

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

Children, childhood and territories as a training matrix for early childhood education educators in the countryside

Fabiana Castelo Branco de Santana
Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Feira de Santana/BA-Brasil
Salomão Antônio Mufarrej Haje
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém/PA-Brasil

Resumo

Buscando refletir sobre a formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo, o presente artigo objetiva discutir como matriz de formação docente os conceitos de criança(s) e infância(s), reconhecendo-as em seu caráter plural e como atores sociais. O artigo apresenta resultado de uma pesquisa qualitativa, participante, desenvolvida em uma escola de Educação Infantil do Campo. Participaram da pesquisa 17 educadoras e 12 crianças com idades entre 3 e 5 anos e foram utilizados questionário e Círculos Epistemológicos. As educadoras expressaram compreensão dos processos constitutivos das identidades, do protagonismo das infâncias camponesas, pertencimento sociocultural como produtores de modos próprios de existências. Conclui-se que uma matriz formativa docente referente a estas concepções apresenta-se como interesse formativo para tais educadoras.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores, Educação Infantil, Educação do Campo.

Abstract

Seeking to reflect on the continuing education of teachers in Early Childhood Education in the Countryside, this article aims to discuss the concepts of child(ren) and childhood as a teacher educating matrix, recognizing them in their plural character and as social actors. The article presents the result of a qualitative, participative research, developed in an early childhood education school in the countryside. 17 teachers and 12 children aged between 3 and 5 years old participated in the research and a questionnaire and Epistemological Circles were used. The teachers expressed understanding of the constitutive processes of identities, the protagonism of peasant childhoods, sociocultural belonging as producers of their own modes of existence. It is concluded that a teaching formative matrix referring to these conceptions, presents itself as a formative interest for such Teachers.

Keywords: Continuing Education of Teachers, Early Childhood Education, Rural Education.

1. Introdução

Lutar pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas significa também refletir sobre os processos de formação docente, mais especificamente sobre o objetivo a que esta pesquisa se propõe, ou seja, os processos de formação continuada de educadores. Segundo Côco (2011), esses processos referem-se às ações mobilizadas pelos sistemas e instituições escolares, partindo das demandas do seu lócus de trabalho e das ações buscadas pelos próprios sujeitos, em função dos seus interesses e necessidades.

A perspectiva de formação de educadores do campo aponta para a necessidade formativa de fomentar a capacidade de compreender as complexidades sociais e políticas que atravessam e tencionam a própria constituição dos sujeitos sociais. Esses aprofundamentos formativos são defendidos por Arroyo (2019), ao considerar que a proposição de uma Educação do Campo, ancorada em um projeto de campo democrático, perpassa pela reivindicação de uma formação de educadores que respeite as especificidades inerentes aos povos do campo. Para tanto, defendemos uma formação continuada de professores da Educação Infantil do Campo (EIC) construída dentro da profissão docente, que considere as dimensões política, colaborativa e institucional (Nóvoa, 2022). Trata-se de uma perspectiva formativa constituída de um conhecimento que transita no exercício da docência, na elaboração da ação, partilha de construção coletiva e afirmação do espaço público (por meio da sistematização e socialização das experiências vividas).

É nesse sentido que o currículo das licenciaturas em Educação do Campo traz à centralidade a organização dos conhecimentos por meio das matrizes pedagógicas. Estas matrizes são “[...] práticas ou vivências fundamentais nesse processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação” (Caldart, 2011, p. 98). Dessa forma, Arroyo (2019) considera as matrizes como espinhas dorsais que devem estruturar os currículos de formação de educadores. Como matriz principal apresentada pelo autor está a terra, apresentando também o trabalho, a cultura, as memórias dos educadores oriundos do campo, a etnia/raça, e os processos de resistência e libertação desses povos.

Contudo, ao tratarmos, especificamente, dos educadores que atuam na Educação Infantil do Campo e das matrizes pedagógicas de sua formação, sentimos a necessidade de propor a criação de uma matriz pedagógica de formação docente, emergindo das concepções de infâncias e crianças, compreendendo que tais concepções apresentam desdobramentos

nos interesses formativos para a construção de saberes necessários a uma prática docente que atenda às crianças pequenas do campo em suas especificidades.

Nessa direção, este artigo, recorte da pesquisa de mestrado de Santana (2022), que em coautoria com os demais autores realizou análise dos resultados, produção e revisão do texto, tem como objetivo discutir a importância de considerar os conceitos de crianças e infâncias como matrizes de formação de educadores da Educação Infantil do Campo.

Construído a partir de uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa participante, o estudo teve como dispositivo de busca de informações os Círculos Epistemológicos e a observação. Participaram da investigação 17 educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campoⁱ e 12 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, atendidas por um Centro Municipal de Educação Infantil situado no campo da rede pública de Feira de Santana.

Após o texto introdutório, o artigo apresenta um breve referencial teórico que discute as concepções de crianças e infâncias como base da formação docente da EIC para subsidiar os educadores na construção de um trabalho pedagógico que atenda aos sujeitos a quem se destina. Seguido dos procedimentos metodológicos, o texto segue com a análise das discussões e finaliza com algumas considerações.

2. Concepção de crianças e infâncias: uma matriz de formação inicial e continuada de educadores da Educação Infantil do Campo

O propósito de refletir sobre as crianças do campo e suas infâncias impõe uma abordagem que se aproxime do desafio de as compreender em sua complexidade, o que envolve reconhecê-las em seu caráter plural e, por este motivo, esta pesquisa toma a infância como categoria sociológica e geracional (Sarmiento, 2008), ou seja, como categoria estrutural permanente (Qvortrup, 2010) e a criança como ator social, que, em cada momento histórico e em cada cultura, integra a geração (Sarmiento, 2005). Neste sentido, torna-se fundante a compreensão das crianças e suas infâncias, correlacionando tais ideias ao próprio conceito de campo, pois é a partir da concepção de campo como lugar de vida e de produção de existências que se faz possível articular as temáticas crianças e infâncias do campo.

Apresentar essa reflexão no plural tem o intuito de demarcar o reconhecimento das diversas infâncias no próprio campo, fruto de um olhar que privilegia tanto a multiplicidade das infâncias como a multiplicidade dos campos em que elas vivem e constituem-se.

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

Compreendemos assim que as crianças das quais falamos, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, as crianças pantaneiras, das florestas, das comunidades de fundo e fecho de pasto, os filhos e filhas de trabalhadores rurais assalariados, entre outros, vivem relações sociais e identitárias com o seu ambiente de formas diversificadas, que dão sentidos particulares às suas formas de existência, de constituição de si e de suas expressividades, das suas possibilidades de ação no mundo (Arroyo, 2019).

Reconhecemos também que, para uma aproximação da compreensão destas crianças e suas infâncias, se faz necessário, na garantia de seus direitos de participaçãoⁱⁱ, conhecer, a partir delas, quem são, como vivem, como é o seu cotidiano, do que brincam, entre outros.

Concordamos com o que indicam os chamados novos estudos da infância ou da criança, que defendem a realização de pesquisas não apenas sobre as crianças, mas com elas. Essa perspectiva intenta construir, a partir das crianças, outras imagens de infância, que conduzam a perspectivas mais locais, a partir da descrição, e da possibilidade de ouvi-las (Sarmiento, 2013). A concepção de infância e de criança, incorporada nesta pesquisa, coloca em destaque a imensa capacidade das crianças de realizarem processos de significações, que, estruturados e consolidados, constituem culturas. Ao considerá-las produtoras de cultura, contradizemos as concepções que desconsideram sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade; por isso, se fez imprescindível ouvir as crianças nesta pesquisa, privilegiando as falas infantis, a partir da observação realizada em sala de aula, através de rodas de conversa dirigidas pelas educadoras da EIC.

Parece ser consenso entre os estudiosos da infância o tratamento desse conceito como uma construção social, considerando as questões históricas e sociológicas que se voltam para a construção de uma nova configuração conceitual dessa etapa da vida humana. Essa concepção, inaugurada recentemente pela Sociologia e pela Antropologia da infância, sobretudo no campo educacional, traz à tona temporalidades e espacialidades discursivas antes silenciadas, redirecionando para uma compreensão de criança que se afasta da ideia de um ser infante – aquele que não fala, um ser frágil, irracional e biologicamente incompleto, que necessita, além de proteção, de disciplina para aprender atitudes socialmente valorizadas.

Múltiplas são as infâncias, múltiplos são os campos que compõem os cenários rurais brasileiros, uma vez que se encontram, nesse cenário, crianças assentadas, ribeirinhas,

acampadas da reforma agrária, quilombolas, pantaneiras, dentre outras que são advindas de relações sociais identitárias, em que constroem sua sociabilidade, suas subjetividades e identidades. Enquanto vivem suas infâncias, produzem seus modos de pensar, sentir e agir, constroem existências materiais e simbólicas numa intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural.

As reflexões apontam para a ideia de que os educadores das escolas do campo, que acolhem as infâncias camponesas na perspectiva da formação humana, necessitam de formação continuada específica, a fim de compreender esse universo, situando essas crianças como seres ativos e criativos, que se afirmam como atores sociais, na diversidade e na alteridade de suas vidas. Assim, em função do desafio de pensarmos uma formação de professores da EIC na especificidade das crianças camponesas, na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico que nos possibilitou a aproximação e o diálogo com os participantes da pesquisa.

3. Caminhos Metodológicos

O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa do tipo descritivo, ancorado nos princípios da pesquisa participante, uma vez que seus pressupostos deram suporte à investigação realizada. A pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa participante é definida por Gabárron e Landa (2006, p. 113) “[...] como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos”. Através dessa abordagem, foi possível ouvir as professoras e a partir dos diálogos construídos nos círculos epistemológicos, construir aproximações com uma matriz de formação docente sustentada nos conceitos de criança(s) e infância(s), reconhecendo-as em seu caráter plural e como atores sociais.

Assim, nessa busca investigativa, reconhecemos as educadoras como produtoras de saberes e os relatos produzidos por elas considerados valiosos para a compreensão de como atribuem significados às suas ações e interações, apontando os saberes mobilizados em suas práticas pedagógicas no interior das escolas de Educação Infantil do Campo, colaborando também para a identificação de demandas formativas para sua atuação em atendimento às especificidades das infâncias do campo.

Os participantes desta pesquisa foram 17 educadoras que atuam na Educação Infantil em escolas do campoⁱⁱⁱ e 12 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, atendidas por um Centro

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

Municipal de Educação Infantil situado no campo da rede pública de Feira de Santana, e para preservar a identidade das educadoras foram utilizados nomes fictícios.

Como instrumento de pesquisa foi proposto um questionário, socializado com todas as educadoras que se interessaram em participar da pesquisa, com o intuito de construir uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa e realizar o mapeamento das escolas que ofertam Educação Infantil do Campo no município de Feira de Santana. Responderam ao questionário 18 educadoras com atuação na EIC. Dessas, 17 assinaram o termo de aceite, mas apenas quatro educadoras compareceram aos encontros virtuais. Imaginamos que as diversas dificuldades atribuídas ao momento, já que a pesquisa se desenvolveu durante o período de pandemia da Covid-19, tenham dificultado uma maior participação das educadoras na etapa seguinte de produção de informações, como por exemplo, dificuldade de acesso à internet e acúmulo de atribuições, advindas do período de ensino remoto.

Foram utilizados, como dispositivo de busca de informações, os Círculos Epistemológicos e a observação. A composição dos Círculos Epistemológicos se deu a partir de dois grupos. Inicialmente, com a situação emergencial por decorrência da Covid-19, foi proposta sua realização de forma virtual. Neste grupo, como já dito anteriormente, participaram 04 educadoras oriundas de escolas distintas que ofertam a EIC. Com a abertura das atividades escolares e para a ampliação do número de participantes da pesquisa, convidamos as educadoras de uma escola do campo que oferta exclusivamente a Educação Infantil, configurando assim, a composição do segundo agrupamento. Este grupo foi composto por 10 educadoras. Organizamos, com ambos os grupos, três encontros para realização dos Círculos Epistemológicos, sendo que, com o grupo virtual foi utilizado o *Google Meet* e, no grupo presencial, os encontros foram realizados na própria escola, fazendo sempre o uso de máscaras e respeitando os protocolos de distanciamento social.

As crianças foram ouvidas de forma indireta, por meio da observação participante de uma Roda de conversa mediada por uma educadora que atua na escola. Apesar de considerarmos essencial trazer as falas das crianças na pesquisa, por conta das condições apresentadas no contexto de reabertura das escolas pós-pandemia, não foi possível realizar uma escuta com profundidade.

Os Círculos foram compostos por 17 educadoras que atuam em escolas de Educação Infantil do Campo e 12 crianças atendidas por uma escola exclusiva de EIC. Contudo, as

realidades, trajetórias profissionais, experiências de formação, concepções que sustentam o trabalho docente e os saberes construídos no exercício da docência eram diversos, possibilitando, no contexto de aproximações e distanciamentos, criar condições para evocar uma multiplicidade de percepções, posicionamentos, inferências, críticas e opiniões, a despeito dos desafios vivenciados no seu fazer docente, apontando demandas formativas para atuação na Educação Infantil do Campo.

4. Percepção das educadoras sobre as crianças e as infâncias camponesas

O diálogo com as educadoras da EIC sobre o conceito de criança e infância levou à socialização de visões distintas, ancoradas nos diferentes momentos históricos de construção deste conceito. Uma das preocupações, apresentada por uma das educadoras, relacionava-se com a ideia de a criança ser vista como um miniadulto, numa tentativa de evitar que seja ela uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos, desconsiderando que as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, exigindo um olhar como categoria estrutural permanente (Qvortrup, 2010) e como ator social que, em cada momento histórico e em cada cultura, integra a geração (Sarmiento, 2005). Ilustrando essa preocupação, a educadora Nina (2021) expressa sua inquietação:

Eu acho que todas nós estamos tentando não deixar que a sociedade transforme essa criança no miniadulto. A gente vê que a sociedade quer transformar as crianças em miniadultos, então eu combato muito isso(...). Ela tem que fazer parte do mundo dela, então por isso que a gente tá sempre aqui nos eventos da escola, trazendo muito desse mundo infantil (Nina, 39 anos, 2021).

Nina questiona a maneira com que ela e seus pares compreendem a infância, o que entendemos ser uma reflexão relevante para a construção da práxis pedagógica da escola. Uma visão histórica, que ainda se perpetua nos dias atuais, em que a infância era caracterizada pela inexperiência, dependência e incapacidade, já que este período da vida era considerado sem valor, ansiando para que chegassem o mais rápido possível à fase adulta. Desta compreensão decorre a proposição de experiências educativas que respeitem esta fase da vida, de acordo com as necessidades formativas infantis em que a interação, a brincadeira, a investigação, o acolhimento e as especificidades desta fase de vida não são negligenciadas.

Outras ideias sobre a infância são encontradas nas falas da educadora Letícia (2021)^{iv}, quando diz que “[...] ser criança é um ser em construção cheio de sonho, desejo e, ao mesmo

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

tempo, um ser inocente, o qual se entrega na mão de qualquer sujeito, seja professor, seja família”. Contribuindo com a discussão, Lia (2021) se posiciona, dizendo: “Sei que enxergamos a criança de modo equivocado, a gente projeta muito na criança o que ela deve ser, como deve se comportar e o que devemos fazer para que se comporte da forma que esperam dela”, advertindo a si mesma sobre uma visão impregnada dessa herança histórica incorporada no imaginário coletivo, fonte de onde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

Nas falas destacadas, a criança é considerada como um “*ser inocente, que precisa ser moldada*”. A educadora também atenta para o fato de que “[...] *a gente não leva em conta as peculiaridades da criança; a criança é um ser que tem preocupações próprias, anseios próprios*” (Nina, 39 anos, 2021), mostrando como as crianças transportam o peso que a sociedade lhes lega. E esse desejo das crianças de mostrarem à educadora que são seres de desejo, vontades, ideias e interesses evidencia que carregam a leveza da renovação e por isso ocupam um “entrelugar” (Sarmiento, 2004) – o lugar reservado pelos adultos e o que é reinventado pelo mundo das crianças; um “entrelugar” que teima em constranger e desmerecer as possibilidades da infância.

Sarmiento (2002) reconhece a natureza das condições sociais e culturais como heterogêneas, mas afirma que estas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência, de crescimento, e que está sob o controle da geração adulta, concepções que demonstram o conceito de infância e criança como construções sociais, influenciadas pela historicidade.

As falas das crianças, registradas a partir da observação de rodas de conversa em sala de aula, confrontam essa concepção e evidenciam a perspectiva adotada nesta pesquisa, compreendendo-as como sujeitos sociais, históricos, culturais, políticos, que falam de si e sabem sobre si, se desenvolvem estabelecendo conexões com seu mundo.

Eu gosto de ser criança, de descansar e depois brincar de brinquedo, de pega-pega, de sapo... eu imito o sapo que entra embaixo do meu guarda-roupa, eu tiro ele de lá e fico brincando de imitar... também brinco de boneca (5 anos)
Eu gosto de brincar de futebol com meus amigos (4 anos)
Eu faço dever em casa da escola... também gosto de brincar e de merendar (5 anos).

Algumas educadoras também explicitam suas concepções sobre a criança e infância, compreendendo-a como um ser do presente, confrontando o interesse propagado pela modernidade, que volta a sua preocupação com a criança e sua formação, não para a criança em si, mas para o adulto de amanhã. Essa ideia está presente na fala da educadora Malú, (2021), quando considera que “[...] a criança é um ser em construção, em processo de aprendizagem e ela quer viver aquele momento ali cada dia, construir e aprender algo”. Tal fala demonstra uma visão de criança como todo ser humano, um sujeito social e histórico, parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Tal percepção revela também a compreensão da natureza singular das crianças, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Revela ainda a perspectiva de muitas famílias que desconhecem ou ignoram as culturas da infância, principalmente a ludicidade, desvalorizando as particularidades da infância.

A educadora Sara (2021) chama atenção para sua compreensão de criança como sujeito de direitos, revelando um contraste entre a percepção de direito e o descaso em relação ao atendimento destes, destacando que “[...] embora reconheça que a gente teve outras definições, outros conceitos, hoje eu entendo a criança como sujeito de direitos, então isso meio que me acalma; então ela tem ou deveria ter direito à saúde, alimentação, a uma família que proteja e tal” (Sara, 39 anos, 2021). Tal ponderação é feita pela educadora considerando que, muitas vezes, sabemos que a garantia dos direitos em legislação nem sempre corresponde a sua efetivação e se configura um descaso com a infância através da fragilidade das políticas públicas, tendo em vista o seu reconhecimento e valorização.

As falas destacadas evocam a nossa reflexão sobre dois dos direitos das crianças, frequentemente desrespeitados. Destacamos aqui o de brincar, expressão tão evidenciada nos relatos das crianças, como um direito reconhecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 227. Direito que está previsto também no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 16, IV: “[...] o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, prática de esportes e divertir-se” (Brasil, 1990).

Outro direito desrespeitado, que se direciona não só às crianças pequenas, mas a todos os estudantes do campo, é o de estudar em sua própria comunidade, a partir do cenário que se apresenta com o fechamento das escolas e que força os estudantes a se deslocarem para os centros urbanos em vista do acesso à escola, afastando-se do contexto cultural em

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

que vivem. Além do deslocamento físico, há a perda do pertencimento às pessoas, aos seus modos de vida, a sua identidade, ao território. Tal situação desrespeita o artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o qual diz que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de Nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008, seção 1, p. 25).

Defendemos a concepção de que território é vida, a escola é vida. A presença da escola no território camponês significa que, além de estarem sendo garantidos direitos, cultiva-se a vida na comunidade, já que existe uma relação muito imbricada entre escola e comunidade. Fechar uma escola do campo significa silenciar a vida na comunidade. Empurrar as crianças para outras localidades distantes de suas moradias, e/ou até mesmo para os grandes centros urbanos, envolve, além da necessidade de uso de transporte para deslocamento até a escola, muitas vezes percorrendo grandes distâncias e em condições inadequadas, a saída da criança de seu espaço de pertencimento. O fechamento de escolas do campo se apresenta como nocivo sob diferentes aspectos, entre eles a invisibilização do território, das marcas culturais e identitárias dos sujeitos do campo, produzindo distanciamentos curriculares que colocam nas margens os saberes, experiências e necessidades formativas dos estudantes oriundos dessas comunidades.

Ao dialogarmos sobre as crianças e as infâncias do campo, alguns autores parecem reconhecer que elas estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico e sociocultural, compreendendo a dimensão cultural e sociocultural dos sujeitos que habitam no campo. Segundo a educadora Malú, (2021) “[...] *as crianças aqui da escola já são acostumadas a explorar pela própria natureza, pelo contato que têm com o campo com que elas vivenciam, o que elas veem no dia a dia, o animal que nasce, o crescimento das plantas*”.

Evidencia-se assim que a relação que as crianças do campo guardam com a natureza, além de muito íntima, é fonte de apreensão do mundo e de sua própria identidade. Segundo a educadora Marina (2021), a relação e interação cotidiana que as crianças do campo estabelecem com a natureza, com os seus espaços e tempos, é parte de suas construções identitárias, pessoais e coletivas, imersas em seus grupos culturais, exigindo assim que seja assegurado a elas um atendimento educativo, enquanto direito constitucional, feito a partir de experiências educativas que as reconheçam e as respeitem em sua multiplicidade.

A educadora Sara (2021) concorda com a importância e a necessidade de conhecer aspectos específicos para melhor atuação na EIC, assim como anuncia o art. 4º, inciso VI do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que prevê formação inicial e continuada específica de docentes que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo:

Acho que o professor tem que conhecer a comunidade, conhecer o que eles plantam, o que eles colhem, a principal fonte de economia, as questões de comunidade. O professor precisa saber, porque algumas coisas a gente até resolve, entende se conhecer a comunidade (Sara, 39 anos, 2021).

A educadora Lia (2021) anuncia algumas estratégias pedagógicas que elege para aproximar-se do conhecimento histórico, econômico e sociocultural da comunidade em que atua, e assume o quanto julga importante esse saber para o seu trabalho docente, quando diz:

Eu pergunto na rodinha; toda segunda-feira tem a hora da novidade, as crianças contam as novidades... um ficou na roça, outro foi ajudar o pai a plantar....Eles falam na hora da novidade! Isso também é regional. A gente sempre procura saber, porque eu acho importantíssimo para planejar, pra retornar pra eles, porque a gente pensa no que vai fazer... (Lia, 49 anos, 2021).

A fala da educadora mostra a intenção da promoção de uma prática docente comprometida com fins emancipatórios, quando se preocupa em evidenciar a realidade, os saberes das crianças e sua forma de compreensão do mundo como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Portanto, dialogamos com Freire (2011) sobre a necessidade de construção de novos sentidos pelas crianças do campo, articulando as experiências escolares com essa realidade histórica e social para a construção da capacidade de “leitura do mundo”. Ou seja, se faz importante partir do conhecimento específico, não perdendo de vista a articulação intrínseca com conhecimentos gerais para não adotar uma visão reducionista que negue as relações entre saberes, culturas e conhecimento.

Assim, concordamos que os saberes históricos e socialmente acumulados devem ser, por direito, assegurados às crianças do campo, concebendo que aqueles saberes resultantes das práticas sociais e culturais não estão excluídos do que se compreende como conhecimento, em conformidade com o que argumenta Arroyo (2004), quando defende uma “ecologia de saberes”, conceito inaugurado por Santos (2006), que prevê a possibilidade de

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

coexistência de diferentes saberes – populares e científicos – que se somam pela proposição de uma proposta educativa de formação e emancipação humana.

Os relatos abaixo demonstram como as educadoras percebem que os brinquedos e as brincadeiras estão organicamente vinculados aos modos culturais de existência das crianças do campo (Silva; Pasuch; Silva, 2012) e como compreendem a legitimidade destas práticas. Esses aspectos chamam atenção nos trechos a seguir:

Uma das lutas da gente na reforma foi não retirar o cajueiro da escola, porque o cajueiro é um cenário brincante da gente. Então aquilo faz parte da realidade campesina, eles são sujeitos do campo. [...]

Tem uma experiência bem legal sobre um pé de pimenta que tem na escola, é uma pimenta grande e ela arde. E uma das implicações da prefeitura quando visitou a gente foi: Tem que tirar esse pé de pimenta! E eu perguntei: Como? Não vai tirar todos os perigos da vida da criança, até porque a convivência com essa planta é algo tão natural pra eles... E deu muito certo, hoje a escola produz, faz pimenta em compota... O pé de pimenta está lá, a gente nunca tirou. (Sara, 39 anos, 2021).

São perceptíveis, nas experiências relatadas pelas educadoras, os processos constitutivos das identidades e do protagonismo das infâncias campesinas, enfatizando seu pertencimento sociocultural ao campo, o que produz modos próprios de construir suas existências, já que atuam como atores sociais, produtoras de culturas que reinterpretam e reinventam o contexto social, educacional, político e cultural em que vivem. As educadoras compreendem que a vida das crianças do campo é fonte rica de experiências e produção de saberes. Isso permite às crianças, na interação com o ambiente em que vivem, uma conexão natural com a natureza como uma força que desperta na criança um campo simbólico criador, inventivo e imaginativo.

Há uma ênfase dada pelas educadoras, quando caracterizam as infâncias das crianças do campo, referindo-se à formação deste sujeito social que transita nos diferentes espaços fora da escola, revelando uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica do cotidiano e da luta (pela terra, pelo trabalho, alimentação, entre outros). Essas vivências podem ser pensadas como um processo educativo, numa lógica de formação humana em outras situações desvinculadas da escola, mas que também podem ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta, na direção de objetivos mais amplos como o de participação social.

Segundo a educadora Nina (2021), “[...] fora da escola, a criança tem uma relação muito próxima com o cotidiano da comunidade, quando os pais levam para roça, para colheita, para o trabalho do campo”. Nessa vivência cotidiana nos espaços sociais, o jogo simbólico, marca do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, revela nas brincadeiras os papéis sociais desempenhados na comunidade; então é comum vê-los “[...] brincar de cavalo, dizer que é vaqueiro, que vai derrubar boi... Você vê as meninas pegar um monte de boneca para dizer que são seus filhos e dizem assim: Mãe, hoje você vai ficar com as minhas filhas porque eu vou para festa”. Vivências sociais por elas simbolicamente representadas em suas brincadeiras de faz-de-conta. No jogo do “faz-de-conta”, as crianças expressam as realidades em que elas convivem, reproduzindo de forma particular o “mundo dos adultos” no qual convivem.

Todos esses elementos são substratos para construção do que autores como Cohn (2005) e Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2008) denominam de cultura das crianças; para eles, a cultura das crianças representa “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (Corsaro; Eder, 1990 *apud* Sarmiento, 2005, p. 373).

As formas distintas de enxergar a infância geram, pesando a perspectiva hegemônica urbanocêntrica da sociedade atual, uma visão estereotipada do sujeito do campo visto como atrasado, sem acesso à tecnologia ou a bens de consumo, fazendo com que as crianças sofram com esta estigmatização. O fato de as crianças terem acesso a bens de consumo, na visão de algumas educadoras, é incompatível com a condição camponesa, como apontam Letícia e Rosa:

Eu não vejo assim o campo muito presente aqui na escola [...]. Como se o campo fosse uma coisa que humilha, algo assim que não valoriza quem ele é... e eu no início senti assim muito impacto porque eu via as crianças daqui igual as crianças da escola particular (Letícia, 2021).

A começar pelo material escolar deles [...]. Você vê material, mochila, lancheira, que talvez uma pessoa da cidade não tenha condições de comprar aquilo ali e assim eu acho que assusta a gente entendeu? (Rosa, 43 anos, 2021).

O relato da educadora Letícia (2021) revela um imaginário social sobre a infância camponesa. Ela considera que o fato de as famílias terem acesso a bens de consumo, de alguma forma, seria uma tentativa de sair da condição de camponês, como se as famílias buscassem um padrão de consumo para transpor a estigmatização e subalternização

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

impostas a eles. No relato da educadora Rosa (2021), percebemos a ideia de inferioridade social relegada aos sujeitos do campo como um rótulo, causando-lhe certa estranheza quando há um confronto da associação direta que faz sobre as condições de miserabilidade do campo e o não acesso a bens de consumo, fazendo com que eles considerem que o Distrito não pudesse ser considerado como campo, uma construção social, histórica, acerca da criança e do território camponês, ao apontar que os sujeitos que ali vivem não se encontram numa condição de pobreza e exclusão social.

Os trechos acima mostram a relevância de uma formação docente que seja capaz de problematizar os estereótipos construídos socialmente, que adentram o ambiente escolar e impactam negativamente na reprodução social do campesinato. Na tessitura da discussão estabelecida nos Círculos Epistemológicos, as discussões foram se constituindo momentos formativos em um movimento de reflexão coletiva sobre suas concepções. A educadora Nina (2021) se posiciona contradizendo a ideia de que a criança camponesa é aquela que sempre estará em situação de pobreza.

Sabe o que é? Essa ideia tá na nossa cabeça... A gente ainda acha que o campo tem que ser assim, entendeu? [...]. Essa é a nossa concepção! Gente, aqui é Campo, aqui é distrito, não tem porque excluir Maria Quitéria! É a diversidade, são as características do nosso campo. Nem sempre essa criança que é do Campo não vai ter acesso à tecnologia, mas ela pode ter sim, por que não? Ela tá no mundo! (Nina, 39 anos, 2021).

Na fala da educadora Nina, percebemos como, muitas vezes, a criança do campo é vista como o ser do atraso e da falta. Sabemos que, em suas condições concretas de existência, muitos dos seus direitos não são garantidos e que a precariedade de condições é umas das bandeiras da luta do povo camponês. Contudo, devemos combater essa visão estigmatizada que leva à produção de ausências, através dos principais mecanismos que estão no cerne dessas “diferentes lógicas de produção de não existência”, enquanto “todas elas são manifestações da mesma monocultura racional” (Santos, 2002, p. 247).

Emergindo das concepções de infâncias e crianças das educadoras, propomos nesta pesquisa a criação de uma matriz pedagógica referente a estas concepções – crianças e infâncias – por compreendermos que tais concepções apresentam desdobramentos nos interesses formativos, para a construção de saberes necessários a uma prática docente que atenda às crianças pequenas do campo em suas especificidades. Com isso, concluímos que,

sem uma formação específica sobre crianças e infâncias do campo, fica difícil as educadoras compreenderem o que é ser criança do campo, como elas vivem suas infâncias, o que pode refletir decisivamente nos processos formativos direcionados às crianças do campo na Educação Infantil, enfatizando, mais uma vez, a importância desta matriz pedagógica de formação docente.

5. Considerações finais

Refletir sobre a qualidade de experiências educativas das crianças do campo envolve pensar nas matrizes de formação dos educadores que atentem às especificidades desta realidade, garantindo as bases filosóficas, históricas, sociais e políticas, que possibilitam a compreensão mais adequada da realidade dos territórios, criando diversas possibilidades de intervenção em vista da transformação da realidade.

Territorializar a proposta educativa das escolas do campo é um movimento de afirmação e resistência. É uma forma de reconhecimento e respeito às marcas identitárias e a multiplicidade que o campo representa, o que aponta para a necessidade de refletir sobre um processo formativo pautado no reconhecimento dos sujeitos a quem a escola se destina: a criança do campo, sujeito do seu espaço-tempo, sujeito histórico e de direitos, compreendendo que, no estabelecimento de suas relações e interações com seus pares, adultos e práticas cotidianas, constroem conhecimentos e produzem culturas.

Assim, apontar os conceitos de *Criança(s)* e *infância(s)* como elementos fundantes para a construção de uma matriz formativa de educadores da EIC nos parece um caminho viável, por nos colocar diante da pluralidade que constitui esses atores sociais e pelo entendimento de que as infâncias do campo precisam ser compreendidas através das suas relações sociais identitárias, portanto, nas dinâmicas de vida dos seus territórios, e de outros grupos de convivência. É na inserção nas formas de gerir a vida no campo que as crianças criam e recriam suas brincadeiras, aprendendo e construindo histórias de vida, modos de ser e viver suas infâncias.

A partir da experiência dos círculos epistemológicos e da observação da roda de conversa das crianças, reafirmamos a potência do espaço de trabalho docente para a construção de processos formativos de educadores da EIC. Nessa direção a interação com os pares e com as crianças oportuniza às educadoras refletirem sobre suas concepções, analisarem suas práticas e manifestarem interesses em superar as contradições percebidas em suas ações pedagógicas. Nesse entendimento, demarcaram a relevância de saber quem

Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo

são as crianças com quem trabalham, onde e como vivenciam suas infâncias, nos dando pistas para defender uma formação continuada que leve em conta as particularidades e multiplicidades dos sujeitos do campo.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida [orgs.]. **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019, p.79-99.

BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Decreto 7352**, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 63-126.

CÔCO, Valdete. Educação Infantil do campo: aproximações com o cenário do Espírito Santo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donald Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GABARRÓN, Luís R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-16.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022, p.1-20.

QVORTRUP, Jens. Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-642, maio/ago. 2010.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: OLIVEIRA, Márcio P.; HAESBAERT, Rogério; MOREIRA, Ruy. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: PPGeo/UFRJ, 2002. p.12-48.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777- 813.

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, MManuel.; CERISARA, A. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da.; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

Notas

ⁱ Compreende-se por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

ⁱⁱ O direito à participação se situa num paradigma que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos capazes de opinar e tomar decisões acerca daquilo que lhes afeta e interessa, referindo-se, portanto, aos direitos civis e políticos da infância, sintetizados, especialmente, nos artigos 12 a 15 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

ⁱⁱⁱ Compreende-se por escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

^{iv} A educadora *Letícia* não informou a idade no preenchimento do questionário.

Sobre os autores

Fabiana Castelo Branco de Santana

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006). Atualmente é coordenadora pedagógica com atuação no Núcleo Territorial de Educação 19 e Especialista em Educação com atuação na Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Pública Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, diversidade, educação infantil, educação de jovens e adultos, moralidade infantil, currículo e formação de professores. E-mail: fabipedagoga@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9465-0642>

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora permanente do Programa de pós- Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID), coordena o grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (GEPED), desenvolve estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/Uneb). E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0724-920X>

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP e Doutorado Sanduíche na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Professor da UFPA com atuação no PPGED-ICED e no PPLSA em Bragança. Bolsista produtividade do CNPq, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias, e o Fórum Paraense de Educação do Campo. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2859-1346>.

Recebido em: 12/09/2023

Aceito para publicação em: 08/03/2024