação
Práticas Educativas Não Formais para Crianças de 4 e 5 anos em Assentamentos Rurais (09 trabalhos)	Artigo	O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.	Caldart, Roseli S.	2001
	Artigo	Escola Itinerante em acampamentos do MST.	MST	2001
	Dissertação	A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.	Bihain, Neiva Marisa.	2001
	Dissertação	A pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento.	Porfírio, Sonia M. Flores Da Silva.	2001
	Dissertação	Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.	Costa, Sidney Alves.	2002
	Tese	Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária.	Campos, Samuel Pereira.	2003
	Artigo	Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.	Vendramini, Célia Regina.	2007
	Dissertação	A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação.	Figueiredo, Ignês Amorim.	2008
	Dissertação	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.	Rossetto, Edna Rodrigues Araújo.	2009
Estudos em Assentamentos Rurais que Citam Educação Infantil (28 trabalhos)	Dissertação	O destino incerto da educação entre os assentados rurais do estado de São Paulo.	Andrade, Marcia R O.	1993
	Tese	Sinfonia rural: concepções de uma comunidade sobre criança, educação e desenvolvimento infantil.	Sousa, Maria Das Graças Fleury.	1999
	Artigo	A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da Escola Necessária.	Saveli, Esméria L.	2000
	Dissertação	Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996).	Silva, Celeida M C De Souza E.	2000
	Dissertação	O projeto pedagógico do MST: a intenção e o gesto.	Rodrigues, Rosana M. C..	2003
	Tese	A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.	Machado, Ilma Ferreira.	2003
	Artigo	A educação do movimento dos sem-terra.	Dal Ri, N M; Vieitez, C G.	2004
	Artigo	A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação.	Souza, Maria A.	2007
	Dissertação	Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação famli-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais.	Faria, Alessandra Rios De.	2007
	Tese	Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo.	Bonamigo, Carlos Antônio.	2007
	Artigo	Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.	Souza, M A.	2008
	Artigo	Escravos na roça, anjos na escola.	Linhares, Elizabeth F.	2008
	Dissertação	Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara.	Amaral, Marcela Cunha.	2008
	Dissertação	Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.	Borba, Sara Ingrid.	2008
	Dissertação	Caminhos da educação pela transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores(as) do campo.	Scalabrin, Rosemeri.	2008

	Dissertação	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar.	Lima, Fabiana R S.	2008
	Tese	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural.	Ferreira, José Luiz.	2008
	Artigo	Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004.	Di Pierro, M C; Andrade, M R.	2009
	Dissertação	Educação do campo: expressividade corporal na prática educativa.	Machado, Carmem Silva.	2009
	Tese	Efeito da escola e indicadores psicossociais: uma abordagem com dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.	Oliveira, Liliane L N De Aranha.	2009
	Tese	Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa.	Nascimento, Claudemiro Godoy Do.	2009
	Tese	A propriedade cultivada na escola do MST: a Pedagogia do Oprimido na promoção da dignidade humana.	Zanardi, Teodoro Adriano Costa.	2009
	Artigo	Uma fotografia, múltiplas imagens: a educação rural no norte do Brasil.	Araújo, Sonia Maria Da Silva.	2010
	Artigo	“Ruim é copiar, é escrever”: a escola para as crianças assentadas.	Yamin, Giana Amaral; Mello, Roseli Rodrigues.	2010
	Dissertação	Terra, trabalho e escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba.	Oliveira, Maria E. B.	2010
	Dissertação	A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo.	Costa, Lucielio Marinho.	2010
	Tese	A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores.	Araujo, Juliana Pereira De.	2010
	Tese	Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).	Azevedo, Marcio Adriano De.	2010
Estudos com Foco Exclusivo na Educação Infantil em Assentamentos Rurais (03 trabalhos)	Dissertação	Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG.	Gebara, Tânia A. Ambrizi.	2004
	Dissertação	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes.	Tiago, Roberta Alves.	2008
	Dissertação	O controle das políticas públicas para a infância no campo.	Velloso, Renata Mendes.	2008

Quadro 4. Estudos considerados na revisão bibliográfica, de acordo com a característica principal apreciada para esta análise (prática educativa não formal; estudos gerais de educação em assentamentos; e educação infantil em assentamentos).

Com relação a uma análise geral sobre esses trabalhos, considerando o ano de publicação e as temáticas, definidas de acordo com a leitura dos mesmos, percebeu-se que o primeiro trabalho encontrado, referente ao contexto de assentamento rural e que cita a educação infantil de alguma forma, foi publicado em 1993 (ANDRADE, 1993), data inserida no período de avanço organizativo e de elaboração pedagógica do Setor de Educação do MST, a partir do qual surge, como uma das novas frentes de luta do Movimento, a preocupação com a educação para as crianças de 0 a 6 anos (CALDART, 2004). De modo geral, a maioria dos trabalhos encontrados (n=39) surge nos anos 2001-2002. A partir do ano 2000, a Educação do Campo é constituída no bojo das lutas dos movimentos sociais e sindicais. Sua formalização como área de atuação do Ministério da Educação inicia-se também a partir dessa década, por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – atual SECADI), no MEC, em 2004. As primeiras

publicações vinculadas ao MEC sobre o tema da Educação do Campo também aparecem ao longo desses anos (BRASIL, 2002; 2004; 2005; 2008; INEP, 2007).

Ao ser considerada a temática geral dos trabalhos analisados, percebeu-se que um terço dos estudos (n=13, 32,5%) possui como tema a proposta pedagógica do MST. Parece tratar-se do movimento social que vem discutindo com maior intensidade e amplitude as questões referentes à educação para os povos do campo, em especial aqueles vinculados à reforma agrária, o que pode explicar o interesse da comunidade científica em pesquisá-lo. Os outros estudos referem-se a: infância e escolarização para assentados (n=7, 17,5%); educação do/no campo (n=6, 15%); educação das crianças de 4 a 6 anos no campo, incluindo práticas não formais (n=5, 12,5%); infância e escolarização em zona rural de modo geral (n=4, 10%); ações político-educacionais (n=2, 5%); MST e pesquisa (n=2, 5%); e escola itinerante do MST (n=1, 2,5%).

O bloco de pesquisas relativas às práticas educativas não formais, conforme demonstra o Quadro 3, apresenta 09 dos trabalhos (22%). Estas práticas referiram-se àquelas consolidadas pela proposta do MST denominadas de Cirandas Infantis⁹. Alguns estudos englobados nessa classificação realizaram análises de escolas formais, entretanto, com relação especificamente à faixa etária de quatro a seis anos, consideraram as experiências não formais propostas pelos movimentos sociais.

Para Caldart (2001), as Cirandas Infantis do MST vêm se constituindo como um espaço de produção da cultura da infância do campo nos contextos de reforma agrária. Porfirio (2001) cita o Boletim da Educação nº 7 do MST, publicado em 1997 com o título “Educação infantil: construindo uma nova criança”. A autora apresenta-o como um material farto em contribuições específicas para práticas pedagógicas junto às crianças de 0 a 6 anos, apesar de não trazer elementos de experiências concretas ou que caracterizem uma prática do campo, com exceção da valorização da luta camponesa e do cotidiano da comunidade a que as crianças pertencem.

No estudo de Figueiredo (2008), a Ciranda Infantil aparece caracterizada por um diferencial de prática educacional não formal, que “leva em conta a realidade vivenciada pelas crianças enquanto filhos de sem-terra” (FIGUEIREDO, 2008, p.50). A pesquisadora analisa a

⁹ De acordo com o Caderno de Educação nº12 do MST, a Ciranda Infantil é um espaço educativo intencionalmente planejado e organizado para atender as crianças de zero a seis anos. É considerada uma proposta diferente da creche porque pode existir independente da estrutura que se tenha, constituindo-se como ciranda permanente ou itinerante, inclusive. Entre seus objetivos estão criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST e implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil (MST, 2004).

partir das experiências investigadas que, nesse contexto, o contato com a natureza e o respeito a ela são valorizados. Segundo sua percepção, as crianças aprendem e brincam num espaço em que a história de sua comunidade é valorizada, respeitada e compreendida como parte de suas vidas, sendo as crianças também parte dessa história.

Nesse caso, a autora defende que o espaço de práticas educativas em contexto coletivo não formal é considerado importante para as crianças assentadas/acampadas desenvolverem suas personalidades valorizando o local em que vivem, e considera as possibilidades de uma educação transformadora e que poderia ser efetivada também pela formalização da educação infantil nesse ambiente. Entretanto, seu estudo não cita elementos concretos observados na pesquisa que indicam como essa educação ocorre efetivamente.

O estudo de Bihain (2001) propôs-se a buscar argumentos e entendimentos sobre as transformações e contribuições que a Ciranda Infantil provoca nas condições de vida na infância, isto é, objetivou-se verificar se esses espaços garantem os cuidados e a educação das crianças de 0 a 6 anos, no que se referem a suas necessidades básicas, seus interesses e seus direitos de cidadão. Rossetto (2009) propôs-se a compreender o processo histórico da Ciranda Infantil no MST, por meio das experiências educativas desenvolvidas de modo permanente e itinerante nos assentamentos e acampamentos.

Esses estudos enfatizam o papel da Ciranda Infantil como espaço de brincadeira e de aprender a solidariedade e as possibilidades de ser um sujeito ativo desde pequeno. Assim, a proposta de práticas educativas coletivas não formais que caracteriza essa ação é escrita como instrumento para promover e garantir o desenvolvimento das crianças em suas várias dimensões e como um exemplo de educação coletiva comunitária, tendo em vista a auto-organização que a rege, conforme colocado por Rossetto (2009).

Estudos sobre educação de modo geral em assentamentos rurais, que citaram a educação infantil, compõem o segundo bloco de trabalhos classificados. Foram encontrados 28 (70%) estudos com essa caracterização. A maioria dessas pesquisas engloba a educação infantil no bojo das condições atuais da educação brasileira no campo.

Dal Ri e Vieitez (2004) apresentaram dados sobre a educação infantil como a primeira etapa no processo de exclusão social, considerando-a de modo geral como portadora de uma concepção compensatória e assistencialista, que afeta principalmente os povos do campo.

A pesquisadora Machado (2003) propôs-se a analisar em que medida o processo de organização do trabalho pedagógico de uma escola do MST corresponde aos propósitos de formação omnilateral, identificando as categorias fundamentais de sustentação da proposta

educativa do Movimento, suas dificuldades e contradições, e as possibilidades de efetivá-la no seio de uma sociedade capitalista. O trabalho discute a organização pedagógica de uma escola do campo, pautada nos princípios teóricos desse modelo.

Nesse sentido, Nascimento (2009) defende que as reivindicações por uma educação do campo refletem os problemas históricos de ausência de políticas públicas, entre elas políticas educacionais, para as populações rurais. A educação infantil aparece como uma entre essas políticas negligenciadas no meio rural. Nascimento (2009) propôs-se a desenvolver uma reflexão acerca da Educação do Campo no Brasil, bem como o papel das políticas ditas "públicas" a partir dos desafios históricos no qual vivemos.

Esses dois estudos (MACHADO, 2003; NASCIMENTO, 2009) problematizam o fato das propostas de educação infantil inseridas em escolas do campo adotarem o modelo urbanocêntrico e pautado na preparação para a alfabetização.

Foram encontrados dois trabalhos que apresentam revisões bibliográficas. Souza (2007) analisou pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação que trataram da educação no MST, destacando os enfoques teórico-metodológicos presentes nelas. Outro estudo de Souza (2008) objetivou apresentar a educação do campo e sua inserção na agenda política educacional, nos últimos anos. Esses estudos (SOUZA 2007; 2008) revelam a educação infantil como incipiente nas pesquisas sobre Educação do Campo.

Alguns dos trabalhos desse bloco possuíam a educação infantil nos contextos pesquisados, mas focalizaram suas pesquisas em outros níveis de ensino. Eles apresentaram de modo geral algumas considerações sobre a educação infantil. Entre elas, pode-se citar: a ênfase na necessidade de acesso, qualidade e permanência em todos os níveis de ensino, inclusive na educação infantil (DI PIERRO, ANDRADE, 2009); a importância da educação infantil relacionada ao contexto sociocultural para o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida (FERREIRA, 2008); a luta pela educação infantil presente na pauta dos movimentos sociais (FARIA, 2007; ARAÚJO, 2010).

Outros estudos (RODRIGUES, 2003; LIMA, F., 2008; MACHADO, C. S., 2009) demonstraram a ênfase na preparação para a alfabetização na educação infantil, o que evidencia o caráter compensatório que tal modalidade continua adotando no discurso de familiares, professores e gestores escolares. Além de realçarem o caráter de preparação para a alfabetização, destaca-se também, a partir da análise dos trabalhos considerados, que a educação infantil que vem sendo oferecida possui características muito semelhantes ao ensino fundamental, o que pode refletir uma valorização dos aspectos cognitivos da educação e da linguagem escrita desde os primeiros anos de vida.

Com o foco exclusivo na educação infantil foram encontrados 03 trabalhos (apenas 7% do total de trabalhos encontrados).

Gebara (2004) dissertou sobre as educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha – MG. Nessa pesquisa, a autora buscou identificar e compreender os processos de inclusão social construídos por mulheres camponesas que são profissionais da educação infantil. De modo geral, o estudo apontou que a educação infantil e o trabalho como docente nesse nível de ensino é caracterizado pela exclusão social, pelo modelo assistencialista e compensatório, a partir do qual o objetivo do atendimento é minimizar a precária situação em termos de saúde, principalmente no combate à desnutrição. Segundo a pesquisadora, a perspectiva de educação infantil com foco no cuidar e educar ainda está sendo paulatinamente implementada na região. Independente disso, o trabalho como educadora infantil apresentou-se como importante por ser considerado pelas educadoras participantes da pesquisa como uma “forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida mais proveitosa” (GEBARA, 2004, p. 268).

No estudo desenvolvido por Tiago (2008), objetivou-se investigar o modo como a música é compreendida por professores e quais são as práticas musicais que realizam no cotidiano de salas de aula de educação infantil. Participaram do estudo professoras de educação infantil de uma escola rural em Minas Gerais que atende alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária e filhos de pequenos proprietários rurais e de trabalhadores assalariados do campo. Em geral, não se verificaram especificidades do contexto rural como foco da pesquisa, tendo sido citados apenas três pontos nos quais a pesquisadora relaciona o material empírico analisado ao contexto específico em que a escola está inserida. Na caracterização da instituição, a investigadora aponta que, por ser localizada na zona rural, ela possui um tempo menor de atendimento, principalmente com relação ao tempo de permanência das professoras, que chegam pelo transporte vindo da cidade já no horário de iniciar a recepção às crianças e vão embora apressadas para não perder o transporte de volta. Num outro trecho, a escola é definida por uma das participantes como muito distante da cidade. E, por fim, num terceiro momento do trabalho, a pesquisadora apresenta a fala de uma das participantes que diz que as crianças aceitam bem o que é trazido e acredita que essa receptividade está associada à idade das crianças e também por serem da zona rural.

A pesquisa de Velloso (2008) teve como objetivo geral analisar uma experiência em seu contexto social, discutir o contexto de políticas públicas para a infância no campo e construir elaborações sobre a municipalização da Educação Infantil no campo, a partir dos elementos empíricos recolhidos, analisados e interpretados. A pesquisadora demonstra a dificuldade para

encontrar informações que subsidiassem a discussão sobre as políticas públicas para a educação infantil no campo, tendo em vista que “os poucos dados encontrados estavam dispersos e inseridos nas informações sobre o ensino fundamental, com recorte no atendimento às crianças de 4 a 6 anos” (VELLOSO, 2008, p. 39). Apresentaram-se ainda, no estudo de Velloso (2008), dados sociodemográficos sobre a população infantil do campo e demonstrou-se que a municipalização, ao mesmo tempo em que traz avanços sociais e políticos para o Vale do Jequitinhonha, região estudada, ocasiona perdas pedagógicas para as práticas do programa de formação de educadores infantis existente no local. Por fim, concluiu que há necessidade de mais estudos sobre o desenvolvimento do território camponês, principalmente no que tange ao conhecimento dos sujeitos, dos sistemas educativos, das tradições, da infância camponesa (VELLOSO, 2008). O estudo apresenta, portanto, um panorama interessante sobre políticas públicas e traz sutilmente a questão das práticas pedagógicas específicas desenvolvidas pelas associações responsáveis pelas escolas de Educação Infantil daquele contexto rural. Entretanto, demonstra a necessidade de estudos que se debrucem mais atentamente nos processos concretos em que vem acontecendo o atendimento nessas instituições, reconhecendo as especificidades da população camponesa.

A título de conclusão, os trabalhos analisados no recorte de busca e classificação adotadas nesta revisão bibliográfica têm oferecido subsídios para acumular conhecimento sobre a complexidade da realidade da educação infantil dos povos do campo, neste caso, assentados e acampados da Reforma Agrária.

Mesmo entre os estudos cujo foco central era a educação infantil no campo, pode-se apontar, conforme verificado, que não há articulação entre as concepções de práticas pedagógicas para a educação infantil e as especificidades do contexto de assentamento rural de reforma agrária ou campesinato em geral na maioria dos contextos investigados.

Já os trabalhos que verificaram algumas especificidades, não exploraram suas diferenças no que tange às práticas e organização curricular e cotidiana da instituição. Os únicos trabalhos que de alguma forma conseguem tocar numa possível articulação entre as práticas pedagógicas e o contexto do campo são aqueles que esmiúçam práticas educativas coletivas em contextos não formais, representadas destacadamente pelas Cirandas Infantis do MST.

De maneira geral, os resultados apontam para duas realidades: (1) a educação infantil formal nos contextos rurais; (2) e as práticas educativas não formais, representadas nos trabalhos pela Ciranda Infantil do MST. A proposta de educação infantil formal foi caracterizada em sua maioria, nos estudos, pela precariedade da oferta e pela ênfase na

preparação para a alfabetização. Enquanto isso, as propostas não formais de educação para a faixa etária de 0 a 5 anos demonstraram uma valorização das brincadeiras e do contexto local/cultural onde viviam as crianças.

As Cirandas Infantis são propostas informais, vinculadas a movimentos sociais, representantes da sociedade civil e podem ser compreendidas, para além de sua essência de incorporarem a proposta pedagógica do MST, como a luta pela efetivação de espaços educacionais formais democraticamente construídos, considerando a realidade concreta da comunidade rural em que se insere. Podem constituir-se, portanto, além de um espaço de formação dos Sem Terrinha, como reivindicações de pautas para o poder público no que tange à Educação Infantil, conforme citado por Rossetto (2009). Em consonância com esses estudos, as investigações sobre o atendimento na educação infantil podem dialogar e contribuir num aprofundamento da compreensão dos processos que compõem esse atendimento, articulando-os ao contexto amplo das políticas públicas, que também vem sendo estudado em outras pesquisas (VELLOSO, 2008).

Além das questões gerais sobre a educação no/do campo e do desenvolvimento e atendimento à primeira infância, os estudos têm buscado uma produção sobre a educação infantil para as crianças do campo no que tange às possibilidades de conhecer melhor quem são essas crianças brasileiras concretas. Entretanto, ainda são muito incipientes os estudos que trazem aspectos referentes a rotinas, problemas e organização da vida dessa infância. Ademais, foram poucas as pesquisas encontradas especificamente sobre as instituições e espaços disponibilizados, na concretude de seus contextos. Resulta, portanto, a necessidade de compreensão sobre a infância em assentamentos rurais e sobre as instituições destinadas a ela, no intuito de proporcionar visibilidade às crianças moradoras fora dos centros urbanos.

3 ANÁLISE DOS CONTEXTOS INVESTIGADOS

Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. Por isso, quando longe dela estive, dela a minha saudade jamais se reduziu a um choro triste, a uma lamentação desesperada. Pensava nela e nela penso como um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outro decisão, tomada de posições, ruptura, opção. (Paulo Freire, em “A sombra desta mangueira”)

Este capítulo apresenta a análise dos contextos investigados, relacionando-os à região geopolítica em que se encontram. Nele, apresentou-se o contexto dos dois assentamentos rurais e foram explorados os temas: transporte escolar, espaço e gestão da educação infantil e papel da escola do campo.

As escolas participantes dessa pesquisa inserem-se em dois Assentamentos constituídos, cada um, nas mesorregiões de Ribeirão Preto e Araraquara. O mapa a seguir ilustra a localização dessas regiões no estado de São Paulo.

Figura 3. Mapa com destaque para as mesorregiões de Ribeirão Preto (ao norte) e Araraquara (abaixo), no interior do estado de São Paulo. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SaoPaulo_Meso_RibeiraoPreto.svg (com derivações).

Historicamente, a economia dessa região foi predominantemente movimentada pela intensa produção de café. A cafeicultura ainda é importante, mas outras atividades agropecuárias ganharam relevância, como por exemplo, a fruticultura, a soja, a pecuária. Contudo, a partir de 1975, através dos grandes investimentos públicos e privados para o

desenvolvimento da produção de combustível, com políticas como o *Proálcool*¹⁰ principalmente, a região passou a ser caracterizada substancialmente pela produção canavieira. De acordo com o IBGE¹¹, uma das áreas de grande expansão da cana-de-açúcar de 1990 a 2005 corresponde a todo o norte do estado de São Paulo, sendo que as mesorregiões de Ribeirão Preto e Araraquara concentram os mais elevados números no país de indústrias de açúcar e álcool, englobando a moagem, o refino e a produção do açúcar e do álcool.

Geograficamente, a região, que compreende uma área de 3.698.752,9 hectares, é caracterizada por grandes planícies, cuja paisagem, em consequência da forte produção sucroalcooleira, foi transformada em um amplo deserto verde, demarcado por grandes propriedades rurais e indústrias agrícolas de elevado porte.

Contrariamente aos avanços dessa paisagem desértica estão áreas de assentamentos da reforma agrária. Segundo os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em que são apresentados os projetos de reforma agrária conforme as fases de implementação¹², considerando o período de janeiro de 1900 a agosto de 2011, a região destacada no mapa anteriormente apresentado possui 25 assentamentos rurais, administrados pelo INCRA ou pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), englobando 2.167 famílias assentadas em uma área total de aproximadamente 26.370 hectares, o que corresponde a 0,7% da área total das duas mesorregiões citadas, de Araraquara e Ribeirão Preto. O assentamento mais antigo dessa região foi criado no ano de 1990.

¹⁰ Programa Nacional do Álcool. Criado em 14 de novembro de 1975 pelo decreto nº 76.593, teve como principal objetivo estimular a produção do álcool, visando a substituição dos derivados de petróleo como combustível no país.

¹¹ Fonte: Mapa da distribuição espacial da atividade canavieira nos Biomas brasileiros – 2005. Disponível em ftp://geofp.ibge.gov.br/mapas/tematicos/mapas_murais/cana_2005.pdf.

¹² Disponível em www.incra.gov.br (Acesso em 11/11/2011).

3.1 CONTEXTO DO ASSENTAMENTO A

Imagem 1 - Foto retirada a partir da vista da varanda de uma das casas do Assentamento A (ago/2010).

O Assentamento A localiza-se em um município de aproximadamente 7.000 habitantes, sendo em torno de 5.000 na região urbana e 2.000 na região rural. A cidade possui aproximadamente 50 anos de emancipação política. As principais atividades econômicas do município relacionam-se à agropecuária, em que se destacam a produção de cana-de-açúcar, cafeicultura, pecuária e as chamadas lavouras brancas (milho, arroz, soja). No Assentamento A, cuja localização se dá aproximadamente a 14 km de distância do centro urbano do município, destaca-se um número diverso de atividades entre os assentados. Por ser uma antiga fazenda de eucaliptos, é permitido aos assentados o uso da matéria prima perdida para a produção de carvão, o que foi feito principalmente nos primeiros anos de assentamento. Atualmente, há alguns lotes que cultivam feijão, milho e café. Algumas famílias continuaram com o manejo do eucalipto, agora para a venda da madeira. Há ainda a criação de gado para produção de leite, inclusive o assentamento possui um resfriador para o leite, e o cultivo de hortas, que vem crescendo significativamente com a organização em associações estimuladas pelo Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)¹³, da Companhia Nacional de

¹³ “Trata-se de um Programa que promove a aquisição de alimentos de agricultores familiares, diretamente, ou por meio de suas associações/cooperativas, com dispensa de licitação, destinando-os à formação de estoques governamentais ou à doação para pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, atendidas por programas sociais locais”. Fonte: <http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125&t=1> (Acesso em 02/11/2011).

Abastecimento (CONAB) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹⁴, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Atualmente, o Assentamento A, que está constituído há cerca de 10 anos, possui uma área total de aproximadamente 3 mil hectares, divididos entre mais ou menos 160 famílias. Maria José, liderança do local, comentou que, no período de realização da pesquisa, viviam no Assentamento de mil a mil e duzentas pessoas.

Cada família possui um lote e uma área em uma das duas agrovilas¹⁵, caracterizadas por áreas menores e maior proximidade das casas. O Assentamento é constituído também, além da escola municipal, por uma unidade de saúde com atendimento pelo Programa de Saúde da Família¹⁶, igrejas de diferentes religiões, principalmente católica e evangélica, um minimercado em uma das agrovilas, dois bares, um em cada agrovila, áreas de preservação permanente e reserva legal. As duas agrovilas são distantes em aproximadamente 4 km. Tanto a escola como a unidade de saúde são extensões de instituições municipais de atendimento da cidade.

No Assentamento A, estão organizados dois movimentos nacionais de luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), cujas lideranças, nos dois casos, têm desenvolvido uma articulação nacional.

O MST, criado há 26 anos, possui uma atuação nacional. Organiza-se em três principais objetivos, são eles: lutar pela terra; lutar por reforma agrária; e lutar por uma sociedade mais justa e fraterna¹⁷. Desde 1996, o MST tem desenvolvido experiências práticas do modelo de Educação do Campo. Como forma de diferenciar-se da educação rural, essa perspectiva vem desenhando uma proposta que defende a peculiaridade da vida e a constituição histórica e cultural do campo, demandante de políticas públicas específicas (MOLINA, 2008). Nesse

¹⁴ Este programa tem como objetivo garantir a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor para esse recurso – ou seja, R\$ 930 milhões – devem ser investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico das comunidades.

¹⁵ No contexto dos assentamentos rurais, as agrovilas são conhecidas como núcleos populacionais dentro das fazendas assentadas, nos quais as pessoas vivem em casas mais próximas umas das outras e possuem seus lotes independentes dessas áreas. É nas agrovilas geralmente que se instalam os serviços de assistências e de organização coletiva dos moradores, como por exemplo, as escolas, postos de saúde, sedes de cooperativas, associações e movimentos sociais.

¹⁶ O Programa de Saúde da Família (PSF) é uma estratégia de atenção básica à saúde, tida como prioritária pelo Ministério da Saúde.

¹⁷ Fonte: www.mst.org.br.

sentido, o MST tem expandido suas discussões sobre educação também para a educação infantil (MST, 2004).

O MLST é um segundo movimento social de luta pela terra presente no Assentamento A. Sua organização na localidade iniciou-se a partir de tensões entre membros do MST, que se dividiram, agregando-se a esse outro movimento. Nacionalmente, o MLST começou a se constituir há aproximadamente 15 anos. Segundo seus documentos de divulgação, o movimento surgiu como uma forma de articular diversos movimentos regionais de luta pela terra, com até doze anos de existência, que não estavam vinculados a nenhuma organização de cunho nacional. Uma das principais bandeiras do Movimento é a constituição nos assentamentos de Empresas Agrícolas Comunitárias, por meio das quais sejam garantidos: divisão social do trabalho e da riqueza produzida, justiça social, com educação, saúde, cultura, consciência ambiental, entre outras questões¹⁸.

Uma das principais lutas que as lideranças desses dois movimentos no Assentamento A encamparam juntos, com êxito, foi a criação da escola do Assentamento. Ela possui vínculo institucional com a instituição de ensino fundamental da cidade, não possuindo, portanto, autonomia político-pedagógica e administrativa.

O estabelecimento escolar foi fundado em 2002, a partir do aproveitamento do prédio da antiga escola da fazenda que ali havia. Em 2005, a escola iniciou o atendimento em período integral, compreendendo os níveis educacionais da educação infantil (Etapa 1 – crianças de 4 anos de idade – e Etapa 2 – crianças de 5 anos de idade), 2º ano (crianças de 7 anos de idade), 3º ano (crianças de 8 anos de idade), 4º ano (crianças de 9 anos de idade) e 5º ano (crianças de 10 anos de idade). O 1º ano não possuía turma na instituição, sendo que o processo de transição para o ensino fundamental de 9 anos contribuiu para essa configuração.

A seguir, apresenta-se uma foto panorâmica do local onde se encontra a escola do Assentamento A.

¹⁸ Informações obtidas através da cartilha “Movimento de Libertação dos Sem Terra – Cartilha: história, encontro do lançamento, princípios, objetivos, estratégias, símbolos e mística revolucionária”.

Imagem 2 - Foto que apresenta parte de uma das agrovilas, com vista para a escola e o posto de saúde - Assentamento A (set/2010).

A próxima figura representa um esquema ilustrativo dos espaços da escola.

Figura 4. Mapa ilustrativo do espaço da escola do Assentamento A.

No período de realização da pesquisa, havia uma sala de aula para cada turma (multietária da educação infantil e do segundo ao quinto ano), compreendendo um total de 98 crianças matriculadas. Na educação infantil eram 28 (29% do total de matrículas). As crianças a partir de três anos e meio de idade estavam pela primeira vez frequentando uma instituição educacional, pois no Assentamento não havia educação infantil de zero a três anos.

A turma, que engloba as etapas 1 e 2 (crianças de quatro e cinco anos de idade) em uma sala multietária, realiza também atividades com outras duas professoras, além da professora de referência. São elas a professora de educação física, que desenvolve atividades de

cinquenta minutos por dia com as crianças, realizadas no espaço da “piscina”¹⁹ ou no pátio coberto que interliga as salas de aula, e a professora de informática, que desenvolve uma aula de cinquenta minutos a cada quinze dias, realizada na sala de informática. A descrição física da sala de aula, realizada a partir do período de permanência no acompanhamento à turma, é ilustrada a seguir.

A sala da pré-escola é uma sala grande (deve ter em torno de sete por nove metros de comprimento), o forro do teto está envelhecido, com algumas frestas em que se vê o telhado e pelas quais se ouvem os morcegos. O chão é de cimento rebocado, como todo o restante da escola. Há uma lousa (verde para escrever com giz) por toda a extensão da parede no lado oposto ao da porta de entrada. Ao lado da lousa há um armário de ferro. E a sua frente, encontra-se a mesa da professora. As carteiras permanecem dispostas em um semicírculo em frente à mesa da professora. Os vitrôs estão localizados em uma das paredes laterais, aquela que separa a sala do parque, e são altos e cobertos por cortinas brancas envelhecidas, de um tecido grosso. Nas paredes estão alguns lembretes feitos de EVA (aniversariantes do mês, palavrinhas mágicas – por favor, obrigado, etc. –, meses do ano, dias da semana, quadro de presenças). Além disso, no canto da lousa oposto ao canto do armário fica uma cadeira que é definida pela professora como o “canto do pensamento”. No outro canto, direito à porta, ficam algumas carteiras aglomeradas que dão suporte aos colchões e cobertores, e também uma mesa maior que as carteiras das crianças, com quatro cadeiras também maiores e uma inscrição na parede “Cantinho da Leitura”. Por fim, no canto do outro lado da porta, existem duas estantes de ferro e nas quais são guardados materiais e alguns potes com brinquedos de montar. A sala é conhecida como a mais fria da escola. (Diário de Campo, 1º dia, nota 2)

A escola funciona das 8h às 16h, com turmas de período integral. A equipe escolar e algumas famílias relataram, durante o período da pesquisa, que o período integral foi uma luta da comunidade, justificada, segundo os relatos, para que as crianças obtivessem melhor qualidade de atendimento e para que os responsáveis/pais pudessem dedicar-se integralmente aos seus trabalhos de lavoura ou pecuária. Na época em que se iniciou essa forma de atendimento, as crianças passavam meio período com as professoras regulares e meio período realizando atividades de formação artística e cultural (aulas de violão, capoeira, etc.), que eram desenvolvidas por professores especializados, contratados exclusivamente para essa função. No período de realização da pesquisa, essas aulas não aconteciam mais, tendo em vista a redução de gastos por parte do poder público municipal, e as crianças permaneciam o

¹⁹ Esse espaço é assim denominado pela comunidade escolar do Assentamento A e, conforme apresentado no esquema ilustrativo da escola, caracteriza-se por uma piscina rasa vazia e descoberta, em que as crianças realizam as atividades de educação física, aproximando-se das características de um pátio externo.

dia todo com as professoras regulares, sendo as únicas aulas diferenciadas as de educação física e informática.

A rotina das crianças da educação infantil caracteriza-se tipicamente pela descrição a seguir. A primeira atividade é realizada por todos que estão na escola, alunos, professores e demais profissionais da educação. As crianças fazem filas organizadas por turma no pátio central da escola, cantam músicas e rezam o Pai Nosso. A diretora aproveita esse momento para conversar com todos sobre algo que considera importante. Posteriormente, as professoras orientam as crianças para as respectivas salas de aula.

Na sala, a professora realiza algumas atividades de rotina (classificar o dia do mês, o dia da semana, o ajudante do dia; falar o alfabeto todos juntos acompanhando na lousa; entre outras atividades). Durante o período de realização deste estudo, a professora variou as atividades realizadas em cada dia. A organização do tempo ao longo do dia era feita por: atividades nas carteiras, caracterizadas pelo uso de materiais mimeografados ou fotocopiados para as crianças preencherem ou pintarem; atividades relacionadas aos projetos exigidos pela secretaria de educação do município e que devem ser norteados por três eixos pré-definidos (matemática, linguagem e natureza); aula de educação física, que se caracteriza por atividades motoras globais, jogos e brincadeiras; atividades livres no parquinho e no pátio, algumas vezes com materiais para jogos ou brinquedos.

Com relação às refeições, ao longo do dia, as crianças recebem o café da manhã, um lanche no meio da manhã, o almoço e um lanche à tarde. Além disso, o almoço é sucedido pelo recreio, em que as crianças brincam livremente sob os cuidados das funcionárias da limpeza, e pela hora do sono, em que todas as crianças da pré-escola são colocadas para dormir em colchonetes com cobertores no chão da sala.

Participantes – Assentamento A

Devido ao caráter etnográfico, conforme proposto por Rockwell (2009), essa pesquisa constituiu-se por diversos participantes através da interação com a turma de educação infantil, com a escola de modo geral e com as famílias que abriram a porta de suas casas para as visitas. Assim, serão diretamente nomeados os principais participantes que, além da interação cotidiana, aceitaram partilhar suas ideias em momentos de entrevista gravada.

Nessa compreensão histórico-cultural de estudo, torna-se importante descrever os principais participantes da pesquisa nas características que os constituem a partir da história pessoal e do grupo em que estão inseridos. Assim, os trechos das entrevistas, apresentados no

quadro seguinte, foram selecionados a partir da compreensão de uma das características mais expressivas que cada participante demonstrou na interação com a pesquisadora.

A seguir, estão apresentados, portanto, cada um dos participantes, da escola do Assentamento A, cujas entrevistas compõem parte do material de pesquisa, em suas características que foram consideradas relevantes para esse estudo.

ASSENTAMENTO A				
EQUIPE ESCOLAR				
Nome fictício / Formação e Cargo	Idade	Tempo na escola	Observações relevantes	Trecho da entrevista
Professora Patrícia – Pedagoga	31 anos	Seis meses	Mora numa cidade próxima, maior que o município do Assentamento. Professora há 12 anos, está pela primeira vez trabalhando em zona rural.	<i>“Você também observou que eu não sou... (Risos) Que eu sou um pouco rígida, né? Aquilo que é limite, eu procuro fazer com que isso seja uma constante na sala, mas isso é importante para o desenvolvimento deles.”</i>
Professora Tati – Educadora Física	24 anos	Quatro meses	Mora na mesma cidade que a professora Patrícia, nunca saiu de lá. Primeira experiência com educação infantil e em zona rural.	<i>“Ah, eu acho que é importante o brincar mesmo. Assim, eu gosto muito de deixar eles mais soltos na educação infantil, porque pra mim, assim, o faz de conta, eles brincam muito de faz de conta, brincar mesmo! Não eu estipular um jogo com regra, sabe?”</i>
Diretora Marta – Pedagoga	35 anos	Três anos: um em sala de aula e dois na direção da escola	Sempre trabalhou com educação infantil, atua como professora há dez anos na prefeitura e sempre morou na cidade referente ao município do Assentamento. Na zona rural, sua primeira experiência foi no Assentamento.	<i>“M: Sempre tive vontade de trabalhar na zona rural, você entendeu? Então, assim, aí, o que aconteceu? Depois de doze anos que me despertou, né? Sempre tive vontade. Mas me fizeram o convite pra mim tá vindo pra cá. Falei “Não, vou tentar”, porque... vou, tipo assim, matar essa curiosidade, essa... como que eu posso falar? É... Essa vivência. Pra ver se há uma diferença entre a zona rural e a cidade. E há uma grande diferença. J: Ah, você acha que tem? M: Eu acho que tem. J: Em que sentido? M: Tipo assim, na carência das crianças, até mesmo na família, você entendeu?”</i>
Monitora do ônibus Léia	32 anos	Dois anos e meio	Mãe de duas crianças que frequentam a escola, sendo um da educação infantil. Mora no Assentamento há cinco anos, mas acompanha as organizações há quase 12 anos pelos pais. Antes, morava na cidade maior próxima. Foi para a região há 17 anos, sendo natural do norte de Minas. Sempre teve proximidade com o campo; morou até os 10 anos na zona rural, em Minas.	<i>“J: E nesse tempo escola-casa-casa-escola, como que é no ônibus? L: Acontece as coisas difíceis. Quando é uma coisa que eu não consigo resolver, eu recorro ao (nome do motorista do ônibus) ou à diretora e a diretora recorre aos pais. Então quando acontece aquelas coisas mais chatas, mas a maioria das coisas é coisa que a gente mesmo resolve. É porque é assim, a gente conhece todo mundo, conhece a família de todo mundo. Então, eles têm respeito por isso.”</i>
FAMÍLIAS E LIDERANÇAS DA COMUNIDADE				
Nome fictício	Idade	Tempo no	Observações relevantes	Trecho da entrevista

		Assenta mento		
Marina – Militante do MLST	40 anos	Doze anos	Uma das protagonistas na luta pela escola. Pedagoga; iniciou a luta com reforço escolar na varanda de sua casa no início do Assentamento. Morou toda a infância e adolescência na fazenda da família. Militante do MLST.	<i>“O tempo integral é interessante? É. Mas isso a gente tem que rever também, porque o protagonista da história é a criança. E não os adultos, né? Não é a Secretaria, não é a escola, é a criança. Se você tem uma escola tempo integral e a criança que é o protagonista, ela não está. Então, você tem que rever algumas coisas. E eu acho que falta essa sensibilidade do município em rever olhando pelo lado da criança.”</i>
Maria José – Militante do MST	Não perguntado.	Doze anos	Moradora do assentamento desde o início; coordenadora regional do MST.	<i>“Olha, eu acho que se tiver crianças mais felizes do que as nossas do sem-terra, eu duvido. Eu duvido que exista. Eu acho que o filho do sem-terra, ele é a criança que tem tudo. Ele tem a liberdade, ele tem o conhecimento desde pequeno, ele tem um contato com a terra, com a natureza. E sem contar que ele é muito amado, ele é muito preparado, né, porque ali você tem condições, quando você... se diz agricultura familiar, que tá ali o pai, a mãe trabalhando no seu pedaço de terra (...).”</i>
Dona Joana e Seu João	Não perguntado.	Doze anos	Avós de Eduardo. Dona Joana foi criada na roça e sempre trabalhou na roça. Tem uma casa na cidade, mas quem fica lá são dois de seus três filhos. Seu João já trabalhou na cidade em empresas (como pedreiro, motorista,...). Fez até o primário. Dona Joana não estudou.	<i>“Joana : Mas eu, porque eu não estudei jamais eu deixaria de querer que meus filhos estudassem. Tudo eles estudou. Juliana: E por que a senhora acha que é importante? Joana : É importante porque o estudo é importante pra pessoa. Eu num sei aler, mas sei disso.”</i>
Dona Lúcia e Seu Romero	Não perguntado.	Doze anos	Avós de Leonardo. Foram vítimas do rompimento de uma barragem, passaram pelo Mato Grosso e trabalharam um tempo na cidade maior próxima antes de tornarem-se assentados.	<i>“Porque na nossa época nós não tinha essa chance que hoje tem, sabe? Todo mundo hoje tem a chance de aprender e de estudar, né? E nós não teve essa chance. Então, eu não... Muitas coisas eu falo errado. Você acredita, ele já me corrige!”</i>
Vera	45 anos	Doze anos	Mãe de cinco filhos, o mais novo na educação infantil, é militante do MLST e está sempre na escola reivindicando melhorias na qualidade do atendimento às crianças.	<i>“Então, ele cresceu dentro da discussão da gente. Tanto a discussão política, tudo. Ele tava junto, questão do Movimento. Ia pra uma reunião, eu colocava ele no colo e nós tava lá na reunião e ele no colo. É... A gente, os meninos costumava até dizer, dentro dos acampamentos, que ia comprar um alicatinho pra ele pra ele ajudar a cortar cerca.”</i>
Dora	34 anos	Dez anos	Mora na casa com a mãe, o atual marido e os filhos. Nasceu e viveu, antes de ser assentada, numa cidade de médio porte da região, onde Dora sempre trabalhou em comércio.	<i>“Porque a gente vem batendo já, desde que começou a escola, de fazer uma quadra coberta... Igual, ali aquele parquinho, de pôr uma cobertura ali pras crianças não ficar no sol. Porque na época de sol é esse sol escaldante. Na época de chuva, eles têm que ficar ou dentro da classe ou lá no pátio, porque vai se molhar tudo. Então, não tem um espaço físico pra eles, adequado pra eles.”</i>
CRIANÇAS²⁰				

²⁰ Todas as crianças entrevistadas nasceram e sempre viveram no Assentamento A.

Nome fictício	Idade	Tempo na escola	Observações relevantes	Trecho da entrevista
Leonardo	5 anos	Mais de um ano	Mora com a mãe, o tio, os avós, que também são seus padrinhos, e seu irmão Pedro, por parte da mãe. Não conhece o pai.	<p><i>J: Acabou? Conta pra mim como que é a escola que você fez aí então.</i></p> <p><i>L: Tsi tsi.</i></p> <p><i>J: Não? Não quer falar?</i></p> <p><i>L: Não sei.</i></p> <p><i>J: Que que você gosta mais além do parquinho?</i></p> <p><i>L: Do parquinho.</i></p> <p><i>J: Na escola.</i></p> <p><i>L: No parquinho, do balanço.</i></p> <p><i>J: Do balanço?</i></p> <p><i>L: Uhum.</i></p> <p><i>J: E sem ser do parquinho? Que que você gosta da escola?</i></p> <p><i>L: Dá esse apontador pra mim?”</i></p>
Eduardo	5 anos	Mais de um ano	Mora com os avós e sonha em ter um computador.	<p><i>J: O que mais você gosta de montar com aquele brinquedo?</i></p> <p><i>E: Hmm. É... Carrinho... Carrocinha...</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>J: O que mais você gosta da escola?</i></p> <p><i>E: Só isso.</i></p> <p><i>J: E os amigos? Você tem amigo lá?</i></p> <p><i>E: Do parquinho!!</i></p> <p><i>J: Ah! Do parquinho você gosta também?</i></p> <p><i>(Acena positivamente com a cabeça).</i></p> <p><i>E: E da professora... da professora Tati.</i></p> <p><i>J: Ah! Você gosta da professora Tati? Por que que você gosta dela?</i></p> <p><i>E: Porque ela faz brincadeira.”</i></p>
Vinicius	5 anos	Mais de um ano	É o caçula de cinco irmãos, e sua irmã mais próxima possui 15 anos. Na escola, é tido como “aluno-problema”.	<p><i>J: Ó, tá ficando bonita também. Que que você vai carregar aí nessa caminhonete?</i></p> <p><i>V: Vou carregar coisa de comer. Couve, é... maçã, banana...</i></p> <p><i>J: Hmmm. Que delícia.</i></p> <p><i>V: É... Cebolinha, manga...”</i></p>
Emília	5 anos	Mais de um ano	É a caçula entre seis irmãos. Segundo sua mãe, ela adora a escola e se dá bem com todo mundo.	<p><i>J: E você vai muito lá pra cidade?</i></p> <p><i>E: Não. Pro lote.</i></p> <p><i>J: Ah, você vai muito pro lote. Não é aqui o lote?</i></p> <p><i>(Faz que não com a cabeça)</i></p> <p><i>J: Ah, é outro lugar que é o lote, é isso?</i></p> <p><i>E: Uhum.</i></p> <p><i>J: E você gosta de ir lá pro lote?</i></p> <p><i>(Faz que sim com a cabeça)</i></p> <p><i>J: Que que você faz lá de bom?</i></p> <p><i>E: Eu brinco na areia, brinco nas pedras.”</i></p>

Quadro 5. Apresentação dos participantes entrevistados segundo suas principais características – Assentamento A.

3.2 CONTEXTO DO ASSENTAMENTO B

Imagem 3 - Foto retirada de uma das estradas do Assentamento B, com vista para uma de suas áreas de lotes agrícolas (nov/2011).

O município em que se localiza o Assentamento B possui em torno de 200.000 habitantes, sendo a grande maioria na região urbana e aproximadamente 5.000 habitantes na região rural. Já com quase 200 anos de fundação, trata-se de um importante polo regional da indústria e do comércio, sendo as atividades agrícolas predominantes o cultivo da cana-de-açúcar e da laranja. O Assentamento B, localizado a 28 quilômetros de distância do centro administrativo do município, em uma região de cerrado, constituiu-se em uma antiga fazenda de monocultura de eucalipto, que, a partir da década de 1980, teve suas terras ocupadas por trabalhadores rurais e suas famílias com apoio do sindicato dos trabalhadores rurais do município. Atualmente, vivem no Assentamento B mais de 350 famílias, em lotes de 14 hectares cada. No total, o território do Assentamento possui aproximadamente 7.000 hectares. As principais atividades dos assentados são a produção leiteira, culturas anuais e a produção hortifrutigranjeira.

O Assentamento é constituído, além dos lotes individuais e das agrovilas, pela escola, o posto de saúde com atendimento pelo Programa de Saúde da Família, a padaria, diversas igrejas e templos religiosos, um mercado pequeno, áreas de preservação permanente e de reserva legal, nas quais há inclusive represa, lagos e cachoeiras.

No contexto de constituição e história do Assentamento B, além do sindicato dos trabalhadores rurais do município, não houve participação de movimentos sociais ligados à luta pela terra e pela reforma agrária. Os participantes relataram que a escola foi um projeto do governo municipal, não tendo havido uma história de luta da comunidade.

Imagem 4 - Foto panorâmica com vista para a escola e o posto de saúde - Assentamento B (nov/2011).

A foto acima apresenta a vista da escola ao longe a partir de uma das estradas que liga a escola e o posto de saúde a três regiões de lotes do Assentamento. O trecho a seguir do diário de campo descreve os espaços da escola.

Localizada em uma região central do Assentamento, a escola é composta por quatro blocos principais, térreos, dispostos paralelamente e intermediados por áreas verdes com jardins de plantas ou áreas cimentadas. O primeiro bloco é constituído por três espaços: a sala da direção e a secretaria; a sala dos professores; e o refeitório principal, que contém a cozinha de um dos lados e os banheiros (masculino e feminino), adaptados para crianças, do outro lado. Para trás desse prédio, existe uma área verde, com entrada de um portão que é utilizado, por exemplo, para entrega dos alimentos na cozinha do refeitório pelo caminhão da prefeitura. Nessa área verde, há ainda alguns pés de fruta (como a pitangueira) e outras árvores (como o flamboyant, já perto da quadra). Na área intermediária entre o bloco descrito acima e o seguinte, há canteiros, um mastro de bandeira e o portão de entrada das crianças do ensino fundamental. No bloco ao lado, há banheiros (utilizados pelos funcionários e visitantes da escola), masculino e feminino, a sala da coordenação pedagógica e quatro salas de aula, em que funcionam turmas do sexto ao nono ano pela manhã e quatro das cinco turmas do primeiro ao quinto ano à tarde. Na parte de baixo desse bloco há

uma área verde cercada e em seguida outro prédio, que contém: a biblioteca (na antiga sala das etapas finais da educação infantil), uma sala de aula, o laboratório de ciências, o laboratório de informática e a cozinha experimental. Abaixo há uma área cimentada (com desenho no chão de uma amarelinha e um caracol) e o bloco da educação infantil. Abaixo da educação infantil, há canteiros verdes e os limites da escola, cercada por alambrados. Na parte traseira a esses blocos de salas há uma quadra descoberta, de areia, mas com mato crescendo e que não observei sendo utilizada no período de realização da pesquisa de campo; o quiosque (área coberta por telhado de barro e disposta com banquinhos de madeira, algumas mesas e cadeiras de madeira); o parquinho de areia com escorregador e casinha de plástico; o parquinho do pé de manga, com outro tanque de areia e o brinquedo de plástico que todos na escola chamam de “polvo”. Logo em seguida há a quadra “poliesportiva” coberta e atrás da quadra, há uma horta. (Diário de Campo, Primeira visita à escola, nota 1)

O atendimento é oferecido às crianças desde o berçário até o nono ano do ensino fundamental. O período é parcial, sendo que há uma turma para cada ano, divididas nos períodos de manhã e tarde. O horário de funcionamento da escola é das 7:30 às 16:30. A escola oferece um atendimento da educação infantil intitulado Centro de Educação e Recreação Infantil (CER), denominação atribuída a todos os centros de educação infantil do município. Nesse centro, as crianças podem ser atendidas em período integral. No caso das crianças do berçário (1ª e 2ª etapas – de seis meses a três anos incompletos), há o atendimento parcial ou integral junto a profissionais com formação de nível médio. No caso das crianças da 3ª a 5ª etapa, em um dos turnos elas permanecem com duas professoras graduadas (3ª e 4ª etapas – de três anos completos a quatro anos – com uma professora e a 5ª etapa – quatro anos completos a cinco anos – com outra professora²¹). No contraturno, chamado de recreação, elas podiam permanecer junto com as crianças do berçário. Os responsáveis pelas crianças que eram atendidas em período integral deveriam entregar uma documentação à escola, comprovando a necessidade da família.

²¹ Nos dias finais da realização da pesquisa de campo nesta instituição, houve a contratação de uma terceira professora que assumiria a 3ª etapa, dividindo a 3ª e 4ª etapas em duas turmas distintas.

Figura 5 - Esquema ilustrativo dos espaços da escola do Assentamento B.

Na educação infantil, há uma grande área coberta com mesas sextavadas e cadeiras em dois tamanhos (para bebês e para crianças de quatro a seis anos mais ou menos); ao redor dessa área há as seguintes estruturas: depósito; banheiros (masculino e feminino, adaptados às crianças); “sala estruturada”²²; lavanderia; bebedouros; “sala multimeios”²³; cozinha; berçário.

A rotina da turma caracteriza-se basicamente pelas seguintes atividades: as crianças chegam à escola por volta de meio dia e meia, tomam um lanche, geralmente com leite/suco e bolachas/pão; então, realiza-se a roda de conversa no pátio coberto com as duas turmas juntas, em que as professoras conversam alguns temas correntes do dia ou da semana, fazem

²² A “sala estruturada”, como nomeada pela instituição, possui uma banquetta de pedra em toda a extensão de um dos lados da sala, em que são colocadas algumas caixas com materiais de apoio ou brinquedos e em que são colocados também trabalhos das crianças logo que terminados (para secar, por exemplo). Além disso, há uma lousa branca em uma das paredes; uma mesa com cadeira para adulto e algumas (em torno de seis) mesas de madeira com quatro cadeiras cada para crianças; um armário de aço e uma estante com materiais escolares.

²³ Na “sala de multimeios”, como nomeada pela instituição, há também um armário de aço e um espelho na altura das crianças; além disso, há uma mesa e cadeira para adulto, um tapete plástico representando o mapa de uma cidade e uma estante por toda a extensão de uma das paredes com vários tipos de brinquedos diferentes (bonecas, objetos plásticos representando utensílios domésticos, caixas com brinquedos de montar de madeira e de plástico, entre outros).

brincadeiras que estimulam o movimento do corpo, cantam músicas, declamam poesias e brincam em roda de modo geral; as turmas se dividem entre a sala estruturada e a sala de multimeios; é servido o almoço, por volta das quinze horas; as professoras trocam novamente de sala, alternando a atividade a ser realizada, com raras exceções em que se continua com a atividade que estava sendo desenvolvida. Constantemente, as professoras fazem uso dos espaços da biblioteca e da sala de informática, em que possuem um horário semanal agendado por turma, bem como do quiosque, dos parquinhos e da quadra.

Participantes – Assentamento B

Conforme apresentado no contexto do Assentamento A, o quadro a seguir apresenta os participantes do Assentamento B cujas entrevistas compõem parte do material de pesquisa, em suas características que foram consideradas relevantes para esse estudo.

ASSENTAMENTO B				
EQUIPE ESCOLAR				
Nome fictício / Formação e Cargo	Idade	Tempo na escola	Observações relevantes	Trecho da entrevista
Ângela – Professora Educação Infantil 5ª Etapa – Formada em Magistério e Letras	32 anos	Cinco anos	Mora em outro assentamento do município, próximo ao distrito ao lado do Assentamento B. Possui uma filha de 2 anos que frequenta a creche na escola em que trabalha. Tem experiências com educação infantil desde 2004 (há oito anos).	<i>“Cresci e passei a minha infância lá, que era uma reserva ecológica, um parque estadual, a última reserva de cerrado da Grande São Paulo. Então, como eu tive uma infância muito livre, muito solta, na terra, no contato com a natureza. (...) Quando eu era criança, sonhava em fazer uma escola ali dentro. Uma escola que tivesse um princípio, que pudesse ter dança, toda a parte cultural e também a parte ambiental. Eu já pensava nisso quando eu tinha 12 anos. Então, quando eu vim pra cá e vi que tinha escolas no campo, eu já pensava em vir trabalhar na escola do campo.”</i>
Bianca – Professora Educação Infantil 4ª Etapa – Formada em Pedagogia e Magistério	28 anos	Três anos	Sua família mora no Assentamento B há 14 anos. Viveu parte da infância e a adolescência lá. Agora, está construindo casa no lote da família para se mudar com o marido e a filha.	<i>“O engraçado é que eu sempre quando via a construção da escola, eu falava “Ê, mãe, eu ainda vou dar aula nessa escola” (risos). E deu certo, porque quando me chamou... Eu acho que Deus me abençoa, sabe? Porque quando me chamou, eu fui a segunda a escolher. Aí, eu consegui a vaga aqui. Então eu fiquei muito contente.”</i>
Clarice – Diretora – Formada em Letras e mestre em Educação	37 anos	Menos de um ano	Primeira experiência com escola do campo e com educação infantil. Atuou três anos como professora e está na segunda experiência como diretora (a primeira foi de seis meses).	<i>“Porque na verdade quando eu vim pra cá, eu não, nem considerei que ia ter CER na escola. Quando eu fui para a direção, eu sempre quis dirigir EMEF e não CER. Se eu pudesse fazer essa opção de dirigir EMEF e não CER. Tanto é que no primeiro processo de atribuição tinha CER e eu não quis. Então, eu não tinha intenção de dirigir CER. Na verdade, foi um presente. Eu brinco que são duas pelo precinho de uma, mas toda vez que eu vou lá eu fico muito, muito feliz. Eu acho que é uma pena, porque a EMEF consome demais a gente, o tempo todo, é muito mais... Então, você acaba se envolvendo muito</i>

				<i>mais com as coisas da EMEF do que com o CER. E o CER meio que você vai levando, não precisa dar aquela... Não é que não precisa, é que não dá tempo de dar aquela atenção que seria muito necessária.”</i>
Lica – Coordenadora Pedagógica – Formada em Magistério e Letras. Mestre em Literatura	30 anos	Menos de um ano	Professora na rede municipal há 13 anos. Trabalhou por 12 anos na mesma escola. Primeira experiência como coordenadora na escola do assentamento B.	<p><i>“Então, eu passei nesse processo seletivo e daí eu optei por aqui mesmo. Porque quando eu vi, apesar de não conhecer essa escola, eu sabia que ela era menor, então eu acho que pra começar com o trabalho mais pedagógico, eu acho que uma escola menor é melhor, porque as escolas grandes têm muito demanda. Então, o professor-coordenador acaba fazendo tudo, menos fazer um trabalho mais pedagógico, o que é muito complicado.</i></p> <p><i>J – E essa questão de ser escola do campo teve algum peso na decisão?</i></p> <p><i>L – Não, não teve peso. Não teve, porque na verdade eu não conhecia o projeto da escola do campo. A minha opção foi a seguinte: ir para uma escola menor.”</i></p>
FAMÍLIAS				
Nome fictício	Idade	Tempo no Assentamento	Observações relevantes	Trecho da entrevista
Karina	21 anos	Um ano e meio	Mãe do Augusto. Já morou três anos em outra fazenda com os pais. Atualmente, foi morar com os pais no assentamento devido ao nascimento de sua filha. Fez secretariado e trabalhava com isso na cidade antes de sua filha nascer. Os pais são assentados há 9 anos.	<i>“Bom, eu vim pra cá faz um ano e meio, porque eu vim quando eu tive a minha filha. Eu morava em [nome da cidade próxima ao município do assentamento]. Eu vim para minha mãe me ajudar.”</i>
Filó	33 anos	Dez anos	Mãe do George. Trabalha pela empresa terceirizada que realiza a limpeza da escola. Antes disso, trabalhava na roça, cortando cana e apanhando laranja para grandes fazendas. Morou em uma fazenda até os 12 anos, depois o pai foi mandado embora e tiveram que se mudar para a cidade.	<p><i>J – E aí como foi essa coisa de ele chorar e você estando na escola?</i></p> <p><i>F – Ai, primeiro era difícil, no começo. Agora eu acostumei, eu não ligo mais. Mas era difícil, dava vontade de catar ele e ir embora para casa. Ou catar ele no colo e ficar com ele, sabe? Quando foram me contratar, eles falaram (a empresa terceirizada) “Ó, para dentro... do portão para dentro você é funcionária, do portão para fora você é mãe”.</i></p>
Rosa	38 anos	Doze anos	Mãe da Fernanda. Trabalhou como auxiliar de desenvolvimento infantil durante dezesseis anos.	<p><i>J – E quando você fala que você é uma pessoa urbano-rural, que que você quer dizer com isso?</i></p> <p><i>R – Ah, porque 100% rural eu não sou, eu não sou aquela pessoa que cultiva a terra, né?</i></p> <p><i>J – Que trabalha na terra?</i></p> <p><i>R – Isso. Eu não sou... Mas eu gosto, eu limpo, eu cuido, eu vou eu compro insumo. Eu sei lidar com trator, aprendi quando eu cheguei aqui. Então, pra mim também não é o fim do mundo viver aqui. Eu acredito que na falta da minha mãe a gente vai conseguir tocar.</i></p> <p><i>J – E a sua parte urbana você fala porque você trabalhou...?</i></p> <p><i>R – Porque eu trabalhei na cidade e porque o meu jeito de viver é mais da cidade do que rural. Na verdade, eu trabalho desde os 13 anos. Eu</i></p>

				<i>trabalhei em indústria, eu trabalhei em consultório, em loja e prefeitura, duas, a de lá e a de cá. Então, é meio difícil você dizer “Eu sou rural”. Não tem como.</i>
Flora	26 anos	Vinte anos	Mãe do Gustavo. Mora em uma casa no lote da família. Na casa são ela, o marido e Gustavo. A família veio na segunda leva para o assentamento, em que era preciso comprar o lote.	<i>“Mas não tinha nem noção do que era um assentamento, né? Depois que veio que começou a ver, né? Que não é tão fácil assim. Mas não tinha conhecimento que era um assentamento, não tinha não.”</i>

CRIANÇAS				
Nome fictício	Idade	Tempo na escola	Observações relevantes	Trecho da entrevista
Augusto	6 anos	Um ano e meio	Já viveu na cidade até os quatro anos. Frequentava uma creche particular lá. No assentamento, a mãe manteve-o na educação infantil porque ele pediu-lhe para continuar indo para a escola.	<i>J – Que você tava falando do seu carro? Qual que é? A – É daqueles grande lá. J – Qual? Não sei. A – Daquele grande, prata. Sabe daqueles lá que entrou na moda quase nesses tempo? J – Sei. A – É aquele.</i>
George	5 anos	Dois anos	Sempre viveu no assentamento. Possui três irmãos mais velhos, uma de 7, um de 14 e um de 17.	<i>G – Nossa! Olha o peixe (referindo-se ao seu desenho). O tamanho do peixe que vai fritar na janta! J – Ó. Ah é? Risos. J – O caminhão tá levando o peixe? G – Aham. J – Onde que ele pegou esse peixe? G – Lá do rio. Do rio [nome de rio da região].</i>
Fernanda	6 anos	Dois anos	Sempre viveu no assentamento. Mora em uma casa com a avó, a tia, os pais e seus três irmãos (uma de 9 e dois irmãos de 11 e 15 anos).	<i>J – Que mais que eu faço? Vou fazer o pé de mais alguma coisa. F – Hmm. Pode fazer o pé de uva. J – Ah, então tá. Esse é mais difícil, né? F – Aham. E também tem outro pé de que eu esqueci o nome. É um que tem umas frutas quase espinhuda, mas não é espinhuda, tem o pé aqui. J – Ah... Lichia? F – Aham! J – Você levou na escola também não foi? F – Foi. J – A professora me contou. E você gosta de lichia? F – Gosto. J – E tá dando bastante lichia no pé? Faz que sim com a cabeça. J – Depois você me dá um pouquinho pra levar? F – Se tiver madura.</i>
Gustavo	6 anos	Dois anos	Mora no assentamento desde que nasceu, em uma casa com os pais, no lote dos avós.	<i>J – Pega outra folha. Aqui, ó. O que você vai fazer agora? Gu – Vou fazer uma árvore. E vocês vão descobrir qual fruta que é. (...) Mostro meu desenho para ele adivinhar o que é. Gu – Ah! Eu já sei! Um moleque subindo na árvore. J – Não é. Gu – Ah! Um molequinho indo balanço. J – É, ah lá. Balançando na árvore. I – (risos) Daqui a pouco ele bate as costas aqui. J – É verdade. Não, mas ele tá balançando lá pra trás, ó.</i>

				<i>Gu – Pra pegar manga!</i> <i>J – É! Ah lá, ele tá balançando até alcançar a manga.</i> <i>Risos.</i>
--	--	--	--	---

Quadro 6 - Apresentação dos participantes entrevistados segundo suas principais características – Assentamento B.

3.3 TRANSPORTE ESCOLAR

Como ocorre em grande parte da realidade dos assentamentos rurais no Brasil, a maioria das crianças dos contextos investigados ia para a escola com o ônibus escolar, tendo em vista as distâncias entre as casas e a escola. As raras exceções que não utilizavam o transporte (em torno de dez crianças da educação infantil considerando os dois contextos) eram levadas e buscadas por familiares por meio de veículo particular, carro ou moto, ou ainda realizavam o percurso a pé, acompanhadas por adultos ou crianças mais velhas da família ou da vizinhança. O fato de a maioria ser transportada pelo meio público pode ser compreendido por vários fatores, dentre eles, pode-se levantar: a facilidade que o ônibus oferece às famílias; as dificuldades econômicas de realizar o transporte individual; a preferência pelo transporte coletivo por estimular a autonomia e a interação entre as crianças; entre outros fatores.

Durante a pesquisa de campo nos dois Assentamentos, houve o acompanhamento do transporte escolar por alguns dias. Com isso, foi possível descrever as principais características em ambos. No Assentamento A, o ônibus realiza duas viagens, devido a sua extensão, o que pode demonstrar o cuidado e a preocupação da equipe escolar com o tempo de percurso que as crianças passam no transporte. O tempo máximo observado durante a pesquisa de campo de permanência no ônibus escolar foi de uma hora no caso do Assentamento A e de uma hora e vinte minutos no caso do Assentamento B. O percurso dos ônibus nos dois casos caracterizou-se por longas distâncias, em um clima geralmente quente e com bastante poeira, pois as pesquisas de campo ocorreram em época de seca. No Assentamento A, tendo em vista os dias quentes, os vidros das janelas do ônibus iam durante todo o percurso abertos, o que aumentava a quantidade de poeira dentro do veículo.

A descrição construída durante o processo de realização da pesquisa relata as seguintes condições dos ônibus: os assentos não são almofadados, alguns apresentam rachaduras e não existem cintos de segurança. Em certa medida, essas condições do transporte escolar podem estar relacionadas a uma desvalorização da população do campo, em especial as comunidades assentadas, pois a lógica passa a ser de que o rústico não implica na necessidade de conforto. Entretanto, as comunidades escolares em A e B demonstraram a necessidade de melhorias no

transporte, adequado para a faixa etária e para a característica geográfica das estradas, o que poderia ser resolvido, por exemplo, com a aquisição de ônibus escolares para as crianças da educação infantil especificamente para suportar as distâncias percorridas em estradas de terra.

Afora as dificuldades apresentadas acima com relação aos caminhos das crianças até a escola, nos Assentamentos A e B, o transporte é caracterizado como intracampo, ou seja, circula apenas dentro da própria área dos Assentamentos, não percorrendo trajetos em rodovias. Nesse sentido, ele é considerado pelas famílias como mais tranquilo que o transporte extracampo, aquele que leva os estudantes da segunda etapa do ensino fundamental, no caso do Assentamento A, e do ensino médio, no caso de A e B, para escolas na cidade. O transporte intracampo é valorizado porque encurta as distâncias percorridas pelas crianças para chegarem à escola. Além disso, segundo as comunidades escolares, a escola dentro do Assentamento e o transporte intracampo permitem maior segurança para as crianças, principalmente as mais novas.

As características do transporte escolar dos contextos investigados por esta pesquisa apontam para problemas gerais desse serviço nas áreas rurais, principalmente com relação às crianças de zero a seis anos de idade. Não é difícil imaginar que tais condições são uma preocupação constante das famílias dessas crianças, conforme alguns trechos de entrevista demonstraram e ilustrado no recorte seguinte.

J – E você falou que no começo, um de seus meninos teve que estudar em [nome do município do assentamento].

D – É. O [nome do filho].

J – Depois que teve a escola aqui, como que você acha que ficou?

D – Ah, ficou bem melhor. Porque aqui é perto. Se tem algum problema com eles aqui, a gente vai lá. Desço de pé mesmo, vou lá, vejo, resolvo. (...).

J – E no sentido de tá dentro do assentamento a escola, além de ser perto, o que você...

D – É mais seguro pra eles. É mais seguro. Porque o ônibus passa, eles vão de ônibus lá pra baixo tudo. Mas é mais seguro do que eles pegarem na rodovia igual o [nome do filho] pega pra ir pra escola. E a gente vê acidente direto nessa rodovia. Então, fica mais seguro pras crianças aqui. Porque, igual, a Emília tem um pouco de noção, tá começando a ter um pouco de noção do perigo agora. E eles correm, eles brincam, eles querem gritar mais do que o mundo. Então, dentro do ônibus aqui não tem isso. Tá a Léia dentro do ônibus. A Léia pega, põe eles sentadinho no cantinho, tem uns que ainda escapa, né? (risos) Mas é mais seguro pra eles aqui. Eu tenho um medo de acontecer acidente com esses moleques nesses ônibus. É terrível. A gente pensa assim, a gente tem os filhos d'a gente, de repente acontece um acidente.

(Conversa com Dora, mãe de Emília, Assentamento A, linhas 221-260)

Assim, a escola no/do campo é importante pela facilidade que proporciona, devido ao encurtamento das distâncias e pelo fato de torná-las mais seguras, pois evita os riscos de acidentes na rodovia. Duas características que contribuem para isso são a pouca movimentação da estrada e a baixa velocidade do ônibus ao percorrer estradas de terra. Além disso, as crianças cansam menos, pois as distâncias são menores do que no caso do transporte que leva até a escola da cidade.

Conforme descrito no capítulo 1, foi realizado um levantamento, no segundo semestre de 2009, sobre o atendimento à educação infantil para crianças do campo no nordeste paulista para escolha dos contextos da pesquisa. Nesse levantamento, dos 42 municípios que responderam à solicitação dos dados, apenas 6 (14%) possuíam educação infantil nas áreas rurais, sendo que os outros 36 municípios realizavam o transporte das crianças de 4 e 5 anos de idade para a cidade. Em consonância a esses dados, o Censo da Educação Básica (INEP, 2008), ao analisar a distribuição do transporte das crianças matriculadas na educação infantil tanto em áreas urbanas como rurais, demonstrou que 57% das crianças matriculadas na educação infantil que usam o transporte escolar público são moradoras de áreas rurais. Dessas, 20% realizam percursos extracampo de transporte escolar, frequentando, portanto, escolas em áreas urbanas, enquanto 37% estudam em escolas nas próprias áreas rurais.

Segundo o artigo 3º da Resolução 02/2008, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Assim, percebe-se que a preocupação apresentada nas compreensões das comunidades escolares A e B é sustentada pelas normativas, que também demonstram que as crianças até os dez anos de idade ainda são muito pequenas para enfrentarem grandes deslocamentos diários em transportes coletivos para frequentar a escola.

O transporte intracampo significa, portanto, a escola próxima ao local de moradia das crianças. Permite, assim, a existência de um espaço de convivência da comunidade assentada, a maior socialização entre as crianças, que, segundo grande parte dos participantes em A e B, vivenciam uma realidade isolada do convívio com crianças que não sejam da família. Possibilita também o compartilhamento da educação entre a família e a escola, pois aproxima essas duas instâncias da vida das crianças, permitindo maior presença da comunidade assentada no cotidiano da escola. No contexto investigado por Oliveira (2009), a frequência

das crianças do campo à escola estava intrinsecamente vinculada ao transporte escolar, sendo que nos dias em que alguma ocorrência impedia-o de circular, a frequência diminuía consideravelmente, por exemplo, em períodos de intensa chuva.

Os tempos na educação infantil no/do campo são diferentes que os da cidade, devido principalmente às longas distâncias. O material de pesquisa construído pela inserção na realidade das crianças dos Assentamentos A e B, por meio das vivências no transporte escolar, permitiu reflexões sobre a possibilidade de pensá-lo como um tempo/espço de extensão do projeto educacional, em dois aspectos principais. O primeiro refere-se diretamente aos momentos que as crianças vivenciam nos caminhos de casa até a escola e vice-versa. O trecho a seguir ilustra um exemplo que permite discutir essa reflexão.

Nesse dia, no percurso do ônibus, a maioria das crianças quis sentar no fundo e ficou um bom tempo sem a presença de adultos por lá. O motorista ficava olhando no retrovisor, parecendo preocupado se estavam fazendo bagunça ou se poderiam se machucar, e chamou-lhes a atenção algumas vezes. Um tempo depois, a mãe de Fernando, já no ônibus, veio falar-me que gostava de olhar as crianças no ônibus, que ela estava cuidando delas, porque não dava conta de vê-las sozinhas. Foi para o fundo e “colocou ordem na bagunça das crianças”. E ficou o resto da viagem lá no fundo com as crianças, elas cantaram e brincaram juntas. (Diário de Campo, Assentamento B, 10º dia, linhas 25-36)

Esse recorte do diário de campo do Assentamento B demonstra as possibilidades que o tempo/espço do transporte escolar apresenta para as vivências das crianças. No caso do Assentamento B, para as mães do berçário ou de crianças com necessidades especiais, como Fernando, havia uma organização do transporte escolar para que elas acompanhassem as crianças nos percursos de ida e volta²⁴. A mãe de Fernando, demonstrando sensibilidade com as crianças, aproveitava a situação para distraí-las com músicas e brincadeiras e cuidar para que a viagem fosse segura e tranquila. Esse seria o papel de um monitor do ônibus, por exemplo, que poderia desenvolver atividades com as crianças nesse tempo/espço articuladas às vivências das crianças na própria escola.

²⁴ O transporte das crianças do berçário ocorria com a obrigatoriedade de acompanhamento de um adulto responsável. Dessa forma, na ida para a escola, as crianças do berçário e seus acompanhantes eram transportados no ônibus escolar junto com as crianças das outras etapas da educação infantil. Ao deixar as crianças na escola, o transporte retornava entregando os responsáveis nos lotes novamente. Na volta da escola para a casa, havia uma van para transportar essas crianças e seus acompanhantes, pois as crianças das quarta e quinta etapas eram transportadas em ônibus com as crianças do ensino fundamental. A van percorria o Assentamento B embarcando os responsáveis pelas crianças, depois passava na escola para embarcar as crianças do berçário e, por fim, transportava-os para as casas.

No Assentamento A, havia a presença de monitora no ônibus, o que foi bastante elogiado pela comunidade escolar. Seu trabalho se restringia ao acompanhamento das crianças para que não houvesse incidentes e brigas durante o percurso do ônibus. Não havia uma intencionalidade voltada para a aprendizagem de novos conhecimentos em seu fazer, ela era voltada exclusivamente para o direcionamento do “bom” comportamento dentro do ônibus. Não foi mencionada iniciativa para que houvesse uma maior integração entre essa profissional e a equipe escolar, nem atividades de reuniões conjuntas e/ou formação para o trabalho com crianças.

O segundo aspecto compreendido a partir das reflexões sobre a possibilidade de pensar o transporte escolar como um tempo/espço educacional refere-se a sua característica de ser um intermediário entre a escola e a casa da criança. Uma situação vivenciada no contexto do Assentamento B durante a pesquisa de campo marcou essas reflexões:

Passamos por uma estrada em que o ônibus percorre apenas para pegar dois irmãos. Ao chegar em frente ao lote, os meninos não estavam. Eles vinham correndo com as mochilas nas costas junto de uma menina mais velha, adolescente. (...) O motorista esperou, a menina chegou com um menino da quinta etapa da educação infantil e a irmã, da quarta etapa. A adolescente explicou para o motorista que a mãe das crianças pediu para avisar que o menino não iria porque ele estava sentindo muita dor e perguntou se o motorista avisaria a professora e ele respondeu “Ah, então eles não vão?”, “Não, eles não vão”, “Ah, então tá bom”. O motorista foi um pouco à frente, retornou com o ônibus e prosseguimos no itinerário. (Diário de Campo, Assentamento B, 10º dia, linhas 10-24)

Nesse recorte, visualiza-se uma situação em que a família atribuiu ao motorista do ônibus um papel de transmissor de informações entre ela e a escola. Entretanto, nas cenas seguintes desse diário de campo foi observado que o motorista não conversou com a equipe educacional (professora ou coordenadora) para informar os motivos da falta das crianças. Essa experiência pode demonstrar a ausência de um espaço de interação entre o motorista e a equipe da escola, ficando interrompidas algumas informações importantes sobre o dia a dia das crianças, como, por exemplo, os motivos por não irem para a escola. O motorista do ônibus não era significado como alguém da equipe educacional pela própria equipe, deixando de ser compreendido como um possível facilitador da comunicação entre essas duas instâncias. Entretanto, para as famílias evidenciou-se que ocorria essa expectativa.

Essa situação permite refletir sobre as possibilidades ou não de o transporte escolar ser parte do projeto pedagógico da escola no sentido de o motorista e/ou o monitor do ônibus poderem atuar como mediadores da relação entre escola e comunidade e também no papel de

garantir que as crianças levem informações importantes da escola para as famílias, e vice-versa.

O material de pesquisa demonstrou que o tempo/espço dos caminhos percorridos pelas crianças da educação infantil no/do campo não são conhecidos e analisados pela equipe de profissionais da escola e não são buscados com vistas a auxiliar na melhoria da qualidade do atendimento educacional a essas crianças como um eixo que compõe o relacionamento entre escola e família.

3.4 ESPAÇO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As duas escolas participantes da pesquisa, conforme já explicitado, possuem em sua estrutura o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Essa configuração, conforme outros autores já apontaram (HAGE, 2007; OLIVEIRA, 2009), relaciona-se ao fato de que o campo possui menor concentração populacional, sendo esta reduzida e espaçada. Portanto, a escola acaba possuindo um menor número de alunos, o que justifica a utilização do mesmo prédio para ambas as etapas, inclusive com a mesma gestão.

A diretora Clarice, da escola do Assentamento B, demonstrou a necessidade que sente de que haja a separação em duas escolas, ou seja, com duas direções diferentes.

C – (...) Eu até já falei para as professoras, eu fico meio que me sentindo culpada de não poder tá o tempo todo lá com elas, o tempo todo apoiando elas, por conta disso, a EMEF tem uma dinâmica de trabalho muito maior, muito mais reuniões. Mas a gente vai levando. Até o momento que talvez, não sei, tenha um número de alunos suficiente, de modo que a gente possa separar, ser duas escolas e não uma única escola como é hoje. Porque isso se dá em virtude do número de alunos que são poucos.
(Conversa com Clarice, diretora, linhas 60-66)

No caso do Assentamento A, essas questões também aparecem, embora com algumas nuances de diferença. Lá, a escola atende desde os quatro anos de idade, na educação infantil, até o quinto ano do ensino fundamental, enquanto no Assentamento B o atendimento vai do berçário ao nono ano. No Assentamento A, há apenas uma coordenadora, que exerce também a função de diretora, pois a escola é administrativamente um apêndice de uma escola localizada na área urbana do município. A diretora/coordenadora Marta comentou durante a pesquisa de campo sobre suas dificuldades com relação ao acúmulo de funções como coordenadora e diretora.

M – Eu fico meio sobrecarregada, porque precisa ficar sozinha. Muitas vezes eu auxilio os professores, oriento os professores, cuido da escola, ajudo os funcionários. Então eu sempre to orientando e muitas vezes eu me sinto um pouco sufocada, porque deu pra você perceber como que é a correria do dia-a-dia. Eu acho que poderia ser melhor. Se tivesse uma diretora, eu como coordenadora, eu acho que facilitaria mais.

(Conversa Marta, diretora, Assentamento A, linhas 34-58)

Além disso, no caso ainda do Assentamento A, a dependência administrativa em relação à escola urbana também é sentida como um aspecto relevante para o modo como a escola se organiza. A partir das interações com a equipe educacional, perceberam-se as dificuldades da supervisão de ensino em oferecer discussões contextualizadas ao ambiente rural da escola, pois as questões burocráticas associadas a ela como apêndice da instituição da cidade minavam possibilidades de diálogo sobre as especificidades da escola do assentamento. Conforme apresentado na introdução deste trabalho, alguns pesquisadores demonstram a persistência do modelo urbanocêntrico nas escolas do campo (MACHADO, 2003; NASCIMENTO, 2009). No caso analisado no Assentamento A, sua dependência extrapola as relações burocráticas e impede a efetivação de ações contextualizadas e concretizadas em um PPP de educação do campo, tendo em vista, por exemplo, a impossibilidade de solicitar recursos específicos por não ser considerada formalmente uma escola do campo.

No Assentamento B, o acúmulo de cargos da equipe gestora (diretora e coordenadora), por terem que administrar tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental, provocava a necessidade da escolha de prioridades de acordo com as características da diretora e da coordenadora. O trecho a seguir demonstra essa situação.

J – É a primeira experiência então que você tá tendo com a educação infantil?

C – É, minha primeira experiência também. Sempre fui do ensino fundamental... Não, incrível! Sempre fui do médio, pra falar a verdade. (...) E depois agora pra educação infantil. Inclusive, eu até falei pra gerente, quando eu vim pra cá e tinha a educação infantil aí, eu fiquei pensando que eu ia ter que rever tudo aquilo que eu tinha estudado, porque eu não sou pedagoga. Eu tenho um mestrado em educação, que também não é um curso de pedagogia, é muito diferente. E formada em Letras. Então, você vê muito “en passant” as questões pedagógicas. E ainda na área de política, você vê menos ainda. Então, eu dizia para ela “Olha, eu vou ter que rever toda a bibliografia da minha vida. Vou ter que estudar de novo”.

(Conversa com diretora Clarice, Assentamento B, linhas 130-143)

Tanto a diretora como a coordenadora nunca haviam tido experiência com educação infantil, portanto, estavam no primeiro ano em contato com essa etapa da educação, e diziam que estavam ainda aprendendo o papel da educação infantil no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A diretora Clarice demonstrou, durante a pesquisa de campo, a ideia de que o ensino fundamental possui uma dinâmica maior de trabalho, o que se justifica pela sua formação ser voltada especificamente para a educação no ensino médio e fundamental.

Assim, a educação infantil oferecida nos Assentamentos, segundo essa organização pautada na quantidade de alunos, apresentou-se prejudicada por não possuir necessariamente uma equipe de profissionais para atuar em cada etapa da educação. Compreende-se que não se trata de uma visão de fragmentação da educação infantil e do ensino fundamental, mas da necessidade de oferecer atendimento de qualidade para ambas as etapas, com possibilidades de articulação do trabalho entre elas a partir do diálogo entre as equipes da educação infantil e do ensino fundamental, trabalhando no mesmo espaço físico e pensando uma educação sem ruptura para o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, decorrente do modo como se configurou o trabalho da equipe educacional no caso do Assentamento B, em que havia defasagem no acúmulo de experiência das gestoras com relação à educação infantil, apareceram situações em que as crianças do berçário, por exemplo, não participaram de maneira articulada do projeto pedagógico geral da escola, por serem crianças muito pequenas e, por isso, consideradas apenas para o tratamento do cuidado pessoal, desvinculado do processo educativo.

Perceberam-se situação em que essa etapa da educação infantil foi pouco articulada a um trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, como no caso retratado em uma conversa com a professora Ângela e transcrito no trecho do diário de campo a seguir.

Durante o almoço, a professora Ângela comentou que gostaria que as crianças do berçário também fossem ao passeio para o circo, inclusive falando da filha. E disse-me que achava que o mais correto seria os pais dos bebês poderem ir para levar suas crianças, mas que eles (a gestão da escola e/ou a Secretaria) achavam que levar criança muito pequeninha é muito perigoso, pois são muito frágeis. Segundo ela, o fato de ser uma escola de ensino fundamental com o CER (Centro de Educação e Recreação Infantil) acoplado faz com que eles tenham essa visão com mais força ainda, porque se fosse só a educação infantil, a imagem das crianças menorzinhas não seria de tanta fragilidade. Mas por lidarem com crianças mais velhas, ficam com essa impressão. Emendou dizendo que também depende muito da diretora, pois existe diretora que consegue lidar melhor com essa grande diferença de faixa etária e outras não. (Diário de Campo, Assentamento B, 8º dia, linhas 189-199)

O funcionamento da educação infantil junto com a escola de ensino fundamental formou o que pode ser chamado de um aglomerado educacional. Nesse caso, percebeu-se que a educação infantil possuía seu espaço específico, mas submetia-se a condições de funcionamento do ensino fundamental, conforme descrito anteriormente. No Assentamento A, essa característica pareceu bastante desfavorável, pois a turma da educação infantil possuía uma rotina e uma organização do espaço e das atividades muito parecida com a organização do ensino fundamental focado na escolarização e no desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, conforme evidenciado nos dois Assentamentos, demonstrou-se a possibilidade das turmas de educação infantil ocupar espaços que talvez não tivessem sido construídos em uma instituição exclusivamente voltada para essa etapa da educação. Como foram os casos observados das aulas de informática e do uso da biblioteca, espaços construídos objetivamente para o ensino fundamental, mas que possibilitavam experiências de contato com o computador e grande variedade de livros, revistas e jornais pelas crianças da educação infantil.

De modo geral, a realidade das escolas do campo participantes da pesquisa e localizadas em assentamentos rurais é de poucos alunos e parece refletir parco investimento por parte do poder público. No Assentamento A, as ações, burocracias ou omissões do poder público afetam a percepção dos assentados sobre o sentimento de importância atribuído à escola no Assentamento pelos agentes públicos. Estes sentimentos apareceram nas conversas com as lideranças, com a equipe de profissionais da escola e com algumas famílias, principalmente membros da comissão de pais²⁵. Eles demonstraram insatisfação no atendimento a suas demandas, devido principalmente a dois problemas: demora na efetivação das solicitações da comunidade para a escola e dependência administrativa com relação à escola da cidade.

As dificuldades de relacionamento com o poder público são demonstradas em conversas com algumas famílias. Elas trouxeram a falta de motivação em continuar lutando pelas melhorias da escola, porque como disse Vera, mãe de Vinícius, *“vai indo e você cansa”*. Dora, mãe de Emília, também levantou elementos para essa compreensão quando apresentou que os pedidos da comunidade para as melhorias da escola demoravam a ser atendidos.

²⁵ A comissão de pais constitui-se no Assentamento A como uma comissão independente da escola que realiza reuniões para debater as necessidades de melhorias e os problemas na relação da escola com a comunidade. Trata-se de uma organização específica do Assentamento A, não tendo sido registrada sua ocorrência no contexto escolar do Assentamento B, em que havia o conselho de escola em seu formato tradicional, mas não com esta característica específica de autonomia institucional notada no funcionamento da comissão de pais do Assentamento A.

J – E sobre seu relacionamento com os outros pais? Você disse que é da comissão, como que é isso de participar da comissão?

D – Então, a gente se dá bem com todo mundo. A gente ajuda um ao outro. Então, da parte da comissão de pais, tem muitas pessoas que já moraram perto um do outro. A Vera, a [nome de outra integrante], a [nome de outra]... A gente tá sempre em contato mesmo longe da escola. Então, a gente tá sempre de acordo com o que a gente discute na reunião. Às vezes, a gente “Ó, amanhã tem reunião de pais. O que vai ser discutido?”, “Ah, vai ser discutido isso”. Aí, a gente conversa, faz uma reunião antes e já leva a proposta pronta pra ser mais elaborado, pra gente fazer mais concreto com o que a gente fala pra escola. Mas nem sempre dá certo. Porque sempre tem uma burocracia lá que impede os projetos.

J – É isso que eu ia perguntar. Como que é essa relação de vocês com a secretaria de educação, a prefeitura?

D – É complicada, porque às vezes a gente pede, a gente chega, vai lá, conversa, explica “Olha, tá acontecendo assim. A gente precisa de tal material. As professoras tão precisando, os alunos”. E passa dois, três meses, seis meses. Às vezes passa o ano e não dá jeito. (...) Então, fica difícil. O que a gente quer, a gente vai lá, reivindica, faz as coisas tudo. Aí, chega na hora, chega lá na prefeitura, eles não mandam, a gente não é atendido. Aí é complicado.

(Conversa com Dora, mãe de Emília, Assentamento A, linhas 518-561)

No caso do Assentamento A, a vinculação da escola à instituição da cidade limita bastante a autonomia administrativa para desenvolver projeto e utilizar os recursos, por exemplo.

V – Eles não têm interesse que a escola do assentamento seja uma escola desmembrada.

J – Independente, né?

V – Independente. Porque todos os recursos que vinha pra cá, eles levavam pra [nome do município do assentamento]. Então, a gente parou. Paramos de pedir recurso. Fazer projeto pra escola. Porque todos os projetos que a gente fazia, ia pra lá. Então você fala “Ah...”, vai indo e você cansa. Uai, vou fazer um projeto pra cá, mas aí tem que vir no nome da outra lá. O projeto é montado aqui na escola do assentamento, a discussão tudo, a escola dentro do assentamento, assim, assim, assado, mas tem que vir no nome da escola da cidade, porque ela ainda não tem sua inscrição. E aí, porque vem no nome da escola da cidade, não vem pra cá. (O dinheiro) Fica lá em [nome do município do assentamento]. (...) É uma situação complicada. Por isso que a gente briga pra desmembrar a escola. Porque enquanto não desmembrar, se já tivesse desmembrado essa escola, esse tanto de tempo que a gente vem lutando, hoje, o prédio da escola era outro. Se tivesse conseguido colocar talvez até a oitava série aqui dentro. Porque a gente, dentro dos movimentos sociais, se consegue arrumar recurso dentro do MEC, dentro de vários lugares, nos ministérios aí, pra questão das escolas rural. Mas eles não interesse nisso.

(Conversa com Vera, liderança do MLST e mãe de Vinícius, Assentamento A, linhas 263-320)

Vera acentua em sua fala a importância de que a escola do Assentamento A tenha autonomia administrativa, para utilizar os recursos de acordo com seus projetos específicos e, inclusive, para se afirmar como uma escola do campo. Complementando a problemática da vinculação administrativa, impeditiva de um projeto político-pedagógico contextualizado, o trecho do diário de campo apresentado a seguir acrescenta pontos importantes sobre esse debate.

Nesse dia, as professoras iriam para a cidade realizar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com as demais professoras da rede municipal. Elas me disseram que teriam que ficar lá na outra escola até às nove horas da noite e que essa atividade, quando não era realizada pela Marta (diretora) nada lhes acrescentava, pois a realidade das professoras da cidade é muito diferente da realidade delas ali. (Diário de Campo, Assentamento A, 5º dia, linhas 69-73)

Esse recorte demonstrou que a organização da escola para a formação das professoras ocorre de acordo com o planejamento da instituição da cidade. Conforme o relato anterior, as professoras atribuem às atividades de formação em serviço realizadas com a equipe educacional da cidade significações de que são insuficientes para a discussão sobre a realidade de trabalho delas, dando destaque para a necessidade de reuniões com vistas ao debate sobre a realidade da escola do Assentamento. As possibilidades de integração formativa entre as profissionais que atuam na cidade e aquelas que atuam no campo é uma questão plausível a ser levantada. Entretanto, o que se verificou na situação das professoras do Assentamento A foi a dificuldade de se sentirem integradas a partir de discussões formativas que considerem as especificidades de cada contexto, os aspectos sociais e culturais da área urbana e da área rural. Na turma da educação infantil, especificamente, essa questão também apareceu, como relatou a professora Patrícia na situação transcrita do diário de campo e apresentada em seguida.

Perguntei a Patrícia se nesse espaço do HTPC ela poderia trazer questões para serem discutidas, mesmo que específicas de sua realidade. Ela disse que sim, disse que teoricamente é um espaço para isso, mas na prática a diferença de sua realidade para com as demais professoras da Educação Infantil impede que elas contribuam para seu trabalho. Ela disse que fica difícil mesmo, que ela já tentou explicar para elas como é sua realidade, mas mesmo assim não consegue uma troca tão rica. (Diário de Campo, Assentamento A, 9º dia, linhas 201-213)

A professora da turma da educação infantil da escola do Assentamento A demonstrou durante a pesquisa de campo que as suas atividades de formação em serviço eram vinculadas à escola da cidade e ocorriam em conjunto com as professoras da instituição de educação infantil urbana. Apesar da formação entre professores de educação infantil especificamente ser considerada uma organização agregadora para as experiências nesse nível da educação, por outro lado, a professora de educação infantil da escola do Assentamento A acabava não vivenciando uma formação em serviço com as colegas de trabalho da mesma escola, pois as outras participavam junto às professoras que atendiam na escola de ensino fundamental urbana do município.

3.5 PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO

A imagem da escola do campo significada pelos participantes foi sendo desenhada de modo interpretativo ao longo das inserções da pesquisa nos contextos investigados. Tanto no Assentamento A como no B, apareceram processos de significações sobre o papel significativo da escola no auxílio ao desenvolvimento da identidade dos Assentamentos, como espaços coletivos e de conquistas importantes para a melhoria da sociedade de modo geral.

No Assentamento B, esse aspecto apareceu principalmente nas interações com a equipe educacional, que criticou o baixo vínculo das pessoas assentadas com seu lugar de vida, o que, para a equipe, pode estar relacionado ao fato da não vinculação orgânica de alguns assentados à terra, explicada pelo fato de que foram morar nos lotes de parentes devido à falta de oportunidades na cidade. É interessante notar que, no caso do assentamento B, há professores que possuem esta vinculação, inclusive professores que moram no Assentamento e que sonhavam em trabalhar na escola. O valor da escola e do campo para eles pode estar fortemente relacionado a estes aspectos.

Nessa reflexão, a escola aparece como uma instituição geradora de oportunidades tanto para o desenvolvimento do próprio assentamento como para a busca por alternativas de vida fora dali. Aparece também como tencionadora de um modo de morar e viver dos assentados no campo e nos lotes. A professora Bianca demonstrou elementos para compor essas significações em um trecho de nossa conversa, transcrito a seguir.

B – (...) Então, existem muitas pessoas, os próprios assentados que não gostam de estudar no assentamento, que não gostam de morar no

assentamento. Então, eu acho que precisa descobrir uma forma de mostrar pra ele o quanto é importante estar aqui e fazer parte dessa realidade. De ter orgulho de ser daqui e das pessoas também virem de forma diferente, que aqui é um lugar também que existem cidadãos e que eles também são tão importantes quanto os outros. (...) Até porque nós estamos numa região muito importante. É uma região desenvolvida, que tem universidades importantes. Então, eu acho que as crianças tem que sair daqui com uma qualidade de ensino, com uma qualidade que elas possam competir lá fora. E serem o que elas querem! Eu acho que elas têm que ter liberdade pra escolher a profissão que elas querem exercer. E outra, até mesmo se elas não querem estudar, continuar os estudos, mas elas têm que ter gabarito pra poder concorrer no mercado de trabalho ou pelo menos conhecer exatamente, se elas querem se manter no sítio, saber desenvolver projetos no sítios que elas possam se manter.

(Conversa com Bianca, professora, Assentamento B, linhas 357-374)

Nesse fragmento, a professora Bianca apresenta as significações sobre parte da população assentada, que não se identifica com o lugar em que vive. Para a professora, a escola pode ocupar um papel de integradora da identidade assentada, auxiliando aos moradores daquela comunidade a se sentirem cidadãos. Além disso, é interessante notar que a professora demonstra que a escola deve atuar tanto no sentido de auxiliar no aprendizado para a vida fora do Assentamento como no aprendizado para a vida dentro dele, possibilitando também refletir sobre o papel da escola na apropriação de conhecimentos gerais e específicos daquele contexto social e cultural.

O órgão governamental responsável pela administração e desenvolvimento dos assentamentos do Estado, o ITESP, não apareceu nas pesquisas de campo como um forte articulador do resgate da identidade do campo e da construção da identidade assentada nas comunidades investigadas. No caso do Assentamento B, a professora Ângela, também assentada, demonstrou uma percepção negativa do trabalho de tal entidade, como enfraquecedora da coletividade local. Em um dos dias da pesquisa de campo, houve uma atividade promovida pelo ITESP evidenciando desarticulação entre os projetos deste e os da escola. O trecho a seguir, do diário de campo, ilustra essas significações.

Começou um show musical, com distribuição de brinquedos, promovido pelo ITESP. A equipe do ITESP trouxe um cantor, que inclusive estava divulgando seu CD, e ele começou a cantar músicas sertanejas que tocam nas estações de rádio recentemente, que estão na mídia atual. As crianças foram para perto do músico dentro da quadra, brincaram e dançaram. O cantor colocava a melodia da música eletronicamente, por um teclado, e cantava no microfone. Algumas crianças dançavam e outras brincavam com os brinquedos que haviam acabado de ganhar: dominó, quebra-cabeça, vaivém, bola, caderno para pintar, vários brinquedos desse tipo. A professora Ângela chegou até mim e disse “Ninguém dá um livro pras

crianças”. Um dos meninos ganhou uma gravata com vários desenhos de dinheiro estampado. Ficamos boa parte desse tempo acompanhando as crianças nesse show e brincando na quadra. Algumas professoras foram dançar junto com as crianças. (Diário de Campo, Assentamento B, 7º dia, linhas 122-133)

No dia anterior a essa atividade descrita no diário de campo, alguns membros do ITESP foram até a escola para conversar com a coordenadora, verificando a possibilidade de realizar a atividade com as crianças nas dependências da instituição. As atividades realizadas, contudo, pareceram pré-programadas e a distribuição de brinquedos para as crianças associou-se mais a uma política de divulgação do órgão do que propriamente uma atividade pedagógica.

No caso do Assentamento A, a presença dos movimentos sociais organizados participando ativamente das discussões na e sobre a escola, demonstrou fortalecer as possibilidades de atuações visando ao desenvolvimento da comunidade, principalmente no que tange à identidade de assentados. Os movimentos sociais presentes no Assentamento A possuem uma perspectiva ideológica bem traçada, que propõe a valorização das políticas sociais para os Assentamentos. As lutas pela melhoria da qualidade da escola é um elemento de destaque nesse contraponto.

A escola no/do campo foi significada por grande parte dos participantes, em A e B, como uma instituição consideravelmente importante para a comunidade assentada.

J – E qual você acha que é o papel da educação infantil hoje aqui no assentamento?

A – Olha, a educação infantil no assentamento sempre foi uma necessidade. Primeiro, não só pelo trabalho, que as mães trabalham na terra, então elas têm serviço, elas precisam. Mas também para socializar essas crianças, porque os sítios são muito distantes, eles não são de famílias numerosas que nem a minha, de catorze, né? Os sítios são longe, distantes um do outro. Quando eu morei lá no Parque, era uma colônia, mas era perto uma da outra. (...) Então, a gente tinha o contato com os vizinhos. Coisa que eles não têm aqui, nessa cultura. E também para trazer um pouco da cultura letrada principalmente para eles, porque eles chegam com seis, sete anos aqui, entram na escola de ensino fundamental, mas eles nunca viram um livro, nunca viram uma revista, nunca tiveram contato com o jornal.

(Conversa com Ângela, professora, Assentamento B, linhas 187-199)

Neste trecho apresentado, a professora Ângela sintetiza os três principais pilares do papel da educação infantil no Assentamento, que apareceram nas significações de familiares e equipes escolares dos dois contextos investigados. O primeiro deles é a oportunidade de organização econômica das famílias assentadas, já que a criança, estando na escola, possibilita

que os familiares trabalhem com tranquilidade na rotina do campo. A professora associa a escola com a possibilidade principalmente de liberação da mulher para o trabalho na terra. O segundo implica em proporcionar às crianças uma ampliação em sua socialização por meio do convívio diário com outras crianças do Assentamento. Esse aspecto relaciona-se ao fato de que geralmente os lotes são longínquos uns dos outros e, como as crianças são pequenas, a liberdade de andar por longas distâncias, para visitar amigos em lotes afastados, por exemplo, é reduzida. Por fim, o terceiro pilar firma-se na possibilidade de ampliar os conhecimentos das crianças sobre o mundo, por meio do que a coordenadora da escola do Assentamento B nomeou de um “*saber mais institucionalizado*”, permitindo o contato sistematizado com a cultura letrada e com formas de compreender a própria cultura local, auxiliando também na construção da identidade positiva dessas crianças com seu espaço de vida.

A educação infantil no/do campo tem sido discutida por diretrizes nacionais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2009b) como a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas para essa etapa da educação de acordo com os modos de vida próprios dos povos do campo, por meio da valorização e do reconhecimento de suas práticas culturais e considerando as possibilidades de flexibilização de calendário, rotina e atividades (SILVA, PASUCH, 2010), elementos de discussão que já eram pautados em artigos da LDB (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as comunidades escolares dos Assentamentos A e B apresentaram elementos que compõem processos de significações que identificam na Educação do Campo uma possibilidade de pensar o trabalho com as crianças da educação infantil. Entre essas significações, pode-se citar a valorização do aprendizado em contato direto com a natureza e com os mecanismos de produção primária (ordenha, plantio, colheita, criação de animais), na perspectiva de que sejam trabalhados conteúdos importantes também fora da sala de referência.

A escola é vista como importante no sentido de possibilitar o aprendizado de conteúdos gerais da cultura a partir de elementos da realidade concreta das crianças. Conforme disse Rosa, mãe de Fernanda, do Assentamento B, é preciso que haja uma “*difusão dos valores rurais*” e que a educação infantil tenha como princípio a ampliação de vivências no entorno da escola, como uma oportunidade de enriquecer os conhecimentos sobre o mundo, inclusive no intuito de valorizar o próprio local de vida.

A – (...) Como diz um artista francês que eu conheci: “Olha, só no Brasil que quem tem terra é pobre. Só no Brasil, porque qualquer um que na França tem catorze hectares é fazendeiro, é rico, consegue tirar não sei o quê, vende, sei lá, azeite, o que for e ganhar dinheiro”. E depois conseguir o

conforto, porque eles também têm necessidade desse conforto que na cidade propõe. Porque não é impossível. Agora, o problema é achar que só isso basta, os fins justificam os meios, e aí o que acontece? Eles preferem, se ganham o dinheiro do governo, comprar um carro do que investir no sítio, porque fala assim “Ah, eu vou plantar abacaxi para quê? Demora um ano para dar. Mais fácil eu comprar no supermercado”, como eu já ouvi. Então, é a cultura do imediato. E a cultura do rural demora, ela tem um projeto a longo prazo. (...) Mas porque falta um pouco da ideia de que: “Aquilo que eu planto na terra não é para mim. É para as futuras gerações. Aquilo que eu faço agora não é para mim, é para meus filhos, meus netos”, porque a terra é uma coisa que perpetua, é eterna. Tem árvores que você comeu fruta que não foi você que plantou, alguém plantou para você. E não viu crescer, porque demora. Então, eles não têm paciência e isso que tinha que ser trabalhado em formação na escola, mas aí teria que mudar a concepção dos professores (risos). É uma revolução de paradigmas. A educação do campo é uma educação revolucionária, uma educação libertadora. Se for do campo mesmo, tem que mudar todos os paradigmas com que trabalha, desde uma concepção de tempo, espaço, tudo. Você vai plantar uma jabuticabeira, demora quinze, vinte anos para dar.

(Conversa com Ângela, professora, Assentamento B, Assentamento B, linhas 309-331)

A professora Ângela, neste trecho, demonstra uma concepção de educação do campo com argumentos vinculados às necessidades da vida no campo, para a construção de uma organização social que compreenda a terra e o seu cultivo como elementos essenciais da cultura camponesa. Para tal compreensão, segundo a professora, é necessário uma educação diferente da que é oferecida pelos padrões e valores atuais da sociedade ocidental. Portanto, propõe uma revolução de paradigmas da educação e da sociedade de modo geral, quando diz, principalmente, que é preciso uma nova concepção de tempo e de espaço.

4 ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES: AMBIÊNCIAS E INTERAÇÕES NO COTIDIANO

(...)

E deixa-me dizer-te em segredo

um dos grandes segredos do mundo:

- Essas coisas que parece

não terem beleza

nenhuma

- é simplesmente porque

não houve nunca quem lhes desse ao menos

um segundo

olhar!

(Mário Quintana, em “As coisas”)

Este capítulo foi construído a partir do trabalho de organização e classificação do material de pesquisa de acordo com as interações e as ambiências que se compuseram durante a inserção em campo. A partir da análise desses elementos, buscou-se compreender as significações que emergiram sobre os modos de viver, experimentar e se desenvolver no cotidiano das turmas de educação infantil. Trata-se, portanto, de uma tentativa de compreender aspectos da microistória das crianças dos Assentamentos A e B, num retrato das experiências vividas nas instituições de educação infantil no/do campo, composto pelo olhar embasado no principal aporte teórico deste estudo: a RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Interações e ambiências foram os recortes de análise para apreensão das significações presentes nesses contextos. As interações foram compreendidas em sua qualidade pedagógica tendo em vista que, no contexto da educação infantil, elas podem ser consideradas as grandes responsáveis pelas mediações entre a criança e o ambiente para o desenvolvimento e aprendizado. O conceito de ambiência foi utilizado no sentido do dinamismo dos processos de interação entre pessoas e entre elas e os modos de organização do tempo e espaço de suas vidas. Os tempos e os espaços são compostos, por exemplo, pelas paisagens, por sons, por texturas, por elementos naturais e fabricados, por rupturas ou sutilezas no decorrer da rotina.

Para compreensão das significações neste nível de análise, houve a organização do texto em duas partes principais.

Figura 6 - Figura representativa da organização da análise de acordo com as significações interpretadas a partir do material de pesquisa.

Inicialmente serão apresentadas situações de interação das crianças com os elementos do ambiente. Nessa primeira parte, tais elementos foram subdivididos a fim de compor os seguintes itens:

- As situações de interação com o ambiente do Assentamento;
- As situações de interação com o ambiente da escola e da educação infantil.

Posteriormente, serão apresentadas situações que retratam momentos de interação das crianças com os conteúdos e formas educacionais, focalizando-se, no cotidiano da educação infantil, o modo como as crianças relacionavam-se com os materiais, os métodos e os conteúdos com os quais eram convidadas a interagir. Para isso, o material foi dividido em dois itens:

- Contextualização;
- Alfabetização / Letramento.

4.1 A CRIANÇA E O AMBIENTE

Os excertos trazidos neste tópico demonstram a riqueza de experiências que as crianças da educação infantil no/do campo vivenciam no contexto dos Assentamentos e o modo como essas vivências repercutem nos seus comportamentos e sentimentos com relação à instituição de educação infantil e ao próprio local de vida.

4.1.1 O Assentamento rural

Interações das crianças com os espaços em que vivem

A vida das crianças no campo foi significada pelos participantes da pesquisa em geral como uma vida tranquila, em que há maior contato com os outros e com o ambiente em que se vive. Principalmente as famílias retrataram-na como uma vida mais ingênua que a das crianças da cidade, sendo que as crianças do campo teriam mais oportunidades de brincar, com menor chance de se envolver com drogas e “*malandragem*”.

Aparecem compreensões do Assentamento como um espaço em que há maiores oportunidades para que as crianças se desenvolvam em interação com a natureza, os animais e o cultivo da terra. O fragmento seguinte ilustra essas significações nas falas de dona Joana e seu João.

J – E como vocês acham que é a vida das crianças no...

Joana – No campo?

J – É, no campo.

Joana – Ah! Bom. Bom. Melhor do que na cidade. Na cidade é muito perigo! Tem uma bicicleta, mas não pode andar, porque só tem rua. (...) Vai andar onde? Vem um de moto, outro de carro, querendo ver acontecer... Agora, na roça não! Ele pega a bicicleta dele, anda aqui, tranquilo, sossegado. Na roça, pra criança é muito melhor.

(Conversa com Dona Joana e Seu João, avós de Eduardo, Assentamento A, linhas 654-670)

Nesta fala, retrata-se a valorização do Assentamento na promoção do desenvolvimento das crianças por parte das famílias. Para os avós de Eduardo, o Assentamento permite que as crianças se desenvolvam com maior segurança, principalmente por causa do trânsito pouco intenso e da tranquilidade. Nesse ambiente, compreende-se que a criança não se preocupa com carro ou moto, ela vive intensamente a brincadeira e o seu local de recreação é amplo. Nessa significação, o sair de casa não se torna um empecilho por ser perigoso, mas sim uma relação prazerosa.

O trecho a seguir apresenta outros elementos dessa compreensão.

J – E agora com relação às crianças menores, de 0 a 5 anos. Como é a vida dessas crianças aqui no assentamento?

MJ – As que não vão pra escola, que tem as de quatro anos que já vão pra escola, elas ficam com os pais, e daí muitas vezes eles vão viver ali o dia a dia que o pai e a mãe vivem, porque o pai e a mãe, ele tem uma horta... Por exemplo, meu bebê, você vê meu bebê lavar alface, você fica rindo dele, porque é a realidade dele. Se a gente vai à horta colher um pé de alface, ele vai junto. Então, a realidade que essas crianças vivem, principalmente as que já começam a andar, de três aninhos pra cima, elas vivem a realidade do pai e da mãe ali. É o leite no curral, é a horta, é a galinha no terreiro, é o porquinho. Então, eles vivem uma realidade rural.

(Conversa com Maria José, liderança do MST, Assentamento A, linhas 93-113)

Neste relato, Maria José descreveu a vivência de uma realidade rural pelas crianças assentadas, principalmente aquelas de até cinco anos, caracterizada pela proximidade com o cotidiano do trabalho com a terra, em convivência com os adultos na lida diária da roça. Demonstra-se que o cotidiano das crianças pequenas do campo é tecido por intensa relação com os pais/familiares, fato que pode ser compreendido como relevante para a constituição do sujeito no ser criança. Nas interações, a criança se apropria daqueles elementos específicos das atividades características do rural, dos elementos daquela cultura.

A fala de Maria José, enquanto mãe e liderança do MST no Assentamento A, demonstra o seu contentamento ao dizer que as crianças sem-terra são privilegiadas, pois os pais acompanham seu desenvolvimento mais de perto. Além disso, segundo ela, desde pequeninos eles têm liberdade, conhecimento do mundo e contato com a terra e a natureza, o que não os exime das possibilidades de contato e interação com a tecnologia, como a televisão e o computador, o que aparece fortemente também nas conversas com as crianças e as famílias, que serão posteriormente apresentadas.

O discurso de Maria José é dito a partir do seu papel de liderança do MST, comprometida, portanto, com um movimento social de luta pela terra e pela Reforma Agrária de abrangência nacional que possui discursos e práticas próprios sobre o mundo e sobre o lugar da infância no movimento. Nesse sentido, baseia-se também em uma concepção de campo, especificamente de assentamento rural, como um espaço de vida e de potencialidade para o desenvolvimento humano e infantil.

Podemos refletir também que as possibilidades retratadas, de brincar no entorno da casa, pelo lote, com animais, plantas e espaços de criação, demonstraram a vivência das crianças

dos Assentamentos composta por certa liberdade e autonomia, em comparação principalmente às crianças que vivem em grandes centros urbanos ou cidades de médio porte.

J – É igual sua casa aqui, Vi? De tijolo. Você sempre morou nessa casa aqui?

V – Sim.

N – Ele vai mudar pro lote dele agora.

J – Ah é? É longe daqui o lote?

V – Não (com ar de absurdo).

N – Pouquinho.

V – Pouquinho só.

J – Dá pra ir a pé?

V – Não!

N – Dá sim.

V – Dá não. Só de bicicleta.

N – Eu já fui. Eu passei de lá a pé, fio.

(Conversa com Vinicius e Nino, crianças do Assentamento A, linhas 441-462)

As crianças Vinicius e Nino demonstraram, na conversa, que vivenciam oportunidades de brincar livremente pelo Assentamento, caracterizadas pelas idas e vindas do lote à agrovila, seja a pé ou de bicicleta. Na conversa com Vera, a mãe de Vinicius, os elementos sobre a liberdade das crianças do Assentamento são apresentados, conforme ilustrado no trecho a seguir.

J – E além dessa questão política, que você falou, dos direitos, como que é essa infância aqui no assentamento, principalmente até os cinco anos? Como que é essa infância?

V – Eu acho que um pouco também é a questão da liberdade, porque aqui eles têm liberdade de andar, de brincarem, tudo. Sai pra rua, brincam, tudo aqui. Aí eu vou dar outro exemplo dos da cidade. Uma criança de cinco anos, ele não pode sair pra rua. Às vezes fica trancado. E aqui não. Como a gente costuma dizer, eles são libertos. Eles têm liberdade pra tudo. E aí, acho que um pouco disso também, dificulta a criança ficar o tempo todo, oito horas, dentro de uma sala de aula. Ficar preso dentro de uma sala de aula oito horas. Porque é muito tempo. Acho que nem nós conseguiríamos ficar esse tempo todo dentro de uma sala de aula. (Risos). Ainda mais uma criança, é complicado ela ficar esse tempo todo dentro de uma sala de aula. Cansa!

(Conversa com Vera, militante do MLST e mãe de Vinicius, Assentamento A, linhas 688-710).

Vera evidenciou, nesta fala, as relações entre o cotidiano das crianças e seus comportamentos na escola quando comentou o fato das crianças do Assentamento terem liberdade de andar, de brincar, sair para a rua e a consequente dificuldade agravada de permanecerem o dia todo, oito horas, sentados dentro de uma sala. Demonstrou, com isso, as

tensões existentes entre a instituição educacional e o cotidiano das crianças no Assentamento para a composição da rotina da educação infantil, tanto na sala de referência como em espaços externos. Apreendeu-se que as famílias possuíam significações que relacionavam a proposta da educação infantil articulada à realidade das crianças, considerando as especificidades que o contexto do Assentamento gera para suas vidas e suas dinâmicas de aprendizagem.

Ainda sobre a liberdade das crianças no Assentamento, o trecho a seguir, recortado da entrevista com Marina, liderança do MLST no Assentamento A, complementa esses processos de significações.

J – E como que é aqui, no assentamento, a vida das crianças? Principalmente as de zero a cinco, o cotidiano, que você conhece.

M – Hoje eu tô um pouco mais afastada pelo fato de morar no lote. Mas, a gente vê as crianças numa comunidade muito tranquila. Porque aqui eles têm certa liberdade que na cidade não teriam. Então, eu não vejo isso só na comunidade do assentamento. Eu acho que nas comunidades também de favela, de morro... Aonde se fala que é uma comunidade, a liberdade das crianças é outra, porque, vamos supor assim, hoje uma criança pode sair da casa dela e ficar até seis horas, sete horas da noite brincando na rua, andando de bicicleta, jogando bola, que todo mundo conhece aquela criança. E como a gente tem muito conhecimento dentro do assentamento, todo mundo sabe, por exemplo, vou dar o exemplo de um menino que mora ali na vila. Entre a agrovila I e a agrovila II são quase 3 km de distância. Se alguém da agrovila II vê uma criança da agrovila I, de cinco anos, sozinho lá em cima, vai criar curiosidade em saber o que ele tá fazendo lá, sozinho ou se ele tá acompanhado. Se ele estiver sozinho, com quem que ele foi. Como que ele chegou até lá? E se a criança estiver perdida, alguma coisa assim, eles vão trazer ele de volta na casa dele. Então, essa tranquilidade. (...) Aqui a gente tem toda essa referência. Então, em termos de liberdade, as crianças daqui são bem mais soltas que as crianças da cidade.

(Conversa com Marina, liderança do MLST, Assentamento A, linhas 99-130)

Na conversa com Marina, emergiram elementos que permitem a compreensão dessa liberdade implicada na configuração do Assentamento como uma comunidade, na sua dinâmica socioespacial. Por meio dessa compreensão, é possível refletir sobre o Assentamento enquanto território em que as crianças passam a ter liberdade à medida que os moradores compartilham uma preocupação com o cuidado delas, ou seja, cria-se uma atenção compartilhada no cuidado das crianças.

Por outro lado, apareceu na fala de alguns participantes de ambos os Assentamentos a vivência de uma menor liberdade para as crianças devido ao medo dos responsáveis em deixá-las soltas.

D – (...) A Emília, eu não deixo ir na casa dos outros. É muito difícil.

J – Por quê?

D – Por ser mato, por ser longe. Aqui tem muita cobra.

(Conversa com Dora, mãe de Emília, Assentamento A, linhas 691-700)

Esta fala de Dora ilustra algumas significações sobre o Assentamento como espaço de menor liberdade, em que a vida das crianças do campo pode ser restrita, porque as casas são distantes umas das outras, o que proporciona poucos momentos de convivência com outras crianças fora da escola. A restrição para sair sozinha de casa ou para permanecer longos períodos distante dos olhares de um adulto relaciona-se ao fato de se tratar de um contexto com muitas áreas com extensos percursos de mato e com animais perigosos pelo caminho. Para algumas famílias, portanto, as crianças que vivem no Assentamento estão submetidas a um intenso controle e vigilância do adulto, o que pode gerar maior isolamento.

Assim, significações da comunidade assentada como integrada no compartilhamento do cuidado das crianças interagem com significações sobre a insegurança pelo fato de ser um espaço com características geográficas específicas e extensas áreas, onde circulam várias pessoas. Diferentemente da cidade, com tráfego intensivo de carros e motos, mas com seus matos e cobras. O significado de perigo é um dependendo das particularidades dessa ou daquela realidade.

De qualquer forma, as significações presentes nas falas das famílias, em A e B, aproximam-se da compreensão de que as crianças assentadas vivenciam uma realidade rural, peculiar e diferenciada, seja com aspectos positivos ou negativos. Ainda, para as crianças de até cinco anos que frequentam a educação infantil, perceberam-se significações de uma vivência diferente daquelas que acompanham ao longo do dia a rotina dos pais. Para os participantes, tanto para as famílias como para a equipe educacional, elas recebem uma preparação que envolve o início da alfabetização, “*conhecer as letrinhas*”, além das possibilidades de brincadeiras.

As famílias comentaram que, se não houvesse a oportunidade de vivenciar o espaço da educação infantil para as crianças do Assentamento, a rotina delas seria basicamente o acompanhamento da vida familiar, mesmo que valorizem este espaço da família como lugar de inserção cultural da criança nos elementos que compõem o cotidiano e as práticas rurais. Nas conversas com a equipe educacional, essa relação do cotidiano da criança com o trabalho familiar é significada como ausência de oportunidades para brincar, por terem que acompanhar os pais no trabalho na roça. Para a diretora Marta, as crianças do Assentamento A

têm a etapa da infância “*queimada*” devido à ausência de oportunidades de brincar e devido à introdução ao mundo do trabalho a partir dos dez anos de idade aproximadamente.

A equipe educacional evidenciou significações sobre a infância no Assentamento como predominantemente desprovida de brinquedos, cujo cotidiano, caracterizado por uma vivência mais próxima da rotina de trabalho dos pais, apresenta-se com carências materiais e de oportunidades. Essas significações da equipe educacional aproximaram a vida no campo à vida da periferia urbana. Percebe-se assim que, enquanto para as famílias, o cotidiano da criança é constituído também pelo acompanhamento às atividades familiares, para a equipe escolar, trata-se da vivência de experiências diretas de trabalho.

Com relação aos discursos das famílias, o gosto pela vida no campo aparece como uma característica das crianças assentadas, interpretada pelos adultos e que se evidencia nas conversas sobre ir para a cidade ou ficar no Assentamento, conforme apresentado no trecho abaixo.

L – O Leonardo (...) é um menino que não pede quase nada, ele não gosta de televisão. O negócio dele é tá brincando, brincando com gato, brincando com cavalo. Essas coisas. Mexendo com vaca. Desse tamanho aí ele já sabe tirar leite. Ele não tem medo de gado, não tem medo de cavalo, não tem medo de nada.

(Conversa com Dona Lúcia e Seu Romero, avós de Leonardo, Assentamento A, linhas 871-881)

Esse discurso demonstra a valorização que Dona Lúcia faz do vínculo de Leonardo com os aspectos cotidianos do campo, em que a relação do menino com a vida é fortemente marcada pelas características do campo, como o cavalo, a ordenha da vaca e o cuidado com o rebanho.

Nos discursos da equipe educacional, não foram evidenciados elementos de valorização da vida no campo, diferenciando-se dos participantes que moram nos Assentamentos e com exceção das professoras do Assentamento B, que são também assentadas. O trecho a seguir apresenta elementos de significações que compõem esta análise.

M – E há uma grande diferença.

J – Ah, você acha que tem?

M – Eu acho que tem.

J – Em que sentido?

M – Na carência das crianças, até mesmo na família. (...).

J – Que tipo de carência?

M – A carência afetiva, eu acho. Acarreta bastante nessas crianças. (...)

J – E você acha que é a criança do campo que tem essa carência ou a criança aqui do assentamento?

M – Bom, eu acho que é a criança do assentamento.

J – Você acha que por ser um assentamento é característica aqui da comunidade?

M – Eu acho que as famílias que moram na zona rural são um pouquinho recatadas, um pouquinho tímidas. Às vezes, se tiver uma orientação, chamar, dar uma orientação, aí elas vão se soltando um pouquinho mais. “Olha, mãe, você poderia tá fazendo assim com seu filho... dar um abraço, um beijo nele, falar eu te amo. Isso é muito importante pra criança.” Porque muitas vezes muitas mães aqui, eu percebi isso na reunião que nós tivemos, sentem vontade de dar um abraço, um beijo no seu filho. Até mesmo o filho sente vontade de ser abraçado e beijado pela mãe. Mas muitas vezes a própria família, o pai, a mãe têm vergonha. Não têm esse espaço, essa abertura com a criança. Então, eu sempre estou chamando os pais, to orientando... (...).

(Conversa com Marta, diretora, Assentamento A, linhas 126-175)

A diretora Marta apresenta, nesta fala, diferenças nas relações afetivas, identificando-as como mais carentes no caso das crianças assentadas. Para ela, este fato estaria associado ou justificado como uma característica cultural das “*famílias que moram na zona rural*”, argumentando que elas são recatadas e tímidas e que existiriam diferenças nos modos de criação das crianças na cidade e no Assentamento.

Uma particularidade dessa vivência rural proporcionada por contextos como o Assentamento A, investigado nesta pesquisa, é o fato das crianças poderem conviver com as dinâmicas de movimentos sociais organizados. Para algumas famílias desse Assentamento, isso possibilita-as, desde pequenas, aprenderem a reivindicar por seus direitos. Sobre isso, a mãe de Vinicius (cinco anos de idade), por exemplo, que é uma liderança do MLST no Assentamento A, expôs algumas características da personalidade de seu filho que ela associa a essas experiências. Relatou que ele é uma criança curiosa, que participa das reuniões do movimento social do qual os pais fazem parte, estando presente também em ocupações e viagens.

Nesse sentido, o desenvolvimento cultural das crianças assentadas passa também pelas apropriações acerca das significações sobre a possibilidade de reivindicar seus direitos no bojo dos movimentos sociais de luta pela terra e, com isso, constituir-se como um ser pertencente à cultura do campo, bandeira de luta dos movimentos sociais que estão presentes no Assentamento A. Uma característica peculiar, percebida pela fala de Vera, evidenciou-se nessa configuração e mostrou-se de modo a enriquecer as tramas das interações na escola, compondo formas como as crianças posicionam-se nesse contexto.

V – Então, ele cresceu dentro das discussões da gente. Tanto a discussão política, tudo. Ele tava junto, questão do Movimento. Ia pra uma reunião, eu colocava ele no colo e nós estávamos lá na reunião e ele no colo. Os meninos costumavam até dizer, dentro dos acampamentos, que iam comprar um alicatinho pra ele pra ajudar a cortar cerca. (Risos). (...) Então, ele cresceu, ele aprendeu a falar, ouvindo isso, sabe? É uma criança que sabe lutar pelos seus direitos já.

(Conversa com Vera, liderança do MLST e mãe de Vinícius, Assentamento A, linhas 604-624)

Vera, mãe de Vinícius, do Assentamento A, demonstrou essa peculiaridade composta no cotidiano de seus filhos vivenciando as discussões postas no seu movimento social. Manifestou também a importância da vivência cotidiana da luta das famílias assentadas para a compreensão que as crianças passam a ter sobre seus próprios direitos e sobre as relações com a escola. Além disso, verificou-se, também pela entrevista com Vera, que esse é um ponto de tensão na configuração das interações com os adultos da escola, que, por não compreenderem ou absorverem tal processo das crianças, “*é onde que entra o conflito*”.

Outro tópico de análise sobre as interações entre as crianças e o ambiente em que vivem refere-se aos espaços da casa nos lotes dos Assentamentos. No cotidiano das crianças, esses espaços foram significados como facilitadores de oportunidades tanto de convívio com a natureza como também de brincadeiras em área livre. Algumas famílias trouxeram compreensões sobre isso baseadas também nas experiências de morarem em casas na área urbana. Segundo elas, mesmo uma casa com quintal na cidade não é tão ampla de possibilidades para as crianças como é a casa no lote de um Assentamento Rural. Ao compararem a estrutura física e espacial da casa em que viveram na cidade e no Assentamento, demonstraram essa vantagem dos espaços para as crianças no caso do segundo.

Nas conversas com as crianças, quando perguntadas sobre os lugares em que mais gostavam de brincar onde moram, essa vantagem também pareceu prevalecer, já que todas indicavam diferentes espaços da área externa da casa, no quintal, nos pés de fruta, junto dos animais. O recorte da conversa com Leia, que é mãe de uma criança da educação infantil e monitora do ônibus no Assentamento A, ilustra essas interações da criança com o ambiente em que mora, significadas positivamente.

J – E isso que você falou que as crianças são criativas, que são bem agitadas? Você acha que tem alguma diferença das crianças aqui do assentamento com as outras crianças, as crianças da cidade, por exemplo?

L – Num tem diferença das crianças da cidade. O bom daqui, eles têm espaço. Então, se a gente der asas, eles vão voar. Eu sinto pelos sobrinhos

que vêm dos parentes, os afilhados que vêm. Então, chega e fica à vontade. Sabe quando você vê as crianças brincando na terra, no quintal? Brincando com os animais, brincando com a galinha no quintal? A menininha com medo do pintinho. (Risos). A minha vai lá e pega. O meu menininho vai lá e pega. “Vó, vou prender procê. Soltou. Vou prender procê”. Ele mesmo vai lá, pega e prende. E eu vejo a sobrinha com medo.

(Conversa com Leia, monitora do ônibus, Assentamento A, linhas 198-215)

Segundo Leia, neste trecho, as crianças do Assentamento possuem espaço possibilitado para correrem e brincarem livremente, com maior tranquilidade e segurança.

Além disso, segundo as significações que emergiram do material empírico, esses aspectos contribuem para que o desenvolvimento motor seja intensificado, devido às constantes experiências de mobilidade, destreza e coordenação motora que uma ampla área externa, com diversos elementos para serem explorados, permite. Os espaços do Assentamento, como espaços de interação com o ambiente rural, são significados, portanto, como positivos para o desenvolvimento das crianças.

Ainda com relação ao trecho anteriormente transcrito, pode-se perceber que os sentimentos com relação aos animais criados no contexto de vida rural são vivenciados de formas diferentes para as duas crianças, a do campo e a da cidade. A sobrinha que vem da cidade possui medo do pintinho que é alheio ao seu convívio diário urbano. Já os meninos e os adultos do campo dão risadas do medo da criança citadina. Essas significações permitem a compreensão de que os modos de se relacionar com os animais de criação e outros elementos da vida rural são especificamente constituídos no desenvolvimento cultural das crianças que vivem no campo. Essa reflexão é aprofundada no próximo item.

Interações das crianças com a natureza

Nas conversas com as crianças e no diário de campo, várias situações foram registradas e demonstraram aspectos relevantes à compreensão pelas crianças sobre os processos de vida e natureza, como a apresentada a seguir.

Durante o trecho até o estacionamento dos ônibus, Rebeca sentou-se comigo. Passamos por uma área de clubes, sítios e condomínios próximos à pista e ela me mostrou uma grande quantidade de pés de manga, dizendo que as mangas já estavam madurando. Disse: “Como podem já estar madurando se ainda não é época de manga?”. E eu respondi que também não entendia. E perguntei para ela qual era a época da manga e ela disse que começava dia 28, “tá longe ainda”. (Diário de Campo, Assentamento B, 9º dia, linhas 59-65)

Nessa conversa com Rebeca, percebeu-se a interação entre a menina e os elementos da natureza presentes em seu cotidiano, como, no caso, o tempo de amadurecimento das mangas. No Brasil, a época da manga refere-se ao período de calor intenso, geralmente entre os meses de novembro a janeiro, no verão. O dia 28 próximo a que Rebeca se referia era 28 de dezembro. Não foi possível, pelas metodologias adotadas, analisar com maior precisão se a menina possuía um conhecimento detalhado sobre o amadurecimento do fruto, entretanto, essa conversa evidenciou uma resposta proximal ao tempo em que a manga está boa para ser colhida, uma apropriação aproximada aos conhecimentos acerca do cultivo da manga.

J – E esse pé de manga aí? Cadê as mangas?

F – É que eu não vou desenhar com roxo.

J – Ah, você vai fazer de que cor?

F – Manga verde ou manga madura.

J – Hmm. Vai ter dos dois tipos? Da verde e da madura?

F – É.

J – Ou elas vão tá tudo verde ainda?

F – Vão tá madura e verde, por causa que aqui em casa tem algumas maduras.

J – Ah... E você já tá comendo manga?

F – Já.

J – Hmm. E ela tá bem docinha?

F – Na escola eu levei manga pra lá.

J – Ah é?

F – Aham. E foi ontem.

(Conversa com Fernanda, criança do Assentamento B, linhas 163-176)

Neste trecho, Fernanda apresentou significações detalhadas, sobre as cores das frutas de acordo com o amadurecimento, por exemplo, quando conversa sobre e desenha elementos de seu cotidiano em casa. Percebeu-se também que ela domina a temporalidade da formação da manga, sendo o seu final o momento em que está madura e pronta para colher do pé e comer. Além disso, demonstrou modos positivos de apropriação da cultura do campo quando revelou que leva as mangas para comer com a sua turma na escola, já que esse ato pode ser interpretado como a valorização da produção de frutos por sua família.

Pelas minúcias das interações com as crianças em visita às suas casas e nas conversas com elas nos espaços da educação infantil, percebeu-se que a vida no Assentamento aproxima-as das compreensões sobre a produção pela natureza, por acompanharem o cultivo da terra, e da concretude dos processos de significação sobre vida e morte, pois acompanham cotidianamente a criação de diferentes animais. Desse modo, apreendem as relações que o ser humano estabelece com a natureza desde bem pequenas.

Assim, os processos de vida e natureza, como amadurecimento de frutos, a criação de animais e as propriedades curativas das plantas, por exemplo, compuseram os saberes das crianças apropriados por meio das interações cotidianas com o Assentamento em que vivem. Pode-se compreender tais interações como as principais mediadoras das crianças assentadas com o mundo em que estão crescendo.

Outro trecho que ilustra as apreensões das crianças sobre os processos de vida e morte destaca-se a seguir. Trata-se de parte de uma conversa traçada já no primeiro dia de pesquisa de campo com as crianças do Assentamento A, caracterizada por carregar a riqueza de conteúdos e experiências que elas possuem no contato com a natureza.

Durante a atividade de colagem, Humberto e Dudu estavam sentados um ao lado do outro e me chamaram para contar algo. (...) Humberto disse que era crime matar passarinho e quem faz isso vai pra cadeia. Dudu emendou contando que certa vez viu um passarinho que caiu na água e morreu. Eu perguntei se ele já tinha matado passarinho e ele disse “Não, o passarinho perdeu o controle e caiu no rio. Ele tava lá na água, mas não morreu”. E completou dizendo que quem matava pintinho também ia pra cadeia. Humberto retrucou dizendo que pintinho podia matar, porque era frango, passarinho não. E Dudu reafirmou sua opinião de que pintinho não podia não. “Galinha pode.” (Diário de Campo, Assentamento A, 1º dia, linhas 35-46)

Os meninos protagonistas dessa conversa demonstraram um repertório diversificado em histórias sobre o contexto em que vivem e as regras nele construídas na relação com os animais de criação. A chegada de uma pessoa nova, estranha a esse contexto, motivou-os a contarem fatos de seu cotidiano, mostrarem o que sabem sobre a vida, diretamente relacionado à natureza, aos processos de vida e morte, em um cotidiano marcado pela relação estreita com plantas e animais. Além disso, demonstram o estabelecimento de regras sobre a criação de animais, por exemplo, ao citarem que o pintinho não pode ser morto, mas a galinha pode. Nesse caso, apresentaram a apropriação da cultura do campo, de que os animais devem ser criados e quando atingem certa idade e peso, são mortos para alimentarem a família ou são vendidos de forma a gerar renda. Ao diferenciarem o pintinho do passarinho, também demonstraram os processos de identificação de animais que, de acordo com as regras estabelecidas, podem ser mortos ou não, diferenciados pelo critério, estabelecido pela organização cultural do ser humano, de que são criados para a subsistência ou de que podem viver livres na natureza.

Assim, percebeu-se que a vivência cotidiana com a criação de animais possibilitou a Dudu e Humberto, com quatro e cinco anos de idade respectivamente, apreenderem alguns

elementos que compõem a cultura do campo e que os possibilitam compreender os processos do ciclo da vida desses animais, por exemplo.

O trecho seguinte ilustra outra situação em que é possível analisar essas apreensões, demarcando, inclusive, a diferença no efeito de sentido da situação para a pesquisadora e para o menino.

Na metade do percurso, cruzamos com o ônibus que leva as professora ao assentamento e retorna para a cidade com os assentados. A vaca morta no pasto estava sendo comida por um cachorro e um menino que estava sentado ao meu lado comentou comigo com um tom de voz tranquilo o fato. Alguns meninos mexiam com naturalidade com as vacas em outros pastos. (Diário de Campo, 4º dia, linhas 6-10)

No universo semiótico que compunha a minha [pesquisadora] vida, a cena descrita não era uma situação comum, corriqueira. Já no universo do garoto, pode-se dizer que ela compunha cotidianamente sua vida, na vivência de situações em que os animais são caça e presa, são criações para o alimento da família, que as crianças veem nascer, crescer e morrer.

Em outras conversas, novos saberes sobre o ciclo da vida e natureza também se pronunciaram como significações sobre o mundo em que vivem. Em um caso também no Assentamento A, Leonardo (de cinco anos de idade) havia desenhado uma árvore e a chuva.

*J – O que é esse aí que você tá desenhando agora?
L – Uma árvore.
J – E esse aí embaixo?
L – Tá chovendo.
J – Por que tá chovendo?
L – Pra molhar as plantas. Minha madrinha tá rezando.
J – Pra ver se chove?
(Sim com a cabeça)
J – E você? O que você acha? Tinha que chover ou não?
L – Tinha. Pra moiá as pratinha dela, pra não ter que moiá.
(Conversa com Leonardo, criança do Assentamento A, linhas 284-304)*

Ao relatar a importância de chover para que a madrinha não tivesse que aguardar as plantas, o menino fez emergir na conversa saberes acerca da importância da chuva, para o cultivo das plantas pela família, num período em que a seca na região estava bastante intensa. Pode-se perceber que, para Leonardo, esses processos de vida relacionados à natureza são compreendidos e já exercem impacto na expressão de seus desejos e de suas preocupações.

*J – Ô, Nino, mas você gosta de andar a cavalo?
N – Gosto.*

J – E você tem cavalo?
N – Tsi tsi. Vou ganhar um.
J – Ah é? E como que ele vai chamar?
N – Colina.
V – A minha morreu.
J – Você tinha?
V – Eu tenho.
J – Era égua?
V – Eu tenho dois cavalos e um...
N – E um potrinho. Uma eguinha. A potrinha era dele, que morreu. Ela morreu enforcada.
J – Morreu enforcada?! Como?!
V – Lá no pau. Ela morreu enforcada com o fogo.
J – Tadinha.
N – Tava pegando fogo.
J – Hmm. E você andava nela?
V – Aham.
J – Nossa senhora! E ela não era brava?
V – Não! Mansinha. Nem dava coice.
J – E na hora que subia nela, ela saía correndo muito ou não?
V – Não.
J – E empinar, ela empinava?
V – Aquele dia lá no lago que eu tava com ela, né? Aí, eu fiz assim pra cair pro pé, aí empinou. (risos)
 (Conversa com Vinícius e Nino, crianças do Assentamento A, linhas 22-72)

Na conversa transcorrida com Vinícius e Nino (de cinco e nove anos respectivamente), na visita à casa do primeiro, eles contaram que andam a cavalo, comentando inclusive sobre a morte de uma *potrinha*, um dos cavalos de Vinícius. Aparentemente na conversa eles não demonstraram tristeza ao contarem o modo como a potra morreu, que inclusive pode ser considerado trágico pelo relato deles, em que ela ficou presa em meio ao fogo no mato. As significações dos meninos sobre o ciclo da vida apontaram com naturalidade para a morte, que aparece como própria do final desse ciclo.

Além disso, nessa passagem, os meninos demonstram domínio de vários termos próprios da linguagem do campo (por exemplo: coice e potrinho). As expressões linguísticas, termos e conceitos manifestados pelas crianças anunciam as características de seu grupo cultural. Nesse caso, o repertório de palavras relacionadas ao ambiente rural evidenciou a intensa vivência dessas crianças em interação com os elementos que compõem as principais características desse contexto.

J – E o dia da chuva?
E – Ê, ê. Tá frio.
J – Tava frio? Que que você fez quando choveu?
E – Eu fiquei brincando lá com os moleques, apareceu um escorpião e picou bem no braço do [nome do irmão].

J – Sério?! E aí?

E – Aí o [nome do outro irmão] chegou e “Tááá!” nas costas do [nome do irmão] e já caiu no chão o escorpião. Aí, o outro pegou a faca e mexeu lá. Aí, (...) bateu o pé de novo no escorpião e o escorpião já morreu. Aí, pegou uma folha branca e cortou o rabo dele e a cabeça e pôs a barriga no braço dele. E aí amassetaram. E pôs a faixa.

(Conversa com Emília, criança do Assentamento A, linhas 440-463)

O relato de Emília sobre o modo como foi tratada a picada de um escorpião em seu irmão demonstrou elementos interessantes para a compreensão dos modos de significações da cultura local pela criança. Segundo a menina, ele recebeu de seus pais um tratamento com partes do corpo do próprio inseto amarradas ao local da picada, revelando, assim, aspectos da tradição narrados por ela na consciência de seus detalhes. Histórias como essa, recontadas pelas crianças, assim como o trecho abaixo, permitem a análise dos elementos que compõem seus mundos, nas interações que neles ocorrem, bem como as compreensões que as crianças fazem sobre eles.

Convidei Violeta (quatro anos de idade) para se sentar em meu colo e ela logo sentou. Nina e outra menina, também as duas com quatro anos de idade, estavam ali perto de nós e começamos as quatro a conversar. Elas começaram a contar sobre casos de abelhas que correram atrás delas para picá-las. Uma disse algo mais ou menos assim: “outro dia, eu estava lá no pé de amora, aí veio uma abelha e picou minha testa”. Outra emendou uma história aproximadamente assim: “eu tava outro dia no pé de jabuticaba, sabe? Perto do pé de manga. Aí a abelha veio e grudou no meu cabelo”. (Diário de Campo, Assentamento A, 1º dia, linhas 168-181)

As meninas apresentadas no relato acima se entusiasmaram em contar para a pesquisadora os acontecimentos nos espaços da casa e do entorno marcados pela referência aos pés de fruta como elementos que norteiam suas apreensões espaciais. Nas suas conversas, as crianças de quatro e cinco anos de idade observam e classificam as árvores, utilizando-as como pontos de referência. Percebe-se, assim, que se apropriam dos diversos elementos da natureza de maneira a agregá-los nas interlocuções com os demais, o que parece torná-los, para elas, elementos constitutivos da cultura local.

As possibilidades de vivenciarem espaços nos Assentamentos em intensa interação com a natureza criaram uma variedade de combinações para brincadeiras nesses contextos, por exemplo, em represa, lago ou beira de rio, no quintal, na terra ou na areia, nas árvores, com os animais, com sabugos de milho, galhos, barro, alimentos (feijão, café, jiló maduro) e etc.

Comentaram sobre viver na agrovila e ir para o lote acompanhando a família, onde brincam na terra, com as plantas, por exemplo. Alguns vão sozinhos, a pé ou de bicicleta. As

crianças, quando estão em suas casas, relataram que brincam em tanquinhos de areia, balanços, com os animais (vacas, cachorros e coelhos, por exemplo). Apareceram também as brincadeiras próximas aos rios, onde nadam e pescam com outras crianças e adultos.

Os instrumentos e máquinas utilizadas para o trabalho no dia-a-dia da roça também apareceram nas conversas com as crianças, mediadas pelos desenhos, como expressão de suas brincadeiras. Como exemplos desse repertório, pode-se citar o caso de Vinícius que, ao desenhar uma caminhonete com caçamba, permitiu a seguinte conversa.

V – [risadinha] Ó o meu carro. O meu vai ser uma caminhonete. Aqui.
J – Ó, tá ficando bonita também. Que que você vai carregar aí nessa caminhonete?
V – Vou carregar coisa de comer. Couve, maçã, banana...
J – Hmmm. Que delícia.
V – Cebolinha, manga...
 (Conversa com Vinícius, criança do Assentamento A, linhas 96-100)

Vinícius expôs a apropriação dos modos de produção da subsistência de sua família nessa conversa, que trabalha com a entrega de alimentos (frutas, verduras e legumes) produzidos pelos assentados. Outro exemplo pode ser apresentado pelo recorte da conversa com Eduardo, descrito a seguir.

J – O que mais você gosta de montar com aquele brinquedo?
E – É... Carrinho... Carrocinha...
J – Eu vi uma carrocinha que você fez uma vez lá um dia. Você lembra que você me mostrou?
(Acena positivamente com a cabeça).
 (Conversa com Eduardo, criança do Assentamento A, linhas 26-32)

Nessa conversa com Eduardo, ele comenta o quanto gosta de brincar de construir carrocinhas com o brinquedo de encaixar, demonstrando a apropriação de elementos do cotidiano de trabalho no Assentamento. No trecho a seguir, George e Bruna relataram a diversidade de contextos e configurações possibilitadas para as brincadeiras.

J – E sem ser da escola, aqui do assentamento, que mais você gosta?
G – Piscina, nadar. Comer manga.
J – Hmm. Que delícia.
G – E brincar no quintal.
B – Comer amora.
J – Ah é? Que que vocês brincam no quintal?
B – Nós brinca de pega-pega, esconde-esconde, porque aqui no nosso sítio é bem grande, né? Aí, nós se esconde em um monte de lugar.
G – Dentro do rancho.

J – Olha que legal! Onde que é o rancho?

G e B (juntos) – Fica ali, ó.

J – Olha, que legal! Que que tem lá dentro?

B – Um monte de coisa. Tem trituradeira de milho pras galinhas, né? Que aqui tem a granja pras galinha. Já tá até vendendo galinha, já.

J – Que legal! E vocês cuidam das galinhas também?

B – Minha mãe cuida. Quando o vô tá viajando, aí nós cuida.

G – Cuida dos porco.

B – Nós cuida dos porco, das galinha. É bem legal!

J – E pra onde que esses bichos vão quando anoitece, os porcos e as galinhas?

B – Os porcos ficam ali no chiqueiro, as galinhas entra tudo dentro do rancho.

G – Aí, os cachorros, eles dormem aqui na área.

(Conversa com George e Bruna, crianças do Assentamento B, linhas 176-206)

George e Bruna, ele com cinco anos de idade e ela com sete, apresentaram nessa conversa diversos elementos que compõem os espaços de suas brincadeiras. Eles apresentaram também o conhecimento e a apropriação sobre o trabalho na criação de animais de sua família, por meio das explicações sobre quais animais existem no lote em que moram, onde dormem, o trato que recebem e sua comercialização posteriormente.

Interações das crianças com tecnologias da informação e com o urbano

Algumas crianças da pesquisa vivenciavam interações constantes com as cidades próximas ao Assentamento em que moram, por possuírem membros da família residindo na cidade ou simplesmente para passear.

Em algumas situações percebeu-se que a paisagem e a vida urbana chamaram atenção das crianças assentadas, o que pode retratar valores hegemônicos da sociedade em geral, que indicam o quanto os aspectos urbanos são considerados “mais modernos”. As profissionais das instituições educacionais estudadas, principalmente a equipe gestora, demonstraram significações sobre esses aspectos, compreendidas, por exemplo, a partir dos trechos que se seguem.

L – (...) Fazendo um diagnóstico da nossa clientela, o que eu acho que é um diferencial? Eles terem esse contato com a natureza, serem moradores daqui... Acho que tem muito a acrescentar. Então, quando você vai fazer um planejamento, partir dessa realidade que é tão rica para ampliar os conhecimentos. Mas eu vejo que hoje a nossa clientela de crianças, do infantil até o nono ano, é muito mais urbana, muito mais parecida com uma periferia urbana. E os anseios e desejos deles também, com exceção de um ou outro aluno. Eu acho que isso, na verdade, é um paradoxo.

(Conversa com Lica, coordenadora, Assentamento B, linhas 97-104)

J – Mas e com relação à comunidade, à cultura mesmo da comunidade, o jeito de funcionar... Você acha que isso tem uma diferença também, das famílias da cidade?

M – Não, acho que não tem.

(Conversa com Marta, diretora, Assentamento A, linhas 184-188)

Essas falas evidenciaram significações de que o Assentamento possui uma realidade próxima a de uma periferia urbana, com poucos elementos culturais relacionados caracteristicamente ao campo. Essas significações permitem a reflexão sobre as relações entre o campo e a cidade e as valorizações que as tangenciam no imaginário cultural da sociedade em geral. Assim, as significações apontam para uma análise da professora que coloca, no centro da conversa, as complexas relações que se estabelecem entre o urbano e o rural, mas, principalmente, questiona a distinção entre eles, numa região e numa realidade em que os assentamentos situam-se como enclaves em áreas de predomínio absoluto da agroindústria e do agronegócio. Esta questão remete às transformações históricas pelas quais passou a relação campo-cidade e a questão agrária, com progressivo predomínio e hegemonia cultural das formas urbanas de viver, acarretando mudanças no perfil da população rural e consequentemente também da população assentada. Ainda na fala, a relação com a periferia urbana provoca um deslocamento da significação do binômio rural-urbano para rural-pobreza. Uma possível polaridade estaria assim focada não mais na questão do urbano e do rural, mas na questão centro e periferia, ou camadas pobres e camadas ricas.

A aproximação da realidade dos Assentamentos aos contextos de periferias urbanas, feita pelos profissionais da escola, ofusca as diferenças e particularidades do cotidiano da vida da criança e de elementos culturais locais.

Outro aspecto presente no cotidiano das crianças dos Assentamentos A e B e que participam de suas interações com o ambiente é a tecnologia de informação, por meio, por exemplo, da televisão, dos filmes, videogames e computador. Essa reflexão pode ser apreendida pelo relato abaixo:

João – Até tem uma vaca aí que tem uma bezerra. Ele diz que é pra vender a bezerra pra comprar o computador pra ele, porque a bezerra é dele. Chama Biloquinha. Diz “Ó vô, é pra vender a Biloquinha pra comprar o computador pra mim”.

(Conversa com Dona Joana e Seu João, avós de Eduardo, Assentamento A, linhas 487-494)

Pode-se compreender essa atitude do menino de querer vender a sua bezerra para comprar um computador como a busca por condições de aquisição do bem desejado fincadas no modo de vida, produção e economia do campo, em que uma das formas de administrar a renda particular ocorre por meio da aquisição e venda de animais, como gado, cavalos e galinhas, que são considerados bens de produção negociáveis.

A interação com tecnologia como o computador aproxima as crianças do campo com a realidade e a cultura gerais. Foram acompanhadas situações em que as crianças brincavam de faz de conta sendo o computador um dos objetos significados na brincadeira. A presença do computador no faz de conta pode ser compreendido como uma recriação do espaço de relação com essa tecnologia, disponibilizado pelas aulas de informática principalmente.

Neste item, foram apresentados recortes do material que evidenciaram significações relativas às interações entre as crianças e o mundo urbano e entre elas e as tecnologias da informação atuais. Assim, pode-se compreender que as crianças assentadas participantes desta pesquisa possuem um contexto de desenvolvimento composto por diversos elementos rurais e urbanos que se misturam, reforçando a concepção do *continuum* campo-cidade e retratando que as vivências das crianças do campo se compõem por uma variedade de desejos, sentimentos e apropriações sobre o mundo.

4.1.2 A turma da Educação Infantil

Interações das crianças com os espaços da instituição educacional

Neste item, serão analisadas as interações entre as crianças e os diferentes ambientes da instituição de educação infantil, classificados em geral como: espaços internos, caracterizados principalmente pelas salas de referências das turmas; e área externa à sala de referência, representadas predominantemente por parques infantis, jardins, árvores e quadras.

No caso do Assentamento A em específico, a sala de referência da turma era fria e escura, e a maioria das atividades desenvolvidas em seu interior demonstrou-se pouco interessante para as crianças.

A professora Tati entrou na sala e todos gritaram “Eeeeeee!”. Ela explicou-lhes como seria o jogo e todos saíram para a área externa. (Diário de Campo, Assentamento A, 5º dia, linhas 14-15)

Este trecho refere-se a uma situação em que as crianças estavam realizando uma atividade na sala de referência e a professora de educação física entrou para chamá-los para a

aula que ela proporia na quadra (“piscina”), na área externa da instituição. Conforme ilustrado no trecho, as crianças manifestaram várias vezes empolgação em realizar as atividades de educação física ou brincadeiras no parque infantil, o que pode ser associado a um desconforto com o ambiente da sala e até com relação às atividades nela realizadas.

Esses aspectos podem ser relacionados às características da rotina da turma de educação infantil do Assentamento A, cuja maior parte do tempo permanecia dentro da sala de referência, espaço tradicional de educação, realizando atividades marcadas pela exigência de concentração, controle e disciplina corporal. Pode-se compreender que essa preferência também está relacionada à faixa etária da educação infantil, em que as experiências de movimento corporal são privilegiadas pelas crianças.

Além disso, demonstram as condições materiais oferecidas aos alunos desse nível de escolaridade, ou seja, os baixos investimentos que desestimulam a promoção de melhorias no ambiente, tanto no âmbito estrutural como organizacional. O fato de ser a sala mais fria e escura da instituição, tendo em vista os poucos e altos vitrôs presentes e que não facilitam a ventilação e a entrada do sol, torna-a um ambiente bastante antagônico tanto à área externa da própria escola como ao Assentamento de modo geral, caracterizado pelo calor, claridade do sol e riqueza de cores da vegetação, mesmo à época de seca em que a pesquisa foi realizada.

Apareceram, nas conversas com as crianças, significações a partir das interações entre Assentamento e escola, como no trecho a seguir com Leonardo.

J – Onde que é essa rua aí?

L – Lá na escola. O parquinho da escola.

J – Ah! Aquela que passa em frente?

L – O carro tá passando aí.

J – Ahn... E onde que você tá aí nesse desenho?

L – Na minha sala. Não aparece eu.

(Entrevista com Leonardo, criança do Assentamento A, linhas 9-16)

Na sutileza dessa conversa, Leonardo comenta sobre a escola em seu desenho espontaneamente e refere-se ao parquinho, mas ele está na sala e, por isso, não aparece. Ele está dentro da sala e o foco é o parquinho. Nesse episódio, evidenciaram-se indícios sobre a rotina da escola que levam-nos a questionar sobre o sentimento da criança em permanecer grande parte do tempo dentro da sala de referência. No trecho da conversa com Leonardo, o fato de gostar mais de brincar no parquinho, na área externa, contrapõe-se claramente ao tempo na sala fechada.

Na instituição do Assentamento A, o parque infantil era caracterizado por um grande tanque de areia com diversos brinquedos (gira-gira, gangorra, balanço, escorregador, cavalinhos, todos de ferro). Na instituição do Assentamento B, havia dois parques, ambos com tanque de areia, sendo um com brinquedo de plástico modelado com gangorra e casinha e o outro com brinquedo de plástico modelado conhecido pelas crianças como “*polvo*” e próximo a duas pequenas árvores.

A preferência pelo parquinho foi observada na conversa com todas as crianças visitadas durante as pesquisas de campo nos Assentamentos A e B. O exemplo a seguir com o menino Augusto demonstrou essa questão.

J – O que você fez aí? Posso ver agora?
Augusto mostra o desenho.
J – Já sei! É o escorregador?
Faz que sim com a cabeça.
J – Nossa! Você desenha muito bem, Augusto.
A – Olha aqui.
J – Perfeito. Mas o escorregador fica no parque que não é de sombra.
A – É.
J – Aqui é o tanque de areia?
A – É. Eu tô fazendo...
J – O parque.
A – É. É o mesmo parquinho.
J – E você gosta desse escorregador que tem a casinha?
A – Nós pula de lá de cima. E “pruf”! (risos)
 (Conversa com Augusto, criança do Assentamento B, linhas 892-907)

Ilustradas pela fala transcrita anteriormente, as conversas com as crianças sobre o parquinho fizeram emergir processos de significações nos quais elas atribuem-lhe o *status* de preferido entre os espaços da escola por ser composto por brinquedos que permitem atividades com movimentos corporais amplos (pular, escalar, escorregar, etc.), atividades com areia que permitem percepções táteis prazerosas e possibilidades de construções criativas de objetos tridimensionais (esculturas de castelos e casinhas, por exemplo). Os tempos da rotina, nas significações das crianças, podem inclusive ser medidos pelo antes e depois do parque, pelo estar fora ou dentro da sala.

Em algumas situações, as crianças expressaram a preferência pelos locais de sombra da área externa disponível na instituição. No mesmo sentido, as famílias do Assentamento A apontaram como uma das principais necessidades de melhoria da escola a construção de uma cobertura para a quadra e/ou o parque infantil. No Assentamento B, há quadra coberta e um dos parques infantis é protegido do sol pela sombra das duas pequenas árvores próximas a ele.

No diário de campo, foi descrita uma situação que demonstra essas questões e está ilustrada pelo recorte seguinte.

As crianças brincaram no parque em frente ao quiosque, mas o sol estava muito forte e a professora sugeriu que as crianças fossem brincar sob o quiosque, na sombra. Mas as crianças queriam ir brincar no outro parque que estava com mais sombra (por ficar sob duas árvores). Fomos então para o outro parque. (Diário de Campo, Assentamento B, 3º dia, linhas 267-270)

Esse trecho ilustra a preferência das crianças pela possibilidade de brincar com a areia na sombra e reorientam a opção do espaço a partir da crítica à atividade no parque em que já estavam, sem árvores. Nesse caso, das crianças do Assentamento B que possuíam o parque com sombra, este é o preferido, conforme relata Augusto no trecho a seguir.

J – Por que você gosta mais dele? (referindo-se ao parque próximo às árvores)
A – Ah, pra ficar na sombra lá, porque eu não gosto de ficar no sol.
 (Conversa com Augusto, Assentamento B, linhas 228-241)

A ausência de uma área externa coberta, como um pátio ou quadra, é bastante citada pelas famílias, por exemplo. Elas contam que uma área coberta faz falta na escola porque no lugar onde as crianças brincam na área externa faz muito sol. Quando o dia está limpo, portanto, elas ficam sob “*esse sol escaldante*” e quando faz chuva, eles têm que ficar dentro da sala ou no pequeno pátio que une todos os blocos da escola e que não suporta um número grande de alunos. Assim, os familiares demonstraram o respeito a essa necessidade das crianças em realizar atividades em espaços que permitam correr e brincar livremente, com conforto térmico.

No contexto da educação infantil no Assentamento B, os elementos da natureza estiveram constantemente presentes nas brincadeiras das crianças em área externa. Tais elementos são aqui compreendidos como elementos da natureza pela sua constituição material, ou seja, por não serem fabricados e/ou criados pelo homem. Considerando essa compreensão para a análise, nas áreas externas, as crianças brincavam de subir em árvore, na areia dos parques e inclusive colhendo sementes e catando besouros. O trecho a seguir ilustra uma dessas situações descrita no diário de campo.

Ali, as crianças subiram num pé de manga baixinho bem próximo ao tanque de areia, brincaram na areia e colheram sementes de pata-de-vaca, da outra

árvore que circunda esse parquinho (...). (Diário de Campo, Assentamento B, 3º dia, linhas 270-272)

No trecho da conversa a seguir, Gustavo relatou que, de todas as coisas do parquinho, o que ele mais gosta é da areia.

G – A professora deixa nós irmos no parquinho.

J – É. E você gosta de ir lá no parquinho?

Faz que sim com a cabeça.

J – Do que vocês brincam lá no parquinho?

G – Eu faço castelo.

J – Ah, eu vi vocês fazendo castelo. Tava bonito o castelo o dia que eu vi, hein? E você gosta mais de brincar lá na areia do parquinho ou dos brinquedos?

G – Da areia.

(Conversa com Gustavo e Inês, crianças do Assentamento B, linhas 333-348)

Nessa conversa, pode-se entender que o castelo aparece devido ao conteúdo trabalhado pela professora com as crianças de uma história que envolvia um castelo, reis, princesas e camponeses. Os aspectos relacionados ao conteúdo das atividades desenvolvidas nos contextos investigados serão apresentados e discutidos no segundo tópico deste capítulo, que trata dos conteúdos e formas educacionais.

Retomando a conversa com Gustavo exposta anteriormente, este comenta que o que mais gosta de brincar no parque é com a areia. Essa conversa ilustra o fato de que, apesar de aparentemente pouco relevante, a areia ganhou destaque nas percepções do ambiente da escola pelas crianças da educação infantil enquanto um elemento que atrai a atenção e o desejo de brincar com ela e manipulá-la. Esse fato ajuda na compreensão de que as crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade, independentemente de uma análise específica do contexto em que vivem, possuem um apreço pela interação com elementos naturais, como a areia. Tal aspecto torna-se relevante para o entendimento das dinâmicas das vivências das crianças dessa faixa etária no seu desenvolvimento.

No contexto do Assentamento B, evidenciaram-se processos de significação sobre o espaço da escola para a educação infantil a partir da interação entre ele, a professora e as crianças, à medida que a professora chamava atenção para os aspectos ambientais presentes na situação que estavam vivenciando, ou ainda se envolvia na percepção das crianças sobre os elementos da natureza. O trecho a seguir apresenta uma situação em que esses processos foram destacadamente notados.

As crianças queriam brincar na quadra, fomos até lá. Não estava ocupada, mas havia sido lavada e ainda estava bem molhada. Então, a professora disse que não brincaríamos lá porque estava molhada. As crianças insistiram, mas a professora disse “Não, então vamos brincar ali embaixo do flamboyant”. As crianças foram correndo para o flamboyant. A professora sentou-se na grama, estava uma sombra gostosa, sentei-me também. Coralina disse “Ah, quero deitar na grama e ficar olhando o céu”, deitou no colo da professora e ficou olhando o céu. Na hora em que eu sentei, falei “Ei vida boa!” para ela, que então veio e quis deitar no meu colo. Algumas crianças subiram na árvore, outras ficaram ali pelo entorno. Eles começaram a querer pegar as vagens. Fernanda subiu para alcançar as vagens, só que essas estavam bem no alto e ela foi subindo na árvore. Quando Fernanda estava bem em cima, a professora disse “Segura firme. Não olha para baixo”, e foi incentivando a menina. Ela pegou algumas vagens, jogou para os colegas e desceu. Fernanda pareceu muito orgulhosa de ter subido na árvore, de ter pegado as vagens para os colegas. (...) A professora sugeriu, então, para todos que tivessem um caderno desenharem o Flamboyant. A maioria das crianças tirou o caderno da bolsa e começou a desenhar a árvore. Olhavam para a árvore e desenhavam-na. Foi um momento muito gostoso. Algumas meninas estavam com a vagem. Eu pedi para ver e percebi que ela fazia um barulho como um chocalho por causa das sementes dentro. Eu falei que dava para a gente usar como chocalho para tocar música e disse “Canta uma música aí que eu vou fazer o som”, e elas cantaram a música do alecrim²⁶ e eu fiz barulho com a vagem. Depois, elas mesmas cantaram e tocaram. Augusto conseguiu abrir a vagem dele e tirar todas as sementes e mostrou para a professora. A professora falou para ele como plantar e sugeriu que levasse para plantar em casa. Pedi duas das sementes dele para eu plantar também. Ele me deu as duas sementinhas todo feliz. Ficamos conversando sobre o Flamboyant, algumas crianças brincavam com a vagem, como se fosse um facão também, e os ônibus chegaram. (Diário de Campo, Assentamento B, 10º dia, linhas 268-302)

Na situação descrita acima, a professora transformou o que seria um momento de espera pelo horário de saída das crianças, em que elas geralmente brincavam entre si no pátio próximo ao refeitório, em um passeio pela instituição que terminou em uma gostosa interação com a árvore Flamboyant, atribuindo-lhe a significação de espaço educativo. A partir disso, várias percepções sobre o ambiente tornaram-se possíveis. As crianças brincaram com as sementes, por meio das sensações de seu barulho e também por meio do faz de conta significando-as como facões; brincaram de subir na árvore, o que pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades e confiança; brincaram de desenhar a árvore através da observação, o que pode auxiliar no desenvolvimento da atenção e da habilidade de representação.

²⁶ Tratou-se do seguinte trecho da música “Alecrim”: “Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo sem ser semeado...”.

Os trechos seguintes do diário de campo ilustram outros momentos em que houve essa mediação da professora na interação entre as crianças e o meio externo à sala de referência da escola.

Nisso, a professora percebeu que algumas mudinhas de pata-de-vaca estavam brotando dentro do tanque de areia e mostrou para as crianças, dizendo “Vamos aguardar, porque depois, na segunda-feira, a gente tira a mudinha”. As crianças foram correndo pegar a mangueira. (Diário de Campo, Assentamento B, 3º dia, linhas 273-279)

A professora interrompeu o assunto, pedindo às crianças que falassem baixo, porque o pessoal da empresa que estava cortando a grama estava fazendo muito barulho e não dava para escutar, apontando para eles enquanto falava. E, em seguida, pensou em voz alta “Nossa! Será que eles estão destruindo as mudinhas de pitanga?”. E as crianças ficaram todas preocupadas com a pitanga. A professora continuou “Nossa! E se eles estiverem destruindo? Como a gente vai fazer? Vamos lá, porque daí a gente põe no saquinho.”. As crianças ficaram todas animadas de irem até a pitangueira para ver como estavam as mudas, para ver se eles tinham preservado os pés de pitanga. Todos se levantaram e fomos até o outro lado da escola, no canto superior, próximo às salas administrativas e ao refeitório do ensino fundamental. Algumas pessoas da limpeza estavam ali e uma mulher disse que não era para as crianças irem para lá porque tinha um sapo muito grande. A professora Ângela pareceu que não escutou e continuou seguindo com as crianças para a pitangueira. As crianças lá chegaram e disseram “Aqui, a pitangueira está aqui. Não derrubaram não”, e a professora disse “Não, eu estou falando das mudinhas. As mudinhas ao redor da pitangueira” e foram em direção à muretinha em que as mudas de pitanga estavam brotando. Ela mostrou para as crianças as mudinhas, algumas estavam preservadas e outras eles tinham realmente arrancado. E ali estava o sapo grande e a professora disse “Aqui o sapo. Ele tá aqui mesmo. Afasta! Afasta!”, pediu para as crianças se afastarem, deixarem o sapo quieto. Ela comentou sobre a necessidade de preservar as mudas de pitanga e nós voltamos para o quiosque. (Diário de Campo, Assentamento B, 8º dia, linhas 67-88)

Para além dessas perspectivas, essa vivência possibilitou às crianças (re)significarem aquele espaço, da árvore na escola, que, por meio do envolvimento demonstrado e pela mediação da professora, ganha ou reitera significações favoráveis à construção de uma identidade positivamente vinculada à natureza, ao contexto rural, aos espaços da escola e do Assentamento.

4.2 CONTEÚDOS E FORMAS

Durante a pesquisa de campo, um dos focos para a construção do material empírico foi o acompanhamento do cotidiano das turmas de educação infantil dos dois Assentamentos. As atividades propostas pelas professoras às crianças foram analisadas como sendo os principais elementos estruturantes do cotidiano. Definidas como ações intencionalmente orientadas para a ampliação do universo cultural, essas atividades permitem às crianças condições para a apreensão dos fatos e situações da realidade e habilitam-nas para agir sobre e transformar essa realidade (OLIVEIRA, 2011a).

As atividades propostas pelas professoras foram analisadas em dois aspectos: os conteúdos e as formas. Foram consideradas as características dos conteúdos e formas no que se refere à contextualização dos temas trabalhados. Além do caráter contextual, também foram consideradas situações em que se apreenderam conteúdos ou formas interrompidos e que foram compreendidos como descontinuidades pedagógicas.

4.2.1 Contextualização

Algumas situações acompanhadas, principalmente na turma de educação infantil do Assentamento A, demonstraram a proposição de atividades em que as crianças pintavam ou completavam desenhos, letras e números em folhas fotocopiadas. O trecho a seguir ilustra uma situação em que a atividade proposta pela professora foi pautada exclusivamente no ato de copiar um modelo.

Assim, iniciaram a realização de uma atividade mimeografada sobre números, através de figuras indicando a quantidade numérica, por exemplo: um sol, três árvores, quatro pássaros, seis corujas. As crianças deveriam escrever os números correspondentes à quantidade de figuras iguais nos quadrados próximos a elas e colorir as figuras depois. Patrícia [professora] colocou na lousa o modelo de como deveriam ficar as respostas (...). (Diário de Campo, Assentamento A, 6º dia, linhas 14-18)

Essa situação exemplifica o cotidiano pedagógico mais frequente construído nas atividades propostas pela professora de educação infantil do Assentamento A, realizadas predominantemente dentro da sala. Enquanto o entorno da sala era composto por muitas árvores, plantas, diversos tipos de pássaros, as atividades geralmente traziam esses elementos fotocopiados, artificializados e relacionados de maneira aleatória, apesar de o conteúdo aproximar-se dos elementos que constituem o ambiente rural. No período das observações,

não foram verificadas atividades que instigassem a criança a conhecer, manipular ou reinterpretar o mundo a sua volta.

As crianças, por sua vez, constantemente traziam para o interior das atividades e conteúdos, elementos de suas vivências no contexto do Assentamento.

Retornamos para a sala de aula e a atividade de mimeógrafo continuou, tendo na sequência outra folhinha cujo objetivo era colocar nome das figuras que começam com A: abacate – “que cor é o abacate?”, perguntou a professora, “depende”, respondeu Emília, “maduro? Ele é um pouco verde mesmo assim.” A professora deu risada, olhou pra mim e apenas disse “Ei, Emília” e continuou a falar nomes com a letra A: “alicate, etc.”. (Diário de Campo, Assentamento A, 6º dia, linhas 40-47)

Esta relação entre a atividade proposta pela professora e o diálogo que a atividade provocava na criança, seus questionamentos, saberes ou hipóteses, como no trecho acima, nem sempre eram aproveitados para a incorporação ou a ampliação dos questionamentos da criança e de sua visão, como ocorreu nesta ocasião, com o tema das cores das frutas e sua vinculação aos processos de amadurecimento, proposto a partir do apontamento baseado na vivência de Emília, que passou despercebido e as crianças continuaram realizando a atividade, esforçando-se por conseguir preencher as letras da folha.

Conforme apresentado na tabela de caracterização dos participantes, a professora era moradora de uma cidade próxima ao Assentamento A e nunca havia trabalhado numa escola em contexto rural, e não teve, segundo entrevista, formação ou apoio para o seu trabalho neste contexto. Assim, as condições de seu trabalho circunscrevem e delimitam as possibilidades na incorporação de elementos constitutivos do ambiente rural das crianças para articular conhecimentos cotidianos a possibilidades ampliadas de sua leitura e interpretação.

Sobre um projeto com um currículo específico para essas crianças, as duas equipes educacionais, dos Assentamentos A e B, consideraram desnecessário. Pontuaram, contudo, possibilidades do entorno que facilitam o trabalho com diferentes materiais, sendo um mesmo conteúdo curricular em comparação às escolas de áreas urbanas.

J – E como que é pegar as dicas lá do HTPC, que vêm pra você fazer aqui, desse currículo também, desses eixos que você tem que trabalhar? Como que é pra você colocar na prática aqui na escola com a turminha?
P – Não tem uma diferença. Aquilo que é passado seria passado também para a escola rural. Mesmo que o HTPC fosse voltado só pra essa escola, o direcionamento não mudaria, porque é um direcionamento para a educação

infantil, independente do lugar onde ela funciona. Agora, o que eu preciso fazer, algumas adaptações, é por conta da diferença de idade.
(Conversa com Patrícia, professora, Assentamento A, linhas 306-335)

Na entrevista com a professora Patrícia, ela demonstrou essa consideração dizendo que não há um currículo específico para a escola do Assentamento A, tendo sido realizadas apenas adaptações por se tratar de uma turma multietária de educação infantil, quarta e quinta etapas juntas. Para a professora, a educação infantil é universal, ou seja, deve ser oferecida de acordo com os direcionamentos que a constituem “*independente do lugar*”.

Não se verificam, nessa significação, questionamentos sobre a criança concreta com que se trabalha, ou seja, sobre a possibilidade de diversidade de demandas ou modos de vida que podem interferir de alguma forma ao longo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Durante a realização da pesquisa de campo, o único elemento que emergiu com o significado que fortalece a especificidade do currículo para a educação infantil no/do campo foi a presença de uma horta na escola.

Algumas situações, principalmente no caso do Assentamento B, evidenciaram uma proposta pedagógica marcada pelo esforço de vinculação com o contexto da criança e de aproveitamento de recursos e elementos do rural. A professora Ângela, responsável pela turma da quinta etapa da educação infantil, é moradora de um Assentamento próximo ao Assentamento B e possui uma história de vida com forte vinculação com o campo, demonstrando em vários momentos da entrevista sua valorização em todos os aspectos, principalmente os ambientais, sociais e culturais.

O trecho a seguir ilustra as significações sobre a educação infantil no/do campo por meio das práticas adotadas pela professora e da repercussão nas crianças.

A professora pegou o CD player, ligou e colocou a música. Foi cantando com eles (...). Ela passou a música uma vez toda, depois foi estimulando todas as crianças a acompanharem a letra e, por fim, desligou o rádio e conversou sobre a letra da música. Nas partes que traziam nomes próprios, ela perguntava se tinha alguém com aquele nome no Assentamento; o que significava tal e tal palavra, e as crianças iam falando. A professora perguntou qual era a mensagem que a música trazia e Augusto respondeu que falava sobre a pessoa querendo sair da cidade e voltar a morar no sítio. As crianças demonstraram saber muitas coisas sobre a própria realidade, sobre o que é semear, campina, sobre a realidade ali do Assentamento. Durante essa conversa sobre a letra da música, apareceram nomes de frutas e nomes de árvores e as crianças falavam “Ah, eu tenho essa fruta em casa”; iam falando. Em um momento da conversa, a professora foi explicá-lhes o que era amplidão. Começou falando que era como ver o horizonte, de uma estrada. E um dos meninos disse “É igual ali. Ali o fim da estrada”. Todos olharam para onde o menino apontava e dava para ver uma parte

bem bonita do Assentamento, com uma estrada e algumas casas. Então, a professora disse animada “Isso! Isso é a amplidão. Olhar o horizonte, ver essa vastidão, da paisagem”. Um dos meninos continuou dizendo “Ah, eu consigo ver a minha mãe ali, colhendo cana”. E a professora perguntou “Ah é? Você vê sua mãe ali colhendo cana?”. Começamos, com isso, a conversar sobre a família dele, que mora ali próximo. As crianças foram falando que ele pega o ônibus no ponto da rapadura. “Ah, você mora lá na rapadura?”; “É, o meu avô é o dono do lugar que vende a rapadura”. Nisso, outra menina falou que na verdade ele não mora ali, ali é o bar. “Ele não mora no bar, ele mora numa casa ao lado do bar”. E ficamos conversando sobre isso um tempo. (Diário de Campo, Assentamento B, 3º dia, linhas 186-212)

A vivência descrita permite-nos compreender que o fluxo da atividade inicialmente proposta modificava-se com as intervenções das crianças e que a professora transitava com liberdade em direção a estas intervenções. Neste trecho, as mediações, partidas da realidade trazida pela criança, buscavam agregar repertório e vocabulário às crianças. A atividade caracterizou-se como um espaço/tempo em que professora esforçava-se para ampliar os conhecimentos das crianças sobre o mundo e sobre seu local de vida, por meio de atividades e elementos que interagiam com seu cotidiano e presentes no momento daquela atividade. A professora aproveitou a percepção de uma das crianças sobre a vista de uma área de moradia do Assentamento e que estavam observando do quiosque. Nessa conversa, também a construção da identidade com o lugar e com a cultura do Assentamento foi valorizada por meio da música.

Outras situações demonstraram significações semelhantes, por exemplo, por meio do trabalho com histórias, teatros ou textos que aproximam a criança e o contexto educacional das condições culturais do Assentamento. Além disso, essas atividades eram enriquecidas com oportunidades de manusear diversos materiais, inclusive coletados no entorno da escola ou nos espaços do Assentamento (por exemplo, areia, carvão, sementes, folhas), e conhecer diferentes formas de expressão e comunicação usadas na nossa sociedade (jornal, revista, desenho, quadrinhos, música, livro, teatro, etc.). A participação das crianças se dava também no momento de organização dos materiais e do espaço no final das atividades, o que pode demonstrar o envolvimento e interesse pelo conteúdo e pela forma das mesmas.

Algumas situações acompanhadas retrataram uma forma de trabalho para a educação infantil em que o teatro era explorado como oportunidade de faz de conta e como instrumento disparador de temas e outras formas de aprendizagem, com conteúdos que concretamente relacionavam temas gerais ao contexto e momento de vida das crianças. Nessas situações, foi

percebido um intenso envolvimento das crianças, conforme reverberação nas conversas com elas. O trecho do diário de campo que se segue ilustra essas questões.

Após essa roda de “recontação” das histórias, a professora perguntou se as crianças não queriam brincar com as fantasias para montar a história com dramatização. Todas ficaram bastante animadas. Foram para a sala buscar todas as roupas para inventar as fantasias. A professora foi também e estimulou-os a pegarem objetos para construir o castelo e outros brinquedos para o faz de conta. O pátio virou um grande palco e todas as crianças se envolveram na brincadeira; as ideias que as crianças traziam eram acatadas pela professora, que também as estimulava a pensar mais coisas para criar e interpretar relacionadas à história. Depois da brincadeira, as crianças ajudaram a guardar os materiais e ajeitaram as mesas para a preparação para o almoço. Todas foram lavar as mãos e sentaram-se para comer. (Diário de Campo, Assentamento B, 1º dia, linhas 244-254)

A história dramatizada nesse dia foi escrita por Ana Maria Machado (1990). Intitulada “História meio ao contrário”, é uma narrativa sobre um povoado que trabalhava para um rei e que, um dia, se revoltou por trabalharem tanto, enquanto o rei apenas aproveitava da boa comida e bebida. Além disso, ao final da história, a princesa, filha do rei, não queria se casar com o príncipe e este havia se apaixonado por uma camponesa e fica feliz por não ser forçado a casar com a princesa.

Conforme demonstrado pelo excerto do diário de campo, as crianças envolveram-se no teatro, refazendo a história a sua maneira e significando diferentes papéis. Elementos de classe, de gênero e um cenário do campo estão presentes no enredo da história escolhida pela professora. O próprio material, seus conteúdos e forma de apresentação revelam, além do esforço da professora em pesquisar materiais para as crianças, significações de educação infantil do campo e concepções de qual criança pretende ajudar a constituir no contexto educativo de um Assentamento.

No cotidiano da educação infantil do Assentamento B, diariamente as professoras realizavam uma roda de conversa com as crianças da quarta e da quinta etapas, antes de dividirem as turmas para atividades específicas do dia. Nessa roda, eram desenvolvidas atividades coletivas de brincadeiras e músicas com movimentos corporais. Havia intensa interação das crianças entre si e com as professoras, em momentos de conversas sobre novidades e temas correntes do dia ou da semana, por exemplo, o que fizeram no dia anterior no caso de ter sido feriado. Os trechos do diário de campo seguintes exemplificam situações vivenciadas nesta atividade.

Na roda, cantamos algumas músicas infantis, como a do Alecrim. A maioria das músicas cantadas neste dia não havia sido cantada no dia anterior e a maioria delas eram músicas relacionadas com o campo, sobre pés de fruta, sobre “o galinho que eu perdi no quintal”. (Diário de Campo, Assentamento B, 6º dia, linhas 30-34)

Após o lanche, foi feita a roda e as professoras perguntaram para as crianças sobre o circo, o que gostaram do circo (...). Cantamos uma música sobre palhaço, depois cantamos outras duas músicas e a professora Ângela lembrou que tinha trazido um livro sobre músicas infantis. Foi buscá-lo. Contou para as crianças que esse livro foi escrito há cinquenta anos, na época do avô deles, e começou a mostrar algumas músicas que a gente cantava hoje só que estavam ali registradas e eram cantadas na época de outra maneira, e que aquele livro foi escrito para que as professoras pudessem ensinar as crianças a cantarem aquelas músicas. (Diário de Campo, Assentamento B, 10º dia, linhas 51-61)

Música, conversa, história, narração, dança e movimento eram elementos envolvidos na roda. A roda de conversa, além de colaborar para atividades interativas entre as turmas, professoras e crianças, possibilitou às crianças contar histórias ou elementos de sua vida, dar opinião sobre os diversos assuntos, participar da organização da rotina da turma. Além disso, esse espaço pode ser compreendido como uma maneira de educação pela cidadania, pois, sendo um momento de socialização, demanda o desenvolvimento de recursos para aprender o tempo de falar e de escutar. Também nela as professoras se pautavam pela valorização da cultura, do repertório de canções e brincadeiras vinculadas aos conteúdos do cotidiano de vida rural.

A pesquisa de campo apontou como um dos instrumentos para o conhecimento das crianças do campo a observação e a interação nos momentos de brincadeira de faz de conta na rotina da escola. Nos diários de campo, nos dois Assentamentos, foi possível registrar momentos em que as crianças traziam brincadeiras e vivências relacionadas à vida no Assentamento rural. O trecho a seguir, percebido no Assentamento A, descreve uma situação que ilustra esses elementos.

Alguns meninos foram brincar na varandinha da escola, por conta deles. Pegaram algumas das cordas de pular e brincaram de cavalo e carroça (um puxava o outro pela corda como um cavalo). (Diário de Campo, Assentamento A, 5º dia, linhas 19-22)

Esse trecho demonstra as brincadeiras das crianças relacionadas aos elementos do dia-a-dia, seja em casa, no assentamento ou na escola. A brincadeira recria a cena do cotidiano do Assentamento, que tem, entre seus meios de transporte e de trabalho, as carroças puxadas a

cavalo. O excerto abaixo, do diário de campo, demonstra essa relação entre a brincadeira e o cotidiano durante o recreio:

Em frente à mureta estavam Belinha e Júlia. Humberto veio do outro lado da escola e disse para mim que eles estavam “brincando de lote”. Perguntei como era essa brincadeira e ele disse que ele era o papai, Belinha era a mamãe e Júlia era a filhinha e que ele ia para o lote trabalhar e elas ficavam em casa. (Diário de Campo, Assentamento A, 3º dia, linhas 35-42)

A brincadeira de lote criada por essas crianças constitui-se num processo de significações sobre o cotidiano em que vivem e sobre os papéis com que convivem no contexto familiar. Conforme demonstra o trecho a seguir, elementos de uma tecnologia também aparecem nas brincadeiras.

Eduardo chamou Regina para conhecer o computador, na casa dele lá no canto. Ela foi. Voltou para me chamar para ver também. Ele havia juntado uma pedra na horizontal com uma na vertical, formando uma espécie de laptop. Eu e Regina sentamos perto dele e ele disse que estava fazendo desenhos para ela. Em poucos minutos o sinal tocou para que voltássemos para a sala de referência. (Diário de Campo, Assentamento A, 3º dia, linhas 99-106)

No contexto escolar do Assentamento A, as crianças não possuíam à disposição ambientes proporcionados pelos adultos que incentivassem as brincadeiras de faz de conta. Mesmo assim, como recurso principal de seu desenvolvimento nessa faixa etária, elas criaram esses espaços. Essa ausência evidenciou tensões entre os desejos das crianças e as propostas educativas, que consideravam prioritária a necessidade de alfabetização e escolarização. Assim, as crianças possuíam ambientes limitados e circunscritos às atividades propostas pelos adultos, restando as necessidades infantis de compreender e apropriar-se do mundo.

No que tange às atividades que envolvem as habilidades motoras, nos dois contextos investigados, apresentaram conteúdos e formas propícios para elas. No caso do Assentamento A, as aulas diárias de Educação Física e os tempos no parque infantil caracterizaram esses momentos. Já no Assentamento B, eles aconteciam no espaço da roda de conversa, nas brincadeiras na quadra, nos parques infantis e outras áreas externas da escola, como o Flamboyant e o quiosque. Os participantes dos dois contextos, tanto familiares como equipes educacionais, enfatizaram a facilidade das crianças dos Assentamentos com as atividades que envolviam o desenvolvimento motor. Essa facilidade foi geralmente atribuída à intensa interação que elas estabeleciam com o amplo ambiente natural à sua volta.

Apesar do caráter positivo atribuído às habilidades motoras das crianças assentadas, essa ênfase era significada como contribuidora para a dificuldade no acompanhamento do que a equipe educacional chamou de “*conteúdos mais escolares*”. O trecho a seguir da entrevista com a professora Bianca ilustra essa análise.

J – Com relação às crianças, até por ter a sua filha que tem a vivência aqui também, como você vê essa infância aqui no assentamento?

B – Ah, elas se desenvolvem muito bem. Eu acho que principalmente fisicamente. Elas têm uma habilidade física muito grande, elas têm uma liberdade muito grande. Eu vejo que elas aprendem muito rápido e sabem bem sobre questões relacionadas ao ambiente em que elas vivem. Eu sinto uma dificuldade de direcionamento de conteúdos e de trabalhos mais específicos. Elas têm pouca noção de quantidade, de letras, mas isso a gente vence com o trabalho. (...) Não posso te falar qual é o motivo, mas eu vejo que as crianças aqui brincam mais, elas têm uma facilidade de criar, elas têm um imaginário muito fértil. Então, ela tem todo um campo pra explorar muito grande. Só que na hora de trazer pra coisas mais específicas, é mais difícil. Como é difícil pra elas mantê-las sentadas, porque elas já estão acostumadas com essa liberdade.

(Conversa com Bianca, professora, Assentamento B, linhas 379-421)

Segundo a professora Bianca, as crianças assentadas possuem habilidades físicas destacáveis e o esforço pedagógico deve ser feito na tensão com a liberdade por elas vivida e construída. Na fala da professora, quando diz que “*elas aprendem muito rápido e sabem bem sobre questões relacionadas ao ambiente em que elas vivem*”, ela destaca as experiências das crianças em áreas externas e em contato com ambientes naturais, o que acentuava e estimulava, no seu entendimento, as habilidades físicas, o desenvolvimento motor e o conhecimento sobre as questões relacionadas ao seu local de vida.

4.2.2 Alfabetização / Letramento

Outra característica dos conteúdos e formas das práticas pedagógicas nos Assentamentos investigados diz respeito à ênfase nos processos de alfabetização, vistos como parte da preparação para o ensino fundamental. Essas significações sobre a educação infantil estiveram presentes nas interações com as famílias, com as equipes educacionais e com as próprias crianças dos contextos investigados.

Nesses casos, a alfabetização foi significada como principal valor da escola desde a educação infantil. O trecho a seguir apresenta uma situação, registrada em diário de campo, em que se demonstrou o foco da educação infantil no aprendizado da escrita e do desenho.

Patrícia comentou que iria começar a fazer as atividades de “Sondagem”. Ela disse “Falou em reunião de pais, eu já fico preocupada, já preciso começar a me preparar, né? (risos)”. Ela me mostrou as pastas dos alunos que demonstram a “evolução” de sua aprendizagem no que tange à escrita e ao desenho. E chamou uma das meninas para fazer a atividade. Pediu para que desenhasse um animal. Depois que desenhasse ela mesma. Depois que escrevesse seu nome e algumas palavras, entre elas sapo e rã. Pediu também que escrevesse a frase “O pássaro voou”. Chamou mais uma das meninas para fazer a atividade, enquanto os outros brincavam. (Diário de Campo, Assentamento A, 3º dia, linhas 120-128)

Na fala de Patrícia, indícios de uma cobrança dos pais sobre o trabalho realizado aparecem, assim como a necessidade de ter materiais que comprovem aquisições das crianças. Neste contexto toma sentido as ditas atividades de “sondagem”, como um recurso da professora para registrar a evolução da aprendizagem e como uma formalização de um processo de avaliação das crianças.

Na configuração do trabalho pedagógico foram frequentes as propostas de atividades de cópia de modelos pré-definidos, conforme já destacado anteriormente. Verificou-se valorização na organização de uma rotina que privilegia características de escolarização, isto é, pautada basicamente em atividades para o desenvolvimento cognitivo (aprendizados baseados na linguagem e na escrita) em que as crianças são organizadas em carteiras e utilizam como instrumentos principais o lápis e o papel, sendo avaliadas nessa perspectiva. Esta perspectiva compete com a preferência das crianças por atividades em áreas externas, conforme já evidenciado anteriormente.

A contextualização das atividades circunscreve-se, assim, no âmbito da proposta pedagógica da professora. Em uma das atividades, a professora auxiliava as crianças a preencherem os dias do mês, fazendo pontilhados para os que ainda não conseguiam passar por cima do traçado, acompanhado da exposição do modelo na lousa. A atividade possuía pouco acompanhamento de outros elementos para além daqueles exigidos na tarefa do traçado bem feito, ou seja, do resultado nela proposto, o que pode ser verificado pelo fato de ter focalizado sua ação na facilitação da tarefa para as crianças que não estavam conseguindo e na atenção dedicada a estas crianças.

As expectativas das famílias aparecem na direção da importância de saber escrever e ler como o grande aprendizado que a escola pode lhe oferecer.

*Dona Lúcia (Avó) – Esse seu entrevistado não tá querendo falar muito não.
J – É. Não tá querendo conversar. Lá na escola ele é todo conversador, né, Léo? Aqui você não tá querendo conversar comigo?
L – Uai, você não fala!*

J – Uai. Eu to perguntando você não responde.

L – Uai. Você não fala se eu sei ler...

J – Ah! Então, faz assim, me conta o que você quer me contar da escola? Você sabe ler?

L – Eu sei ler que... O que eu sei que é...

J – Que mais que você me conta da escola então?

L – Nada.

(Conversa com Leonardo, criança do Assentamento A, linhas 319-338)

Nesse trecho da conversa com Leonardo, ele relatou a importância de saber escrever e ler como o grande aprendizado que a escola pode lhe oferecer. As famílias também demonstraram, em trechos de suas falas, a ênfase atribuída à alfabetização das crianças desde a educação infantil.

J – E como que você vê a relação da escola com as famílias?

K – Bom, da escola eu não tenho o que reclamar, é muito boa. Inclusive, eu acho que ela é bem melhor do que a escola de [nome da cidade próxima ao município do assentamento].

J – Em que sentido você acha?

K – Então, inclusive no aprendizado. O Augusto, ano passado, já veio querendo escrever o nome dele, as letrinhas, sabe? Eu gostei muito dessa escola.

(Conversa com Karina, mãe de Augusto, Assentamento B, linhas 108-116)

Nesse sentido, no Assentamento A, a educação infantil apresentou-se com um forte papel na preparação para a alfabetização com ênfase em atividades de texto e escrita, valorizadas tanto pela equipe escolar como pelas famílias e pelas próprias crianças em alguns casos. Além do fato de estar vinculada a uma escola de ensino fundamental, é preciso considerar a rede de significações que permite a essa comunidade escolar elaborar processos de compreensão sobre a educação infantil com ênfase nos aspectos cognitivos. No caso das famílias, a maioria vivenciou contextos de abandono e exclusão da escola e ao longo de sua história, em que a falta de condições financeiras era atrelada à ausência de oportunidades de emprego por falta de estudo.

Assim, os processos de alfabetização tenderam, nesse contexto, a iniciar-se desde as primeiras etapas da educação infantil, em que as crianças já eram preparadas para aprender a lidar com lápis e papel e a escrever as primeiras palavras, sendo praticamente as únicas atividades diárias e intensivamente preparadas e propostas pela professora. Essa configuração caracteriza a educação infantil como um espaço de preparação para o ensino fundamental, em que os modelos para copiar e pintar são prioridade e os espaços de brincadeira e aprendizado por outras linguagens são desencorajados.

A maioria das famílias e de toda a equipe educacional comentou sobre a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento das crianças.

F – Eu vou ir pro primeiro, sabia?

J – Ah é? E você tá achando bom ir pro primeiro?

Faz que sim com a cabeça.

J – Como você acha que vai ser o primeiro ano?

F – Bom.

J – É? O que você acha que vai ter de legal?

F – Vai escrever, sabia? Daí eu posso escrever Beethoven (nome de seu cachorro)! A Isa já sabe escrever desse jeito aqui ó (mostra letra cursiva).

J – Ah é? E você quer aprender a escrever assim também?

Fernanda faz que sim com a cabeça.

(Conversa com Fernanda, criança do Assentamento B, linhas 291-307)

Nesse trecho, enfatiza-se a valorização da escrita pela criança Fernanda, que demonstrou suas expectativas de ir para o primeiro ano para aprender a letra cursiva. Leonardo, em trecho já citado anteriormente, demonstrou a importância da escrita ao dizer que eu deveria lhe perguntar se ele já sabia escrever, atribuindo a esse tema o lugar de destaque no que tange aos aspectos relacionados à sua rotina na escola e a uma aquisição importante como marco de desenvolvimento para criança.

Percebeu-se nesse sentido que a linguagem escrita passou, em ambos os contextos, por processos de significações em que é muito valorizada e, em alguns casos, exigida que seja trabalhada frequentemente e intensamente desde a educação infantil, conforme já apresentado na discussão sobre a ênfase na alfabetização.

Na conversa com dona Joana e seu João, dona Joana demonstrou a importância dada ao estudo principalmente pelo fato de não ter frequentado a escola e aprendido a ler e escrever. Abaixo, apresenta-se parte do diálogo em que seu João complementa.

João – O estudo vai ser importante sim, porque hoje tudo depende do estudo. (...) Porque hoje se a gente tem que mexer com gado, tem que ter o estudo pra poder aplicar as vacinas. Tem que ter outra série de coisas. Uma pessoa pra operar o trator tem o controle remoto, que é coisa que precisa de estudo. Se não tiver o estudo, não sabe de nada. (...) E hoje tudo funciona numa tecnologia. Gado precisa de inseminação (...). Muitas coisas que depende do estudo. Hoje, se num tiver o estudo, a pessoa é cega. Não funciona.

(Conversa com Dona Joana e Seu João, avós do Eduardo, Assentamento A, linhas 141-167)

Percebeu-se que para algumas famílias do campo, como seu João e dona Joana, a educação é compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento e de trabalho no

campo, no sentido de acompanhar o desenvolvimento tecnológico que vem ocorrendo. Acompanhando essas significações sobre a escola, a alfabetização, como um dos principais elementos de aprendizado na escola, apareceu também nas significações sobre os instrumentos de luta e de recuperação da cultura do campo. Vera, no trecho a seguir, discute elementos dessa questão.

V – (...) Quantas vezes alguns anos atrás vinham os alunos da cidade, vinham conhecer a realidade do assentamento. Hoje não tem essa troca mais. Eles vinham principalmente em época de fruta. Eles vinham conhecer a realidade. Então, eles poderiam, por exemplo, um dia vir pra dentro do assentamento, conhecer a questão ambiental... Tem as lagoas, as frutas, várias coisas que eles poderiam vir e conhecer. Pra eles também ganharia ponto na escola. Porque é muito mais fácil você ver a questão ambiental de fato do que só no caderno, do que só no livro. Você vai aprender a dar mais valor. Você vai aprender muito mais a dar valor nas coisas do que só no caderno. Caderno é papel.
(Conversa com Vera, militante do MLST e mãe de Vinícius, Assentamento A, linhas 787-850)

Conforme apresentado no fragmento anterior, questiona-se a possibilidade de que haja interação entre as crianças assentadas e as crianças da cidade. Assim, pode-se analisar esse discurso como composto por significações “invertidas” na relação entre campo e cidade como comumente é tratada. A especificidade do campo pode ser compreendida nesses termos como algo que deve chegar às crianças da cidade que ficam isentas de conhecer essa realidade, enquanto as crianças do Assentamento possuem essa vivência no cotidiano para além das atividades no interior da escola.

Por fim, apreenderam-se significações sobre a importância da educação e do estudo, conforme verificados na conversa com a professora Ângela.

Ângela – (...) Criança que nunca pegou num lápis, como que vai escrever? Você tem que começar do zero. Tinha criança, por exemplo, que entrou aqui com quatro anos e nunca tinha pegado uma colher, a mãe dava na boca. Ou nunca tinha colocado um sapato. Coisa simples. E aí a mão da própria criança não tem aquele desenvolvimento, como que a criança vai ser alfabetizada depois? A língua escrita vai soar para ela tão longe, tão distante, como uma coisa impossível. A língua escrita vai soar tão distante, que vai sempre haver um conflito muito grande. Então, para não haver esse conflito, porque eles precisam disso para se inserir e para lutarem por melhorias. A cultura letrada é uma forma de luta. Ela não é uma coisa só para a elite. Isso aí é uma forma de segregação. Não, ela vai inclusive buscar coisas do povo, mas eles precisam ter acesso a isso, ter consciência disso, porque ela é exatamente para fazer eles se libertarem de dogmas, de ignorância. (Conversa com Ângela, professora, Assentamento B, linhas 199-219)

Nesta fala, perceberam-se significações sobre a importância da educação como instrumento de luta e de resgate da cultura do campo. Assim, pode-se dizer que a escola do campo, desde a educação infantil, tem sido significada como um espaço importante para o desenvolvimento da vida e do trabalho nos contextos rurais e para a apropriação do conhecimento do mundo e instrumentalização do saber de modo geral.

5 DISCUSSÃO

O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre - o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém! (João Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”)

Esta discussão pauta-se no levantamento dos principais pontos analíticos que a presente investigação evidenciou para a contribuição aos estudos acadêmicos sobre a educação infantil das crianças do campo.

Foi percebida a forte presença de significações sobre alfabetização/letramento. Trabalharemos um item especificamente sobre esse tema, intitulado “Educação Infantil e Letramento”, em que serão discutidas as seguintes questões que emergiram da análise do material empírico: (a) atividades com ênfase nos processos de alfabetização e sem recursos de adaptação para faixa etária e contexto de vida das crianças; (b) significações sobre alfabetização/letramento, desde os anos iniciais das crianças do campo, vinculadas às necessidades de melhores condições de vida e/ou de emancipação humana.

Em segundo tópico, intitulado “Possibilidades diferentes para contextos que aparentam semelhanças”, será discutido como cada contexto investigado apresentou-se em suas particularidades. No caso, o foco da discussão serão os apontamentos sobre: autonomia político-pedagógica e administrativa; gestão da educação infantil em espaços de ensino fundamental; participação da comunidade no cotidiano educacional; e formação e trajetória de vida das professoras da educação infantil participantes da pesquisa.

Por fim, no item “Criança, campo e educação infantil”, serão discutidos os pontos de análise destacáveis e relacionados ao contexto da educação infantil no/do campo em interação com os saberes e as vivências das crianças assentadas. Nesse sentido, serão discutidos principalmente os seguintes pontos: o faz de conta como possibilidade de vínculo entre conteúdo da educação infantil e vivências; as interações entre as crianças e o ambiente físico; e as articulações entre esses pontos e as possibilidades de atuação para a educação infantil.

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO

Nos contextos investigados, as interações das crianças com os conteúdos e as formas de aprendizagem propostos pelas professoras chamaram a atenção no que tange aos aspectos relacionados ao que comumente é designado por preparação para a alfabetização. No caso do Assentamento A, a turma acompanhada nesta pesquisa realizava atividades fortemente marcadas pela ênfase nos processos mecânicos de escrita, com uso de conteúdos fotocopiados em papel para serem pintados e preenchidos com letras/palavras pelas crianças, por exemplo. Na turma de pré-escola acompanhada no Assentamento B, outras atividades eram propostas, como o uso de jornais, revistas e quadrinhos infantis, por exemplo.

No primeiro caso, foram percebidas diversas situações de tensão nas interações das crianças com essas formas e conteúdos, pois as crianças demonstraram dificuldade de concentração nas atividades. Pôde-se compreender que tais métodos adotados distanciavam o aprendizado do cotidiano e dos interesses das crianças, dificultando sua motivação para essa interação.

A aprendizagem da leitura e da escrita mostrou-se ser um elemento importante na rotina da educação infantil, estando presente nas significações de toda comunidade escolar sobre a educação para as crianças de quatro a seis anos. As turmas de quinta etapa da educação infantil, que logo irão compor o primeiro ano do ensino fundamental, têm recebido grande foco nos processos de alfabetização, principalmente após a aprovação da lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que determinou o ingresso das crianças ao ensino fundamental com seis anos de idade. Assim, a preparação para o aprendizado da linguagem escrita também se antecipou (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

O estudo de Yamin e Mello (2010), igualmente em assentamentos rurais da reforma agrária com crianças a partir dos quatro anos de idade, demonstrou a valorização dos processos de alfabetização caracterizados por um modelo mecanicista. Segundo as autoras, o brincar caracterizou-se como um espaço restrito ao recreio, às aulas de educação física ou ao percurso do ônibus escolar. Assim, desde a educação infantil, a escola tem sido compreendida pelas crianças como um espaço onde devem obedecer às ordens das professoras, esperando sentadas pelas atividades que devem copiar, mas ao mesmo tempo como um espaço que permite ficar longe dos afazeres de casa e do lote da família, em que as brincadeiras eram realizadas isoladamente, com pequenos grupos de pares e sempre limitadas aos objetos do contexto e ao tempo de trabalho dos adultos (YAMIN; MELLO, 2010).

Outros pesquisadores também apresentaram dados nessa direção (MACHADO, 2003; MACHADO, C. S., 2009; RODRIGUES, 2003; LIMA, F., 2008; NASCIMENTO, 2009). Eles relataram que as propostas de educação infantil para as escolas do campo têm adotado costumeiramente o modelo pautado na preparação para a alfabetização, inclusive configurando-se como espaços/tempos muito parecidos com os espaços do ensino fundamental, em que os aspectos cognitivos são priorizados nos processos de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2011a), atualmente, as etapas finais da educação infantil têm adotado uma concepção de ensino individualista e segregada do ambiente social em que as crianças vivem. As propostas de atividades têm enfatizado o rígido controle das rotinas e em turmas organizadas exclusivamente pelo princípio da seriação, evidenciando-se como propostas pouco significativas para a experiência pessoal das crianças.

Para compreender esse movimento, a partir das interações observadas em sala, é preciso adentrar na discussão sobre o conceito de alfabetização. Atualmente, tanto na área da Educação como da Linguística, a alfabetização tem sido definida apenas como o ato de ensinar a ler e escrever, o que não se relaciona necessariamente com a apropriação e o uso social que o sujeito fará desse aprendizado. Conforme apontado por Soares (2006), nas discussões atuais sobre o tema, tem-se atribuído um valor mais significativo ao termo *letramento*, que implica no saber fazer uso do ler e do escrever, relacionando-se socialmente por meio da linguagem escrita, a partir da qual o sujeito transforma-se em diversos aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos).

Portanto, segundo essa diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento, uma criança em idade pré-escolar, mesmo ainda não tendo aprendido a ler e a escrever sistematicamente, já está inserida no mundo do letramento (SOARES, 2006) se tiver experiências cotidianas de manipulação, brincadeira e uso de diferentes materiais escritos. Dessa forma, ela vai se apropriando do uso e da função da linguagem escrita em seu meio social e cultural.

A concepção de Oliveira (2011a) complementa essa ideia a partir do princípio de que, hoje em dia, é consenso que as crianças desde pequenas podem avançar no processo de letramento, pois elas nascem em um mundo repleto de simbolismos social e culturalmente construídos, um mundo letrado. Segundo a autora, desde que sejam inseridas em um ambiente favorável, as crianças vão apropriando-se dos sistemas simbólicos que caracterizam e regem a sociedade como uma cultura letrada, por exemplo, os sinais de trânsito, a escrita, a matematização e a representação gráfica (OLIVEIRA, 2011a). As possibilidades de trabalhar esses elementos como instrumentos de conhecimento do mundo mediados pelo professor

desde a educação infantil envolvem o trabalho com outras diferentes linguagens. Nesse sentido, Oliveira (2011a) acrescenta que o aprender a ler e a escrever compõe-se por uma nova ótica, partindo do princípio do desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Por essa concepção, a linguagem escrita torna-se mais um elemento de descoberta, suscitando as crianças a se interrogarem sobre a função social da escrita e a experimentarem suas próprias hipóteses sobre ela, sem a necessidade de copiar modelos (OLIVEIRA, 2011a).

Vigotski (2007), ao analisar a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, formulou três conclusões importantes para o trabalho do professor. A primeira conclusão refere-se à capacidade de aprender a ler e a escrever das crianças desde pequenas (mais ou menos quatro anos de idade). Entretanto, para essa aprendizagem, a criança precisa apropriar-se da ideia de que tais ferramentas são necessárias para ela. Assim, formula a segunda conclusão, de que a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, elas devem atribuir-lhes uma necessidade intrínseca e incorporá-la como uma tarefa relevante para a vida. Por fim, conclui que o aprendizado da escrita não deve ser tido como um treinamento, mas como uma atividade natural. Segundo ele, o melhor método é aquele pelo qual as crianças descubram as habilidades de ler e escrever durante suas brincadeiras, assim, as atividades de desenhar e de brincar precisariam ser considerados estágios anteriores ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo, o letramento enquanto parte do currículo da educação infantil pode ser pensado sem necessariamente a ênfase na alfabetização, que muitas vezes envolve um trabalho arduo para as crianças dessa faixa etária. Visualizar a linguagem escrita como um objeto cultural que possui funções e propriedades específicas e que exerce um papel importante como suporte de ações e trocas sociais permite compreendê-la como um conhecimento produzido pela humanidade que pode ser explorado pelas crianças pequenas.

Partindo-se desses pressupostos, compreendemos que a realização de atividades na perspectiva do letramento, auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita de modo positivo, inclusive sendo desejada pelas crianças, conforme foi evidenciado pelo material de pesquisa (*“Vai escrever, sabia? Daí eu posso escrever Beethoven!”* – fala de Fernanda, criança de seis anos do Assentamento B, referindo-se ao próximo ano na escola).

Os casos investigados nos fazem questionar de que modo a educação infantil nos contextos rurais pode pensar a organização de seu currículo com vistas a sintonizar-se a essas concepções de educação. As observações e as entrevistas com as equipes educacionais, realizadas na pesquisa de campo, evidenciaram a ausência de uma reflexão concreta sobre o currículo para as turmas de educação infantil investigadas. Conforme exposto na análise do

material, as equipes de direção demonstraram significações que vinculavam a educação no contexto dos Assentamentos a uma concepção de educação universal, ou seja, não atribuíram especificidade ao currículo para as crianças do campo. Nos contextos investigados, verificou-se tanto concepções de educação universal como esforços de uma proposta de educação do campo.

Disse-me ainda (a professora) que não existe um preparo para trabalhar as questões de conteúdo da educação do campo e que às vezes, mesmo elas tentando, não existe apoio também. Comentou que a escola tem uma estrutura muito boa, física, de recurso material, mas essa questão do apoio para o currículo específico para trabalhar com as crianças não existe. A professora disse também que acredita que a educação ambiental tinha que ser prioridade do currículo das escolas do campo. (Diário de Campo, Assentamento B, 5º dia, linhas 64-75)

Pôde-se compreender que talvez a inexistência de diálogo sobre o currículo específico esteja articulada às significações de educação como processo humano universal. Segundo Oliveira (2011a), o currículo deve ser compreendido como um projeto construído coletivamente, aberto e criativo, em que cada situação educativa tenha espaço para ser apropriada por ele. Deve ocorrer baseando-se na análise da realidade que o circunscreve e na reconstrução intermitente por meio da interação com os aspectos do desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Recentemente, o planejamento curricular da educação infantil tem buscado transformar a perspectiva de isolamento das crianças controladas pelo adulto e de descontextualização das atividades para promover novos olhares sobre a infância enquanto etapa da vida constituída por direitos e características próprias (OLIVEIRA, 2011a). Segundo Oliveira (2011a), a partir dessa concepção, algumas realidades têm demonstrado a possibilidade de substituir as tradicionais formas de ensinar com tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, por exemplo, por atividades de pesquisa, expressão pessoal e troca de opiniões.

Currículo é entendido, deste modo, como uma trajetória de experimentação partilhada dos objetos de conhecimento da cultura por meio de atividades diversificadas e frequentemente avaliadas (OLIVEIRA, 2011a). Assim, a educação infantil pode ser compreendida como uma etapa composta por um currículo com conteúdos e formas particulares à faixa etária de zero a seis anos de idade, e que, portanto, possui um modelo próprio de escolarização, diferentemente do que é empregado no ensino fundamental, por exemplo.

Essas reflexões possibilitam a compreensão de dois aspectos básicos sobre a escolarização, o letramento e o currículo da educação infantil, que emergiram das vivências das crianças do campo participantes desta pesquisa. Primeiramente, no que tange à especificidade da faixa etária e, logo, à necessidade de abranger as diversas formas de aprendizado visando o desenvolvimento integral, que leve em conta o corpo, a brincadeira e o desenho enquanto formas ímpares de expressão e comunicação com o mundo por parte das crianças da educação infantil.

Nas turmas de educação infantil acompanhadas nesta pesquisa, as formas de aprendizagem demonstraram-se relevantes elementos na composição das vivências das crianças. No item 4.1, “A criança e o ambiente”, foram discutidas algumas significações que demonstraram o quanto as crianças assentadas vivenciam espaços amplos de brincadeira em que se desenvolvem com autonomia destacável. As famílias comentaram, por exemplo, sobre o interesse das crianças pelos animais, pela terra, pelas pescarias e banhos de rio, por andar de bicicleta pelas proximidades da casa. As próprias crianças apresentaram essas vivências como significativas de seu ser infância nos Assentamentos da pesquisa. Além disso, quando questionadas sobre o que mais gostam na escola, a resposta unânime foi “*do parquinho*”.

Demonstra-se, portanto, a ênfase que, nessa faixa etária, assume o desenvolvimento motor e a experimentação das sensações. Além disso, outra característica das crianças nessa idade (quatro a seis anos) é a forte presença do faz de conta. Foram apresentadas conversas e situações de brincadeiras em que as crianças exercitavam sua imaginação e criatividade em recriações do cotidiano e das expectativas sobre o mundo. Como, por exemplo, quando algumas crianças do Assentamento A “*pegaram algumas das cordas de pular e brincaram de cavalo e carroça (um puxava o outro pela corda como um cavalo)*”.

O material empírico permitiu uma compreensão sobre atividades que estimulem o movimento corporal e as expressões artísticas e imaginativas. A contação de histórias seguida de recontação e dramatização/teatro que foi registrada nos diários de campo referentes ao acompanhamento da turma do Assentamento B, por exemplo, demonstraram-se como atividades de forte envolvimento das crianças em suas vivências educativas. “*Após essa roda de ‘recontação’ das histórias, a professora perguntou se as crianças não queriam brincar com as fantasias para montar a história com dramatização (...)*”. Nesse caso, realizaram-se atividades em que as crianças ouviram uma história, recontaram-na e, depois, dramatizaram-na com teatro acrescentando ideias próprias ao enredo. Trata-se de um exemplo das possibilidades de letramento na educação infantil.

Outro aspecto relacionado ao tema é a especificidade do contexto de vida das crianças do campo enquanto elemento especial para a construção de propostas curriculares que valorizem as experiências das próprias crianças para possibilitarem-lhe vivências significativas de leitura e escrita, motivadas por formas singularizadas de aprendizado para esse grupo cultural. Sobre isso, podemos recuperar o próprio exemplo trazido anteriormente, da recontação de história seguida de dramatização, tendo em vista que o conteúdo da história apresentava elementos conhecidos das crianças, vinculados ao contexto de vida no campo, e, ao mesmo tempo, ampliavam sua compreensão do mundo por trazer elementos novos, como, por exemplo, a organização de um castelo vinculado a um momento histórico diferente do atual.

Evidenciaram-se situações, também neste estudo, em que as crianças traziam um repertório relacionado a suas experiências no meio rural para dentro do cotidiano da instituição de educação infantil. Nesse sentido, levanta-se o questionamento sobre considerar os saberes das crianças para seu envolvimento com o conteúdo de textos e outras formas de linguagem para o desenvolvimento da escrita. Em um dos recortes do diário de campo do Assentamento A trazido no item 4.2, “Conteúdos e formas educacionais”, por exemplo, a professora propôs uma atividade com uma folha em que havia o desenho de objetos e, na qual, as crianças foram convidadas a preencher escrevendo o nome desses objetos e colorindo-os. Nessa ocasião, a professora perguntou de que cor é o abacate (um dos objetos da folha) e Emília (cinco anos de idade) retrucou a pergunta dizendo: “*Depende, maduro? Ele é um pouco verde mesmo assim*”. Aqui, evidencia-se um saber legítimo das crianças da educação infantil, que pode ser incorporado na compreensão da aprendizagem no cotidiano educacional.

5.2 POSSIBILIDADES DIFERENTES PARA CONTEXTOS QUE APARENTAM SEMELHANÇAS

Os contextos investigados por essa pesquisa possuem alguns pontos de análise que os caracterizam como semelhantes. Trata-se de dois assentamentos rurais localizados na região nordeste do Estado de São Paulo que, conforme descrita anteriormente, é uma região em que os assentamentos rurais ocupam uma área menor que 1% do território total e contrastam com um deserto verde, dominado pela agroindústria de grandes monoculturas e pela alta concentração de usinas sucroalcooleiras. Essa característica aproxima os dois Assentamentos

participantes, inclusive enquanto espaços de contraposição aos desertos das monoculturas, por serem áreas habitadas, com organização social e cultura local.

Viver no campo nesses contextos, como assentados da reforma agrária, implica em constituírem-se como sujeitos semelhantes em si na diferença com o resto da população, tanto urbana como rural, pela força das agroindústrias no que tange ao trabalho, à economia local e às questões ambientais.

Além disso, os dois contextos participantes são administrados pelo mesmo órgão estadual, o ITESP, e possuem uma estrutura social semelhante, organizados em lotes amplos e agrovilas, com presença de igrejas, escola e posto de saúde. Nesses contextos, a infância se configura, conforme discutem Silva, Felipe e Ramos (2012), enquanto sujeitos integrados a lugares e que a globalização uniu, sendo, portanto, incluídas e excluídas, parte de grupos socioculturais submetidos a processos singulares de aquisição e acesso a bens materiais e imateriais e de inter-relações de poder e dominação.

Apesar das semelhanças, que permitem uma discussão macroanalítica do desenvolvimento e organização social dos assentamentos, mas que não são o foco do presente estudo, evidenciaram-se com destacável relevância alguns pontos específicos que caracterizaram cada um dos contextos e cuja análise permite uma compreensão de unidades interpretativas relativas à infância e à educação infantil em cada um deles. Esses pontos serão apresentados de acordo com as seguintes temáticas: a autonomia político-pedagógica e administrativa da instituição educacional; a gestão da educação infantil nos contextos rurais, vinculada ao espaço do ensino fundamental; a participação da comunidade no cotidiano educacional; e a história de vida e os saberes docentes como circunscritores do trabalho das professoras.

O primeiro ponto destacado refere-se, portanto, às particularidades de cada escola investigada no que tange à organização político-pedagógica e administrativa. No Assentamento A, a instituição atendia crianças das últimas etapas da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, até o quinto ano. Para esse atendimento, havia uma equipe gestora composta por uma diretora (que exercia a função cumulativa de coordenadora) e uma secretária. Além disso, a instituição era considerada como um conjunto de salas anexas à escola da cidade. No caso do Assentamento B, o atendimento era oferecido para crianças desde o berçário até o nono ano do ensino fundamental e a equipe gestora era composta por uma diretora, uma coordenadora e duas secretárias.

No primeiro caso (Assentamento A), percebeu-se que havia uma dependência administrativa que extrapolava as relações burocráticas e impedia ações contextualizadas e

concretizadas em um projeto político-pedagógico autônomo, já que a instituição seguia o projeto da escola urbana, o que impedia também a solicitação de recursos específicos por não ser considerada formalmente como uma escola do campo. No segundo caso (Assentamento B), o acúmulo de cargos da equipe gestora, que administrava a educação infantil e o ensino fundamental, provocava a necessidade de escolha de prioridades no atendimento às demandas.

A caracterização desses dois contextos auxilia na compreensão de que essas instituições, enquanto escolas do campo, possuem dificuldades administrativas pertinentes e relacionadas, principalmente, à quantidade de estudantes atendidos, conforme evidenciado no capítulo 3. Esses aspectos permitiram a análise das condições concretas de trabalho das escolas, evidenciando-se a necessidade de reconhecimento como escolas do campo com vistas à efetivação do projeto político-pedagógico e à garantia da qualidade do atendimento.

De acordo com a análise dos aspectos que caracterizam uma escola de qualidade, realizada por Zabalza (1998), um dos componentes da estrutura das instituições de qualidade é a forma como agem as equipes de direção, considerando a existência de uma liderança clara e dinâmica, desgarrada do controle pelas tarefas burocráticas. Assim, corroborando com a ideia de qualidade proposta pelo autor, torna-se imprescindível que a escola possua um corpo gestor independente para garantir uma boa organização político-pedagógica e administrativa.

Nesta pesquisa, foram evidenciadas as concepções de práticas pedagógicas pelo acompanhamento da rotina das atividades propostas para as crianças, em um recorte do que poderia ser considerado o projeto político-pedagógico em ação. Apesar de não ter realizada uma análise direta do PPP das instituições participantes, considerando o projeto em ação, pode-se dizer que um dos principais instrumentos para a busca pela autonomia da instituição educacional é o PPP. Ele traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola para a consolidação da concepção de sujeito que se deseja formar (MACHADO, I. F., 2009). Conforme exposto por Ilma F. Machado (2009), o PPP é um instrumento de ação que possibilita a manifestação das expectativas da comunidade sobre a educação de suas crianças e de seus jovens, norteando toda a ação educativa desenvolvida pela escola. É, portanto, um processo de reflexão permanente e envolve a consideração da realidade social, política, econômica e cultural da localidade em que se insere a escola.

Oliveira (2011a) apresenta a possibilidade de compreender as instituições de educação infantil como enraizadas em uma cultura e que, portanto, contribuem para as (re)significações sobre ela. Segundo a autora, a qualidade do trabalho dessas instituições depende do que se pretende para as futuras gerações, que se relaciona ao projeto político elaborado pelas comunidades escolares (OLIVEIRA, 2011a). Complementando esse sentido numa análise das

escolas do campo, Ilma F. Machado (2009) propõe que sejam exigidos princípios pedagógicos da educação do campo, que assumam a identidade do povo do campo, respeitando sua organização social, sua cultura, e acolhendo seus saberes e práticas no processo pedagógico.

Conforme discutido no capítulo 3, no item referente ao papel da escola do campo, é possível compreender tais elementos referentes ao PPP, propostos pelas autoras acima citadas, como uma legitimação da autonomia da escola em contextos rurais. As professoras do Assentamento B evidenciaram a necessidade de que a educação ofereça oportunidades para a construção de uma identidade vinculada ao campo e que, ao mesmo tempo, permita o acesso a carreiras profissionais e a uma formação humana ampliada. Ao dizer que: *“elas (as crianças) têm que ter gabarito pra poder concorrer no mercado de trabalho ou (...) se elas querem se manter no sítio, saber desenvolver projetos no sítio que elas possam se manter”*, a professora Bianca agrega a essa discussão a necessidade de uma formação ampla e contextualizada. Em consonância a essas ideias, a professora Ângela acrescenta que: *“se for do campo mesmo (a educação), tem que mudar todos os paradigmas com que trabalha, desde uma concepção de tempo, espaço, tudo; você vai plantar uma jabuticabeira, demora quinze, vinte anos para dar”*. Nesse sentido, compreender a construção de um PPP dinâmico e contextualizado envolve reconhecer as expectativas dos sujeitos que compõem a coletividade da instituição educacional (estudantes, famílias e trabalhadores da educação) e o modo como pensam e agem no ambiente em que vivem.

O segundo aspecto a ser discutido que foi evidenciado pelas diferenças entre os contextos participantes relaciona-se ao fato das turmas da educação infantil no/do campo estarem fisicamente agregadas às escolas de ensino fundamental. Como apresentado anteriormente sobre essa questão, há possibilidades interessantes, mas desafios pertinentes nessa configuração. As possibilidades foram discutidas como relacionadas ao uso comum de espaços, como biblioteca e sala de informática, que provavelmente não comporiam a organização espacial de uma instituição específica de educação infantil. Conforme pôde ser visualizado nos esquemas ilustrativos das escolas apresentados anteriormente, as crianças da educação infantil possuíam um espaço próprio para atividades, mas realizavam atividades também em outros espaços da instituição, construídos e adaptados para o trabalho com o ensino fundamental. Além disso, outra possibilidade nesse sentido seria a vivência das crianças em um contexto educativo com diferentes faixas etárias, estimulando o aprendizado da cidadania, do respeito pelo próximo e do cuidado intergeracional, ou seja, entre indivíduos de uma mesma geração.

Por outro lado, os desafios tornam-se destacáveis no caso de uma superposição da proposta curricular do ensino fundamental na educação infantil, com detrimento de uma perspectiva integral da educação para essa etapa do desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) apontam, no artigo 11, que a proposta pedagógica da educação infantil e do ensino fundamental devem ser pensadas de forma a garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação do conteúdo. Além disso, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), cientes de que as escolas do campo organizam-se por turmas multietárias, no parágrafo 2º do artigo 3º proíbem o agrupamento de crianças da educação infantil com crianças do ensino fundamental em turmas regulares.

Assim, pensar a continuidade da educação básica nas escolas do campo torna-se um desafio, evidenciado no material de pesquisa pela organização das turmas de diferentes níveis em uma mesma instituição, o que faz emergir questões curriculares e administrativas específicas.

O terceiro aspecto evidenciado pelas diferenças entre os contextos investigados caracterizou-se por uma análise da participação ou não da comunidade na vida da instituição educacional do Assentamento. No Assentamento A, a comunidade constituía-se como parte orgânica, compondo, por exemplo, uma comissão de pais que discutia os principais problemas da escola. Conforme expressou a diretora Marta, *“há um grande respeito, tanto deles conosco como nós com eles. Eles sempre tão vendo. Eu sempre to chamando”*. No caso do Assentamento B, não havia uma comissão de pai, mas sim o conselho de escola, no qual a equipe gestora também participava. No Assentamento A, provavelmente por se tratar de uma instituição anexa à da área urbana, não havia exigência de um conselho de escola. Portanto, foi criada a comissão de pais pela própria comunidade como uma forma de garantir a participação formal das famílias nas decisões sobre a educação no Assentamento.

Nesse caso, analisou-se que a presença de movimentos sociais no Assentamento contribuiu a essa participação, tendo em vista que tais movimentos podem promover uma configuração na cultura da comunidade pautada na coletividade, na rotina de encontros e reuniões e na reflexão sobre projetos de vida baseados em perspectivas ideológicas comuns.

Silva, Felipe e Ramos (2012) demonstram que os movimentos sociais realizam práticas que efetivamente promovem espaços de coletividade que podem, inclusive, proporcionar situações, atividades e instrumentos para que a criança exerça sua participação política na comunidade. O material de pesquisa do Assentamento A, conforme já analisado em capítulo

anterior, apresentou relatos de situações em que foi demonstrada a participação das crianças desde pequenas em atividades dos movimentos sociais, o que, segundo a fala de participantes, favorece a formação de sujeitos críticos que lutam pelos seus direitos. As crianças do campo que vivenciam situações cotidianas em movimentos sociais possuem uma experiência de participação mais densa e profunda, especialmente no caso dos movimentos sociais que reconhecem a importância da inserção lúdica, cultural e política das crianças (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012). Essas características tornaram-se motivo de tensão no contexto educacional, evidenciada pelas conversas tanto com a equipe como com membros da comunidade. Entre eles, Vera, mãe de Vinícius (6 anos) e liderança do MLST, que demonstrou que as crianças do Assentamento possuem uma formação vinculada aos movimentos sociais que as empoderam nas relações com os adultos da escola, no que ela chama de “*criança que sabe lutar pelos seus direitos já*”.

No Assentamento B, não ocorreram situações que evidenciassem a participação da comunidade assentada no cotidiano da escola, bem como vários relatos demonstraram a inexistência de movimento social organizado ou outros tipos de coletividades no contexto. Esses fatos permitiram uma análise de que, no Assentamento B, apesar das condições aparentemente favoráveis da escola, por possuir autonomia administrativa, recursos materiais melhores e corpo docente articulado com a vida no campo, as famílias estavam mais distantes do cotidiano das crianças na educação infantil. Portanto, nessa questão, evidenciaram-se particularidades significativas nos contextos investigados.

Por fim, o quarto questionamento levantado pela análise das particularidades das escolas dos Assentamentos participantes relaciona-se com a história de vida e os saberes docentes enquanto circunscritores do trabalho das professoras. Para discutir essa questão, o conceito de circunscritor apresentado pela perspectiva teórica da RedSig auxilia na compreensão do modo como a história de vida das professoras relaciona-se a suas práticas e saberes docentes. Segundo Silva, Rossetti-Ferreira e Carvalho (2004), os circunscritores do desenvolvimento humano formam um sistema organizador das transformações e das continuidades do comportamento, das atitudes, crenças, representações e concepções sobre o mundo. No diálogo entre o contexto cultural em que se insere e a construção da cultura pela pessoa, ocorrem possibilidades de novidades e, ao mesmo tempo, previsibilidade das trajetórias de desenvolvimento, em função das disposições dos elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos presentes ou não ao longo do percurso (SILVA, ROSSETTI-FERREIRA, CARVALHO, 2004).

Conforme apresentado em capítulos anteriores, no Assentamento A, as professoras não possuíam suas histórias de vida vinculadas ao campo e, no Assentamento B, evidenciou-se o contrário, ou seja, a professora de referência da turma possuía uma trajetória fortemente atrelada a vivências em ambientes rurais, inclusive em assentamento de reforma agrária, sendo também assentada. Nesse sentido, destaca-se a importância do saber e da experiência docente para a efetivação de uma aprendizagem significativa e contextualizada às necessidades e experiências das crianças. O material de pesquisa evidenciou que em alguns casos as professoras comportavam-se de modo distante da realidade de vida das crianças que atendiam, demonstrando distanciamento do cotidiano do Assentamento rural, visto que chegavam à instituição em um ônibus vindo da cidade direto para o interior da escola.

Segundo a perspectiva histórico-cultural adotada neste estudo, a relação afetiva da criança com a aprendizagem compreende o reconhecimento de que as vivências, desde quando nasce, no ambiente social e cultural, levam a criança a elaborar processos de significações sobre o mundo, no confronto com os saberes dos adultos que interagem com ela. A partir dessa concepção, enfatiza-se a necessidade de se estabelecer as interações com os tempos e espaços da educação infantil conforme a história de vida das crianças.

Este é o aspecto-chave da discussão da especificidade das práticas pedagógicas e da contextualização do conteúdo às formas de aprendizagem. O trabalho contextualizado envolve a articulação entre o conteúdo e a cultura geral, por meio de procedimentos adequadamente planejados para o grupo específico de crianças, de acordo com o contexto em que vivem e o grau de envolvimento cotidiano que possuem ou não com determinado tema. Assim, reconhece-se a importância da criança em ter experiências com os objetos da cultura desde pequenas e que essas experiências sejam pensadas no sentido de possibilitarem o maior envolvimento e interesse das crianças, de acordo com suas experiências prévias e sempre buscando ampliar as significações sobre o ambiente em que elas estão inseridas (OLIVEIRA, 2011a).

Nesse item, portanto, apresentaram-se elementos que identificam os contextos investigados como particulares, apesar de estarem em uma mesma macrorregião e de possuírem semelhanças em suas configurações. Tais elementos permitiram a análise de aspectos relacionados à infância e à educação infantil, evidenciando que o modo como se organizam as instituições educacionais, nas suas características administrativas e pedagógicas, influenciam no cotidiano das práticas educacionais na relação adulto-criança. Por exemplo, quando se demonstrou que a instituição do Assentamento A não possuía autonomia político-administrativa ou quando demonstrou-se que as professoras do Assentamento B possuíam

uma história de vida vinculada à cultura do campo, esses fatos desencadearam situações e significações que compuseram o conjunto de compreensões sobre a educação infantil oferecida nos Assentamentos rurais participantes.

5.3 CRIANÇA, CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Vigotski e Wallon nos auxiliam a compreender a relação entre o meio e a criança no desenvolvimento infantil. Segundo Vigotski (2007), o principal papel do meio nessa relação é a possibilidade de atuar como uma fonte de desenvolvimento, a partir da qual a criança tem acesso e interage com formas finais de desenvolvimento (exemplo: a fala de um adulto auxiliando a criança a aprender a falar). Nos estudos de Wallon, o meio também aparece, para além de seu papel de ambiente de ação e interação, como os recursos disponíveis para o desenvolvimento da criança (WEREBE, NADEL-BRULFERT, 1986).

Compreender a influência do meio desta maneira ajuda-nos a analisar de que modo as vivências das crianças do campo estão circunstanciadas pelas características dos Assentamentos rurais, e também ajuda-nos a entender em que dinâmicas de desenvolvimento algumas peculiaridades dos meios investigados direcionam as significações e aprendizados sobre o mundo.

De modo geral, o desenvolvimento das crianças da educação infantil dos Assentamentos investigados na pesquisa de campo desenha-se por meio de experiências interativas com a natureza, a terra, as criações e cultivos, as pessoas, os percursos de casa para escola, as atividades educacionais e, em alguns casos, com os movimentos sociais. Essas interações compõem processos de significações sobre o mundo e o contexto local, que se constituem no desenvolvimento cultural das crianças (PINO, 2005). Esses processos relacionam-se ao modo de compreender e de experimentar a vida no Assentamento rural.

Sobre esse aspecto, destacaram-se alguns pontos de análise, relacionados com: o faz de conta como possibilidade de vínculo entre conteúdo da educação infantil e vivências; as interações entre as crianças e o ambiente físico; e as articulações entre esses pontos e as possibilidades de atuação para a educação infantil.

Nas brincadeiras de faz de conta das crianças, emergiram (re)construções de situações do cotidiano do campo. Por exemplo, os casos registrados no diário de campo em que as crianças *“pegaram algumas cordas de pular e brincaram de cavalo e carroça”* ou em que as crianças *“estavam brincando de lote”*. Conforme nos apresenta Oliveira (2011b), as

brincadeiras de faz de conta, como jogos de papéis entre as crianças, são mediadoras do desenvolvimento infantil, da formação do pensamento e sentido de si, por meio da apropriação das significações sobre esses papéis constituídos e/ou transformados. Compreende-se aqui o conceito de papel como “interações humanas concretizadas de um modo pessoal pelos indivíduos em culturas específicas” (OLIVEIRA, 2011b, p. 125).

Supõe-se, portanto, que a partir da coordenação de papéis sobre vivências cotidianas para a criança, assumidos na interação com os pares, são reiteradas antigas significações e construídas novas, pessoais e coletivas, no contexto daquela sociedade, atravessados por relações de poder (OLIVEIRA, 2011b).

Segundo Vigotski (2007), é na brincadeira de faz de conta que a criança descola o significado de seu objeto, mesmo sem saber que o está fazendo. Por meio do faz de conta, a criança atribui definições aos conceitos e objetos e as palavras concretizam os elementos de sua cultura pelo campo imaginário. Ao brincar, a criança atribui sentido a suas vivências sociais e culturais. A brincadeira de faz de conta é, portanto, uma atividade humana, típica da infância pré-escolar e se caracteriza fundamentalmente pela criação de situações imaginárias e pelo estabelecimento de regras de conduta (VIGOTSKI, 2007). Para Teixeira (2009), o faz de conta é uma atividade cultural, que deve ser valorizada na educação infantil, pois permite importantes aprendizagens sobre o mundo, sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a relação com o outro.

Para a compreensão dos processos de desenvolvimento cultural das crianças, as brincadeiras constituem os principais recursos para a percepção e atuação no contexto em que vivem (VIGOTSKI, 2007). Além disso, conforme esclarece Oliveira (2011b), os brinquedos atuam como elementos mediadores da relação entre a criança e o mundo (a sua volta e dentro de si, dialeticamente) e, assim, participam das brincadeiras das crianças na apropriação e produção da cultura.

Este estudo evidenciou que, além desses elementos que apontam os teóricos apresentados, a brincadeira de faz de conta na primeira infância também pode atuar como um valioso instrumento para as professoras conhecerem aspectos da cultura das crianças do campo. O estudo de Teixeira (2009) com crianças da educação infantil de uma comunidade ribeirinha demonstrou que a brincadeira de faz de conta pode também ser uma oportunidade para a professora de se aproximar da realidade cultural das crianças. Ela pontuou também que essa possibilidade reverbera positivamente na construção da identidade ribeirinha. No caso desta pesquisa, em assentamentos rurais, as oportunidades de falar sobre sua realidade e brincar com as outras crianças sobre situações relacionadas ao seu cotidiano também

apontaram para a construção de uma identidade positiva das crianças assentadas que frequentam a educação infantil.

Com relação à análise das interações entre as crianças e o ambiente físico, recorreu-se ao conceito de vivência para compreender as ambiências enquanto processos significativos para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o ambiente da educação infantil pode ser compreendido como um espaço de vivências das crianças, sendo importante verificar como os elementos que compõem esse meio são apropriados pela experiência emocional e como atuam enquanto recursos para agir, explorar, significar e desenvolver-se (OLIVEIRA, 2011a). Acrescenta-se a isso a necessidade de planejamento por parte da equipe educacional de todos os espaços da instituição. Entretanto, o que se verifica na maioria dos casos e que se evidenciou em partes pelo material de pesquisa, principalmente no contexto da educação infantil no Assentamento A, foi a subutilização de espaços externos à sala de referência das crianças, os quais adquirem status de paisagens prontas e que não interagem com a intencionalidade pedagógica dos professores.

A experiência observada no contexto da educação infantil do Assentamento B demonstrou possibilidades interessantes para essa apropriação dos espaços externos à sala de referência. No caso, a professora Ângela mediava a interação desses espaços junto das crianças, como quando incentivou-os a irem verificar se as mudas do pé de pitanga ainda estavam preservadas após a passagem da equipe de poda pelo jardim da escola. Outro exemplo verificou-se no relato do diário de campo em que a professora sinalizou a presença de mudas da árvore próxima ao parque infantil brotando na areia do tanque e sugeriu às crianças que as aguassem.

Segundo Oliveira (2011a), os espaços externos à sala de referência devem ser considerados não apenas em sua dimensão de promotor de experiências motoras, mas como um espaço de possibilidades para a formação do imaginário e da constituição da identidade da criança. Os recursos desses espaços são desde equipamentos como mesas, cadeiras, gangorras, escorregador, até a topologia do terreno e a vegetação existente. Nos casos acompanhados por essa pesquisa, as crianças demonstraram conhecimento e interação com as árvores presentes nas instituições. Além disso, demonstraram também a preferência pelo parque infantil e pelas brincadeiras ao ar livre, em contato com elementos da natureza. A interação com esses elementos disponíveis nos espaços da educação infantil proporciona maior familiaridade das crianças pequenas e o reconhecimento desses espaços como seus.

Observou-se que à prática pedagógica pode-se atrelar a estruturação das áreas existentes, como parques, arborização, jardins, hortas, etc., a fim de enriquecê-las enquanto

espaços de atividades promotoras do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2011a). No caso das instituições de educação infantil no/do campo, o material de pesquisa ajudou a refletir sobre a necessidade de um olhar especial para os ambientes naturais enquanto educativos, pois são espaços que fazem parte do cotidiano das crianças também fora da instituição, com fortes valores culturais relacionados à rotina de vida e trabalho das famílias. Portanto, acrescenta-se a esses espaços a possibilidade de enriquecerem os recursos para a formação da identidade da criança do campo por meio de sua vinculação afetiva ao ambiente em que vivem.

Segundo Oliveira (2011a), o arranjo do ambiente da educação infantil existente deve condizer com a proposta pedagógica e vice-versa. No caso das instituições participantes da pesquisa, podem-se discutir as possibilidades de incluir na proposta pedagógica o arranjo composto também por espaços naturais da própria estrutura da instituição ou do entorno desta. Questiona-se, a partir disso, se às crianças do campo deve-se oferecer apenas vivências em espaços caracterizados por ambientes rurais ou naturais. As reflexões possibilitadas por essas interpretações das interações entre as crianças e os ambientes permitem questionarmos também como articular a vivência dessas crianças nos espaços fora da instituição com os espaços da educação infantil, por exemplo, como lidar com a percepção que as crianças têm da cidade.

As crianças participantes da pesquisa demonstraram interesse e curiosidade pelas experiências da vida urbana e pelas interações com as tecnologias de comunicação, como o computador principalmente. Sobre isso, o senhor João, avô de Eduardo, de 5 anos, do Assentamento A, conta que: *“Ele (Eduardo) diz que é pra vender a bezerra pra comprar o computador pra ele, porque a bezerra é dele”*. Essa fala demonstra a interação entre os elementos de um cotidiano tipicamente rural (a comercialização de gado) com elementos de tecnologias da informática (computador) na vivência de Eduardo.

Essa compreensão estende-se, não só para a educação infantil no/do campo, como também àquela ofertada para as crianças da área urbana. Pode-se pensar em uma proposta pedagógica que valorize o conhecimento local e acrescente a ele elementos do conhecimento geral produzido pela humanidade, numa concepção de educação que seja pautada na formação da cidadania e da identidade etária e vinculada ao grupo cultural.

Nesse sentido, na pesquisa de campo, registraram-se situações em que os espaços da educação infantil foram significados como espaços de aprendizados relacionados às tecnologias da informação, como o computador, e também se registraram significações de que as crianças da cidade podem aprender com os conhecimentos das crianças do campo e vice-

versa. Como disse a participante Vera: *“Eles (as crianças da cidade) poderiam, por exemplo, um dia vir pra dentro do assentamento, conhecer a questão ambiental... Tem as lagoas, as frutas, várias coisas que eles poderiam vir e conhecer”*. Tais reflexões permitem-nos construir uma ideia em que a proposta de educação infantil está também articulada à concepção de *continuum* campo-cidade (BAUDEL WANDERLEY, 2001), em que as instituições educacionais do contexto rural e do urbano possibilitem diálogos positivos e formadores para a construção de uma sociedade que valoriza o desenvolvimento local e que seja realmente integradora.

A partir disso, pode-se discutir o papel da educação infantil na apresentação de situações proposicionais para essa interação, a fim de que as crianças possam ser estimuladas a renovar seus saberes e a ampliar seu repertório de experiências sobre o mundo. Corroborando com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no artigo 9º, inciso VIII, apresentam que as práticas pedagógicas da educação infantil devem garantir, entre outras, experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”.

O material de pesquisa construído também permitiu a reflexão sobre a possibilidade da equipe educacional apropriar-se de processos de significações sobre o campo que favoreçam a construção de relações positivas com a comunidade assentada. Isso foi possível a partir da análise de alguns processos de significações sobre como a equipe educacional tem se apropriado das concepções sobre vida no campo e assentamento rural em suas práticas diárias. Compreender o Assentamento rural como um espaço de vida, em que as crianças podem se desenvolver com saúde e qualidade e que permite a opção de trabalhar na terra quando crescerem apareceu principalmente nas conversas com as famílias do Assentamento A e com as professoras do Assentamento B. Essas professoras demonstraram, pelas propostas analisadas no item sobre conteúdos e formas educacionais, que essa concepção auxilia na construção de propostas pedagógicas articuladas e envolventes para as crianças.

Segundo Oliveira (2011a), os fenômenos vinculados à globalização da economia têm refletido sobre as instituições sociais e a educação infantil, enquanto instituição desta natureza, tem sido desafiada a atuar na contrapartida desta força padronizadora. Para isso, impõe-se a necessidade de cultivar os elementos que compõem a diversidade humana, a fim de articular os diversos contextos de vivência e desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2011a).

Nessa análise, o modo como a equipe educacional significa as crianças atendidas e a cultura local na educação infantil torna-se relevante para que as atividades propostas envolvam também os atos de conhecer e dialogar com a realidade das crianças para que o processo educativo possua valor significativo no desenvolvimento infantil. Conhecer as crianças de quatro a seis anos de idade que vivenciam espaços amplos em suas moradias, em contato com animais, cultivos da terra e natureza, permitiu refletir sobre a importância de se considerar a análise da realidade concreta no que ela possui de agregador ao aprendizado para a educação infantil. Não apenas isso, mas também considerar os conteúdos e formas que se encontram escassos no contexto e que se compõem como conhecimento relevante para o desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil e tantas misérias... (João Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”)

A escrita deste trabalho foi iniciada por uma metáfora. A imagem da arte do crochê ilustrou o modo como este texto e esta pesquisa foram elaborados. Os pontos-ideias aqui traspassados podem ter deixado alguns fios soltos, mas o processo foi permeado pela tentativa de compor uma “análise que funde unidades num todo complexo” (VIGOTSKI, 2010, p. 11) para compreender as experiências de educação infantil das crianças assentadas.

Para além das possibilidades de produção de conhecimento acadêmico, esta pesquisa pretendeu contribuir para a ressignificação das práticas educativas formais com crianças da educação infantil moradoras de assentamentos rurais. Desse modo, nosso intuito, ao percorrer os objetivos deste estudo, foi provocar novas reflexões sobre questionamentos gerais: Como vivem as crianças do campo? Como o assentamento rural pode ser um espaço interessante para o desenvolvimento infantil? Qual o papel da educação infantil nesses contextos?

Os modos de apropriação das significações vivenciadas no contexto compõem o desenvolvimento da subjetividade das crianças assentadas. A instituição de educação infantil insere-se nesse contexto como um aspecto sobressalente para o desenvolvimento cultural da criança. Considerando essa perspectiva, conhecer a infância e as crianças dos Assentamentos participantes, junto com o contexto em que elas estão inseridas, permitiu compreender elementos que podem caracterizar suas especificidades e contribuir para a análise da educação infantil no/do campo, particularmente em assentamentos rurais da região nordeste do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, ousamos avançar em uma reflexão sobre o que nos permitiria classificar uma educação infantil como do campo. Compreende-se que qualquer processo de aprendizagem define-se por meio de métodos que estimulem e envolvam as crianças. Portanto, é importante atentar-se para as possibilidades de contextualizar o aprendizado das crianças, considerando os elementos de seu cotidiano específico articulados aos conhecimentos gerais e considerando as especificidades da faixa etária do grupo. Assim, as práticas docentes compõem-se no intuito de estimular o aprendizado e envolver a curiosidade das crianças no processo de conhecer o mundo a sua volta.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no artigo 8º, parágrafo 3º, afirmam, nesse sentido, que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

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

Assim, a educação infantil do campo pode ser compreendida como uma educação infantil que oferece espaços e tempos pedagógicos que valorizam a cultura local para o desenvolvimento de suas crianças. Ainda nas Diretrizes citadas (BRASIL, 2009b), no item X, do artigo 9º, aponta-se para os eixos norteadores, dentro outros aspectos, a promoção da interação, do cuidado, da preservação e do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. Nessa compreensão, torna-se pertinente pensar na construção de uma educação infantil do campo que, juntamente com as demais instituições educacionais localizadas nos territórios rurais e que apresentam uma proposta de educação do campo, possa contribuir para a valorização do campo, tanto no que tange à formação e ao aprendizado das crianças, como no que tange às possibilidades de interação e visitas das crianças de outras localidades e contextos culturais.

A infância do campo reconstruída por esta pesquisa demonstrou alguns elementos pertinentes para o atendimento da educação infantil ao contexto dos assentamentos rurais. Em composição com brinquedos e brincadeiras, outros processos de significações sobre o mundo também são instrumentais das crianças assentadas, como, por exemplo, a percepção do espaço por meio dos elementos da natureza, como pés de fruta ou lagos. A compreensão acerca dos processos de vida através da observação das regras do ciclo vital e da criação de animais / cultivo de plantas também instrumentaliza as significações das crianças sobre seu próprio contexto e na relação com mundo.

A vivência de espaços de liberdade e autonomia, em que o desenvolvimento das crianças ocorre em contextos descritos como de tranquilidade e liberdade, de possibilidades

de aprender a lutar pelos seus direitos, relaciona-se concomitantemente às situações de perigo e medo de animais peçonhentos, por exemplo. Essas vivências também constituem nas crianças configurações de processos de significações sobre seu contexto e o mundo em que vivemos. Além disso, o modo de vida das crianças é marcado pela entrada na pré-escola, equipamento disponível nos Assentamentos participantes como um espaço educativo coletivo para elas.

Esses elementos da infância do campo experienciados pelas crianças dos Assentamentos podem ser pensados como recursos para a educação infantil do campo ampliar as vivências das crianças, incentivando-as em sua curiosidade, autonomia e criatividade para a compreensão sobre si e sobre o mundo. Conforme propõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as propostas de educação infantil devem contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos, em que as crianças são compreendidas como sujeitos, entre outras coisas, com direito a liberdade de expressar-se por diversas linguagens, de brincar e exercer a criatividade e a capacidade crítica na compreensão sobre o mundo.

Para além das especificidades dos contextos investigados, alguns pontos de análise se evidenciaram a partir da interação cotidiana com as crianças assentadas nos espaços de educação infantil. O faz de conta demonstrou-se como uma possibilidade de vinculação entre forma e conteúdo das práticas pedagógicas da educação infantil, por aproximar o adulto / a professora da principal linguagem das crianças em idade pré-escolar. As atividades criativas demonstraram-se como fundamentais para comporem o eixo do currículo da educação infantil. A instituição educacional demonstrou-se como espaço privilegiado para o contato intencional e pedagogicamente planejado das crianças com a natureza, a tecnologia e o mundo urbano e rural, correspondendo a uma educação que prioriza o desenvolvimento integral e a abertura para os conhecimentos produzidos pela humanidade. Além disso, o contexto de assentamento rural apresentou-se como espaço fecundo e desafiador para a atividade pedagógica, em que as crianças desenvolvem-se e demandam explicações e sentidos sobre sua realidade e sobre o mundo.

De todos os pontos analisados por este trabalho, alguns permitiram o lançamento de novas questões, como por exemplo: como os professores têm se apropriado, em suas práticas diárias, das concepções sobre a vida no campo e, neste caso, sobre a vida nos assentamentos rurais? Como articular as vivências das crianças nos espaços do assentamento rural e outros espaços com as vivências nos espaços da educação infantil? Um exemplo, nesse caso, é indagar como as práticas pedagógicas podem lidar com a percepção que as crianças têm dos

espaços urbanos? Na reflexão sobre as práticas pedagógicas, outra questão que esta pesquisa levantou foi como partir dos saberes das crianças assentadas, valorizando-os, e proporcionar novos conhecimentos.

Esses são alguns dos questionamentos que se pode lançar a partir da análise de todo o material aqui redigido e interpretado. A condição primordial de uma pesquisa nas ciências humanas para que cumpra seu caráter ético e científico é de que suscite novas perguntas a partir das conclusões que tentou formular. Dessa maneira, uma pesquisa nunca termina, é um tricotar eterno. Em sintonia com o princípio de transformação permanente, que compõe o materialismo histórico dialético (LÖWY, 1991), espera-se que as páginas aqui traçadas possam suscitar ainda outras reflexões e possibilitar novas construções científicas sobre o tema da educação infantil e infância do campo.

A partir dos aspectos referentes à educação dos povos do campo e à educação infantil enquanto espaço de educação coletiva e de desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, espera-se que este e outros estudos contribuam para acumular conhecimento sobre a complexidade da realidade da educação infantil dos povos do campo, na multiplicidade que compõe o campo brasileiro: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras.

A produção acadêmica e dos movimentos sociais e sindicais sobre educação infantil para as crianças do campo, de alguma forma, também possui o papel de possibilitar conhecer melhor as crianças brasileiras “concretas” (KRAMER, 1984, p. 118), compreender suas rotinas, seus problemas, a organização de suas vidas, as instituições e espaços a ela disponibilizados, na concretude de seus contextos. Resulta disso uma compreensão múltipla das infâncias brasileiras assim como a visibilidade daquelas moradoras para além dos centros urbanos.

Trabalhar a questão da educação infantil no/do campo, área ainda em construção, faz emergir concepções de infância, educação e campo que muitas vezes provocam tensões e conflitos evidenciando as contradições da sociedade e as necessidades de analisar sua complexidade. De acordo com os próprios documentos oficiais (BRASIL, 2004; 2005; INEP, 2007), o tema da educação dos povos do campo caracteriza-se como a ponta mais distante dos fios da exclusão vivenciada por grande parcela da população brasileira.

REFERÊNCIAS²⁷

- II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia. Declaração Final (Versão Plenária): Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.
- ANDRADE, Marcia R O. O destino incerto da educação entre os assentados rurais do estado de São Paulo. 1993. 299p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- ARAÚJO, Juliana Pereira de. A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2010.
- ARRUDA, E. E., BRITO, S. H. A. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In G. L. Alves (Org.), Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- AUED, B. W., VENDRAMINI, C. R.. O campo em debate. In B. W. Aued & C. R. Vendramini (Orgs.), Educação do campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis, SC: Insular, 2009.
- BAUDEL WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 31-44.
- BIHAIN, Neiva Marisa. A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. 104p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BONAMIGO, Carlos Antônio. Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. 219p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto Central, 1988. Recuperado em 16 de setembro de 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Brasília, DF: Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, 1990.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Recuperado em 26 de setembro de 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, D.O.U. de 09/04/2002, Seção 1, Pág. 32. 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Referências para uma política nacional de educação do campo. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Pesquisa nacional da educação na reforma agrária. Brasília, DF: MEC & MDA, 2005.

²⁷ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

_____. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Recuperado em 31 de agosto de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, entre outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília-DF, 12 nov. 2009a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, D.O.U. de 18/12/2009, Seção 1, Pág. 18. 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

CALDART, Roseli S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. Estudos avançados, 15 (43), 2001.

CALDART, R. S.. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAL RI, N M; VIEITEZ, C G. A educação do movimento dos sem-terra. Revista Brasileira de Educação, n. 26, 2004.

DARAHAM, Gabriela C.; SILVA, Ana Paula S.; COSTA, Nina Rosa A. Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. Temas em Psicologia, v. 17, n. 1, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, 2009.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EZPELETA, Justa., ROCKWELL, Elsie.. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA, Alessandra Rios de. Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação famíli-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais. 2007. 125p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERNANDES, B. M.. Educação do campo e território camponês no Brasil. In C. A. Santos (Org.), Educação do campo: Campo, políticas públicas, educação (pp. 39-66). Brasília, DF: INCRA, 2008.

FIGUEIREDO, Ignês Amorim. A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação. 2008. 168p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GEBARA, Tânia A. Ambrizi. Processos de inclusão social: um estudo a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha-MG. 2004. 208p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

HAGE, Salomão M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas de Ensino Fundamental na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Sínteses de indicadores sociais. Brasília, DF, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. Panorama da educação do campo. Brasília, DF, 2007.

_____. Censo escolar da educação básica. Brasília, DF, 2008.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, abr.2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 de setembro de 2012.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação assistencialista. In M. Kuhlmann Junior, Infância e educação infantil: uma abordagem histórica (p. 165-178). Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAMBERT, J.. Os dois Brasis. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP]; Ministério da Educação [MEC], 1959.

LEITE, Sérgio Pereira. Crédito rural. Em: R. S. Caldart; I. B. Pereira; P. Alentejano; G. Frigotto (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo (p. 170-178). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Fabiana R S. Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar. 2008. 127p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2008.

LIMA, Luciana P. A educação infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. 2008.

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Ana Maria. História meio ao contrário. Ilustrações: Humberto Guimarães. 11 ed. São Paulo: Ática, 1990.

MACHADO, Carmem Silva. Educação do campo: expressividade corporal na prática educativa. 2009. 159p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

MACHADO, Ilma Ferreira. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. 2003. 328p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MACHADO, Ilma F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, p. 191-219, 2009.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In C. A. Santos (Org.), Educação do campo: Campo, políticas públicas, educação (pp. 19-31). Brasília, DF: INCRA, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Educação no MST: Balanço 20 anos. Boletim da Educação, 9, 5-71, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa. 2009. 301p. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NUNES, Maria Fernanda R., CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Denise R. M. A educação infantil na perspectiva da criança de contexto rural: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora. 2009. 135p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2009.

OLIVEIRA, Zilma M. R., MELLO, Ana M., VITÓRIA, Telma, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches: Crianças, faz-de-conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011a.

OLIVEIRA, Zilma M. R. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011b.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PORFIRIO, Sonia M. Flores da Silva. A pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento. 2001. 148p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.

QUINTANA, Mário. A cor do invisível. São Paulo: Globo, 2005.

REY, Fernando L. González. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. Educación & Sociedade, ano XXI, n 70, p. 132-148, abril/2000.

ROCKWELL, Elsie. La experiencia etnográfica: histórica y cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Rosana M. C.. O projeto pedagógico do MST: a intenção e o gesto. 2003. 126p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. Em Dominique Colinvaux; Luci Banks Leite & Débora Dallbosco Dell'Ágio. Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais (p. 19-59). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S.. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de agosto de 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S.; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SOARES-SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Zilma M. R. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. Cadernos de Pesquisa. V. 38 n. 133 São Paulo jan./abr.2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola.; SILVA, Ana Paula S.. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 65-100, março/2002.

ROSSETTO, Edna R. A. Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, C. A. (Org.). Educação do campo: Campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: INCRA, 2008.

SILVA, Ana Paula S. (Des) continuidades no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, Ana Paula S.; FELIPE, Eliana S.; RAMOS, Márcia M. Infância do campo. Em: R. S. Caldart; I. B. Pereira; P. Alentejano; G. Frigotto (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo (p. 417-424). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Ana Paula S.; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, Ana Paula S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria A. Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, A. M. A. Carvalho (Orgs.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (p. 81-92). Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

SOUZA, Maria A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

THOMPSON, John B. A metodologia da interpretação. Em: J. B. Thompson. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TIAGO, Roberta Alves. Música na educação infantil: saberes e práticas docentes. 2008. 182p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

VELLOSO, Renata Mendes. O controle das políticas públicas para a infância no campo. 2008. 192p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

- VIGOTSKI, Lev S.. Teoria e método em psicologia. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. Educação e Sociedade – Cedes, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.
- _____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, São Paulo, 2010, n. 21, v. 4, p. 681-701.
- _____. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal, 2011.
- WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975.
- WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?. Em Maria J. G. Werebe, Jacqueline Nadel-Brulfert (Orgs.). Henri Wallon (p. 7 – 36). São Paulo: Ática, 1986.
- YAMIN, Giana Amaral; MELLO, Roseli Rodrigues de. “Ruim é copiar, é escrever”: a escola para as crianças assentadas. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 8, 2010. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em 27 de abril de 2011.
- ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: MODELOS DE AUTORIZAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO

Autorização da diretoria da escola

Meu nome é Juliana Bezzon da Silva e estou fazendo uma pesquisa de mestrado intitulada Educação infantil no campo: significações de professores, pais e crianças da pré-escola, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadora do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

O objetivo de minha pesquisa é investigar as significações de educação infantil no/do campo presentes nas práticas e saberes de professores, famílias e crianças do campo. Para isso, pretendo acompanhar, no período de um mês, a rotina da escola das crianças de 4 e 5 anos de idade. Neste tempo, irei registrar minhas observações em um caderno de campo. Além disso, farei: (1) entrevistas individuais com os professores das crianças, que serão gravadas em fita K7; (2) rodas de conversa com as crianças de 5 anos, que serão filmadas.

Os professores, pais e crianças poderão aceitar meu convite para participar da pesquisa voluntariamente e sem quaisquer problemas por parte de seus representantes ou superiores. Eles não sofrerão nenhum tipo de risco à sua integridade física, psicológica e/ou moral. Além disso, os dados (vídeos e entrevistas) serão utilizados exclusivamente para apresentações com finalidade de divulgação científica e criação de material didático para atividades de formação. Não haverá utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade.

Se houver algum incômodo do participante durante a pesquisa, garanto a liberdade dele de se recusar a participar ou de retirar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo. Além disso, garanto esclarecer, antes e durante a pesquisa, qualquer dúvida com relação aos procedimentos e/ou condutas adotadas por mim. Os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por participarem da minha pesquisa, nem terão que pagar custo algum.

Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, eu e minha professora orientadora (Ana Paula Soares Silva) estaremos à disposição, pelos telefones (16) 3602-3659 / 8147-0047 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP.

Considerando as explicações apresentadas neste documento, eu, _____, diretor(a) da escola _____, autorizo a realização da pesquisa, estando ciente de que todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa. E declaro, portanto, estar informado(a) sobre as condições da pesquisa, tendo entendido com clareza os procedimentos que serão realizados.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a)

Assinatura da pesquisadora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Juliana Bezzon da Silva e estou fazendo uma pesquisa de mestrado intitulada Educação infantil no campo: significações de professores, pais e crianças da pré-escola, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadora do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP.

O objetivo de minha pesquisa é investigar as significações de educação infantil no/do campo presentes nas práticas e saberes de professores, famílias e crianças do campo. Para isso, pretendo acompanhar, no período de um mês, a rotina da escola das crianças de 4 e 5 anos de idade. Neste tempo, irei registrar minhas observações em um caderno de campo. Além disso, farei entrevistas individuais com os professores e demais membros da escola, com os pais ou responsáveis e também com crianças de 5 anos da turma. Todas as entrevistas serão gravadas em fita K7.

Os professores, pais e crianças poderão aceitar meu convite para participar da pesquisa voluntariamente e sem quaisquer problemas por parte de seus representantes ou superiores. Eles não sofrerão nenhum tipo de risco à sua integridade física, psicológica e/ou moral. Além disso, os dados (vídeos e entrevistas) serão utilizados exclusivamente para apresentações com finalidade de divulgação científica e criação de material didático para atividades de formação. Não haverá utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade.

Se houver algum incômodo do participante durante a pesquisa, garanto a liberdade dele de se recusar a participar ou de retirar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo. Além disso, garanto esclarecer, antes e durante a pesquisa, qualquer dúvida com relação aos procedimentos e/ou condutas adotadas por mim. Os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por participarem da minha pesquisa, nem terão que pagar custo algum.

Qualquer dúvida, esclarecimento ou informação referente à pesquisa, eu e minha professora orientadora (Ana Paula Soares Silva) estaremos à disposição, pelos telefones (16) 3602-3659 / 8147-0047 ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP.

Considerando as explicações apresentadas neste documento, eu, _____, como responsável pelo(a) _____, autorizo sua participação nesta pesquisa, sabendo que ele(a) foi informado(a) sobre os procedimentos e aceitou participar desta pesquisa em conversa com a pesquisadora. Declaro, portanto, estar ciente de que todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa e declaro ter sido informado sobre as condições para participação da criança sob minha responsabilidade na pesquisa, tendo entendido com clareza os procedimentos que serão realizados.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora