



CADERNO TEMÁTICO

MINICURSO:

**TEMA: EDUCAÇÃO INFANTIL NAS
ESCOLAS DO CAMPO**



UESB



UESC



UNEB

UF^B



UNDIME



PPGED





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

PARCERIAS NA FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:

Jussara Tânia Moreira
Emerson Antônio Lucena
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação:

Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação:

Edna de Souza Moreira
Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED/UESB

Coordenação:

Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO (GT)

GT1 - Diretrizes Municipais da Educação do Campo - DMEC Matrizes Curriculares da Educação do Campo-MCEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Niltânia Brito Oliveira
Vilma Áurea Rodrigues

GT2 - Projeto Político Pedagógico - PPP

Antoniél dos Santos Peixoto
Edjaldo Vieira dos Santos
Raquel da Costa Barbosa

GT3 - Educação Integral em Tempo Integral

Higo Souza Silva
Julia Maria da Silva Oliveira



UESB



UESC



UNEB





MINICURSOS/FRENTES DE TRABALHO

Ricardo Alexandre Castro
Queziane Martins da Cruz
Valéria Souza Lima Brito

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Ana Elisa Antunes de Oliveira
Ana Karina Porto Viana
Antoniclebio Cavalcante Eça
Antoniél dos Santos Peixoto
Auzineide Rosa Silva Pessoa
Cláudia Batista da Silva
Edjaldo Vieira dos Santos
Eliane Nascimento dos Santos
Fabiano Neves Silva
Geysa Novais Viana Matias
Hernaide da Silva Miranda
Higro Souza Silva
Isaias Teixeira dos Santos
Izani Daniela Reis G. Rodrigues
Jaqueline Braga Morais Cajaíba
Jaqueline de Souza Barreto Santos
Liliane Lima Silva

Liliane Soares Santana
Lisângela Silva Lima
Lizandra Silva Lima
Maísa Dias Brandão
Maise Rose Serra de Almeida
Priscila da Silva Rodrigues
Queziane Martins da Cruz
Regiane Dias Cardoso
Renata Nunes Duarte Dias
Ruth de Oliveira Sousa
Solange Balisa Costa
Tadma Lays Dutra Gomes
Tihara Rodrigues Pereira
Vandique Martiniano Campos Meira
Vilma Aurea Rodrigues
Yure Oliveira Santos
Zildete Soares Aranha Azevedo

EQUIPE TÉCNICA

Carlos Barreto Carvalho Junior (voluntário)
Davi Alves Guimarães - bolsista PROEX
Gustavo Santos Fernandes - bolsista PROEX
Ludimila Santos Alves - bolsista IC (UESB)
Maria Heloisa Oliveira Araújo - bolsista PROEX
Samara Amaral Moreira Santos - bolsista CNPQ (UESB)



UESB



UESC



UNEB



UFBA



UNDIME



PPGED



UESB



EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO CAMPO

**Palestrante: Profa. Ma. Lavínia Brasilino de
Moraes**



UESB



UESC



UNEB

UF3B

UNDIME



CÍRCULOS DE CULTURAS DA INFÂNCIA: NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organizadoras

Elenice de Brito Teixeira Silva
Larissa Monique de Souza Almeida



**Elenice de Brito Teixeira Silva
Larissa Monique de Souza Almeida
(Organizadoras)**

**Círculos de Culturas da Infância:
Narrativas do cotidiano da Educação Infantil**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elenice de Brito Teixeira Silva; Larissa Monique de Souza Almeida [Orgs.]

Círculos de Culturas da Infância: narrativas do cotidiano da Educação Infantil.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 355p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1264-7 [Impresso]
978-65-265-1265-4 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Círculos de cultura. 3. Narrativas. 4. Ação docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Foto de capa: Pita Paiva. Título da obra: Ciranda em noite de lua.

Fotos: Todas as imagens possuem ficha técnica validando os direitos de reprodução

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

CAPÍTULO XIII

NARRATIVAS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS DO CAMPO NA RELAÇÃO COM A NATUREZA

Eugênia da Silva Pereira

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (Manoel de Barros, 2015).

O quintal onde o menino Manoel brincava era maior que o mundo. Desse chão de miudezas com uma infância livre o menino construiu muitas poesias que o tornaram conhecido *mundo a fora*. A poética de Manoel de Barros nos ensina sobre escutar as crianças e oferecer-lhes oportunidades para expressar suas narrativas, desde as brincadeiras cotidianas às suas experiências com a linguagem verbal e não verbal.

A experiência poética e estética de Manoel de Barros também tem inspirado as proposições do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI/UNEB), desde seu surgimento em 2020. Ao escolher as narrativas do cotidiano como uma opção teórico-metodológica nas pesquisas e práticas para escutar, narrar,

documentar e (re)planejar as ações pedagógicas na Educação Infantil, conforme propõe Silva no capítulo I, deste livro, o ObEI reconhece e garante o direito de participação das crianças como sujeitos de direitos.

Esta escolha ética-política e pedagógica parte de interrogações construídas nas pesquisas e estudos em que o coletivo de pesquisadoras tem buscado dar visibilidade e escutar crianças de diferentes contextos nos Territórios de Identidade Sertão Produtivo e Velho Chico, na Bahia. Na cidade ou no campo, em sua diversidade e pluralidade, as vozes das crianças e suas famílias emergiram dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. A escuta dos saberes das crianças do campo inspirou professoras e professores em contexto de pandemia e de uma escola não presencial, propor um olhar sensível para as materialidades que cada criança vivencia em suas comunidades e tem constituído um planejamento da ação pedagógica, a partir das observações do modo de ser e estar no mundo das crianças. Tais experiências foram construídas inicialmente com convites para explorar os elementos da natureza, como: *“Vamos brincar com a terra?”*; *“Vamos Plantar?”*; *“Vamos brincar com o vento?”*; *“O que você vê no quintal de casa?”*; *“Minha coleção de folhas do outono”*; *“Histórias que as árvores contam”*; *“Minha coleção de lugares”*, entre tantos outros convites que mobilizavam crianças e familiares a olhar e a compartilhar experiências do lugar onde vivem³, através de desenhos, áudios, vídeos e registros fotográficos.

Na figura 01, abaixo, algumas das primeiras experiências propostas pelo coletivo de pesquisadoras como convites para a escuta das crianças na sua relação com a natureza.

³ Todos os convites às experiências enviadas para as famílias e suas crianças estão disponíveis na página do Instagram do ObEI: <https://www.instagram.com/observatorio.infancia/>

Figura 01: Convites às experiências das crianças



Fonte: Observatório da Infância e Educação Infantil (2020 e 2021)

A sistematização e análise dessas várias experiências com crianças do campo e da cidade colaboraram para espaços de estudos coletivos em que interrogamos: De que forma o currículo com contextos de experiências promove a formação de uma atitude investigativa das crianças, professoras e professores? Nosso planejamento na Educação Infantil inclui experiências em espaços abertos e ambientes naturais? De que modo as crianças participam dessas propostas? Nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil têm priorizado o emparedamento ou a liberdade dos bebês e das crianças?

Estas problematizações possibilitaram o aprofundamento das reflexões para olhar cada criança em seu contexto, sobretudo, porque o campo apresenta experiências diversas, ainda que esteja em um mesmo território, pois uma Comunidade Indígena, por exemplo, apresenta elementos e vivências culturais diferentes da Quilombola e da Ribeirinha. É neste sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) compreendem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil

das crianças do campo devem ter vinculação com a sua realidade cultural, as identidades da população, bem como a vivência de práticas ambientalmente sustentáveis. Na mesma perspectiva, Tiriba (2018) defende que brincar na natureza é um direito humano dos bebês e das crianças e que deve se materializar para além das paredes escolares.

Esses fundamentos articulados à escuta das crianças, nos dois territórios de atuação do ObEI, contribuíram para a documentação de narrativas do cotidiano no contexto do campo e mobilizou pesquisadoras, professores e professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de comunidades rurais, a compartilhar, neste livro, algumas experiências que têm sido desenvolvidas nas escolas do campo. Dentre elas, destacamos na análise, deste texto: Narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”; “*Já sei, vamos fazer uma horta!*” e “*O tatuzinho de jardim é besouro?*”.

A Narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”, autoria de Fernanda Junqueira, Brenna Azevedo e Juliane Amorim nos mobiliza, enquanto professoras e professores, a experimentar e explorar o *lado de fora* das escolas e das salas de referência. As crianças do campo, nessa narrativa, nos apresentam *as coisas da natureza* como possibilidades diversas de brinquedos e brincadeiras, materialidades para o fazer pedagógico. Ao retornar do recreio na área externa da escola, as crianças trazem para dentro da sala os elementos encontrados:

Já de volta à sala, vários elementos da natureza naquele chão: Flores, folhas, vargens. Com elementos da natureza, as crianças criaram produções artísticas. De cavalo a jarros, quadros com vários modos de vida naquele lugar, fomos surpreendidas com tudo. Até o passarinho no ninho estava lá.

Toda a narrativa explicita a compreensão das crianças na relação com o lugar onde vivem e sua cultura. Elas sabem como os animais se alimentam, demonstram *conhecimento de mundo*, e, como afirma Freire (2011), sabem *dizer sua palavra* sobre as vivências individuais e coletivas. Explorar esses saberes é fundamental para

uma Educação Infantil que considera as crianças protagonistas do currículo vivido. O olhar sensível para o que as crianças nos dizem em suas brincadeiras e experiências significa entender que “os elementos do entorno da escola e da cidade deixam de ser objeto de pesquisa para se constituírem como espaço de vida” (Tiriba, 2018, p. 5). As Diretrizes da Educação Infantil (Brasil, 2009) explicitam a importância da exploração dos espaços internos e externos nas instituições de Educação Infantil, seja no campo ou na cidade, por meio de deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos diversos espaços.

Neste sentido, como os espaços, materiais, materialidades e territórios explorados pelas crianças em diferentes comunidades integram o planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil com as crianças do campo? A narrativa nos aponta caminhos para essa integração: *O recreio é lá fora! O brincar na terra durante o intervalo foi bastante representado: Com o porco, rinoceronte, Oliver da Frozen, alguns porcos e outros animais, bem como, galinhas, cachorro. O arroz de merenda foi oferecido às galinhas, que faziam parte da brincadeira de pega-pega das crianças. Ou seja, quantas possibilidades as crianças nos apresentam ao brincar com a terra e os animais! A ampliação desse repertório sociocultural pode ser construída na proposição de pesquisas com as crianças nessa relação com seu próprio território.*

Silva, Mello e Pereira (2023), ao analisarem o lugar em narrativas de crianças do campo, afirmam que o território é central nos processos de apreensão do mundo, de criação e participação das crianças na cena social. Assim, a narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”, fruto de um contexto de pesquisa, reafirma um princípio político do ObEI, na construção do conhecimento e das práticas com as crianças, de que não basta ouvir as crianças, é preciso dar visibilidade às suas experiências e orientar o trabalho pedagógico a partir das suas inquietações.

Na narrativa “*Já sei, vamos fazer uma horta!*”, Aline Oliveira, Enedina Silva e Sidnéia Campos compartilharam que *a escuta das crianças foi crucial para entender seus saberes ao lidar com a terra,*

portanto, a escolha de fazer uma horta foi uma sugestão de Alice, pois em sua comunidade é comum plantar hortas. As professoras, que atuam em uma Escola do Campo, em uma região onde as famílias, em sua maioria, vivem da produção de hortaliças e plantas frutíferas, priorizaram a escuta das crianças para planejar uma ação pedagógica que tivesse sentido para as crianças a partir de suas vivências culturais.

Os saberes prévios das crianças foram ponto de partida para outras investigações, observação de sementes, literatura sobre alimentação, preparação da terra, o uso de adubo natural, o papel das minhocas na terra, a comercialização de hortaliças, a trocas de experiências e parceria ao desenvolver um trabalho em conjunto foram alguns aspectos que marcaram o percurso de aprendizagem.

Além de ouvirem a sugestão de Alice, as professoras construíram com as crianças outras investigações de modo que várias linguagens, conhecimentos e contextos foram organizados para garantir a aprendizagem das crianças. Ao planejar e desenvolver essas experiências das crianças como protagonistas, as professoras garantiram o reconhecimento dos “modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”, valorizaram e evidenciaram “os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural”, como orientam as Diretrizes da Educação Infantil (Brasil, 2009).

É fundamental compreender como a proposição de Alice é apenas um ponto de partida para exploração de diversas experiências e conteúdos que as crianças apresentam. É um trabalho que exige sensibilidade e formação dos professores e professoras para não restringir as possibilidades de aprendizagem e ampliação dos repertórios das crianças. Ao documentar a experiência, as professoras afirmam que as crianças foram protagonistas, *escolheram os tipos de hortaliças, alguns trouxeram de*

casa as sementes de coentro, observaram as sementes com lupas, compararam formatos, tamanhos, cores. Quantas aprendizagens! Quantos conteúdos explorados a partir de experiências vividas! Ao analisar essa narrativa observamos, mais uma vez, fundamentos e princípios que têm orientado as reflexões e proposições do ObEI. É explícita a diferença entre aquelas tarefas impressas em folhas de papel A4 com atividades descontextualizadas e o protagonismo das crianças nos contextos de experiências que dialogam com seus modos de vida no campo.

Nesta perspectiva também é necessário refletir sobre a formação de professores e professoras para atuarem nas escolas do campo. As autoras da narrativa explicitam essa identidade com as especificidades que uma Educação Infantil das crianças do Campo exige:

Com a bacia cheia de alface, cebola, coentro e rúcula, as crianças já queriam saber o que iriam plantar da próxima vez, este interesse coaduna com a relevância de aproximar a cultura dos povos do campo com a escola no campo, tendo em vista a peculiaridade da infância campesina marcada pela relação com a natureza.

Desse modo, as professoras reconhecem a importância da exploração dos elementos da natureza, como fundamentais para a infância das crianças do campo. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 201), ao dialogarem sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil do campo, afirmam que “As experiências significativas são planejadas, registradas e avaliadas em um processo pedagógico ‘acontecendo’, vinculado aos modos de vida de acordo com a cultura das crianças e dos (as) professores (as)”. Esse processo “acontecendo” é o movimento investigativo que crianças e professoras fazem nessa narrativa, quando o interesse por escolher o que plantar novamente é questionado pelas protagonistas da experiência com a horta.

A Narrativa “O Tatuzinho de jardim é besouro?”, escrita por Aline Oliveira, também evidencia essa perspectiva freireana de

mover-se pela curiosidade das crianças na escola do campo, permeados por perguntas, pela imaginação, pela ausência da pressa e com a alegria do encontro. Durante o recreio, em um dia comum na escola, ao brincar embaixo de uma mangueira, Murilo chama a professora:

Tia Aline, veja o que achei! Um bichinho enterrado na terra, ele é muito engraçado.

- É um tatuzinho de jardim, exclamou Kelly, a monitora que estava perto das crianças.

A professora com intuito de ampliar a discussão solicitou que Murilo levasse seu achado para a sala, em rodinha possibilitou uma roda de conversa sobre o bichinho encontrado.

- Tia, Kelly disse que é um tatu, mas não é. Meu tio caça tatu pra minha avó fazer farofa e o tatu não é deste jeito, contestou Murilo.

- Tatu tem um rabão, disse Eloá.

- É besouro, porque tatu é grande e besouro é pequeno! Sentenciou Mariana com seu ar de quem sabe o que fala.

- É tatu bebê, ele vai crescer ainda, discorda Bruno de Mariana.

O diálogo entre as crianças, a professora e a monitora demonstram quantos conhecimentos partilham de suas vivências: Tatu tem rabo grande, tatu que vira farofa na casa da avó, quem é maior: o tatu ou o besouro? Inúmeras hipóteses levantadas pelas crianças e um contexto de curiosidade e ampliação de repertórios acolhidos pela professora, que demonstra sensibilidade em valorizar a participação e os saberes de cada criança. A professora considera, mais uma vez, as crianças como *protagonistas dos seus percursos de aprendizagens*, enxerga e valoriza a *boniteza do olhar atento e curioso das crianças, que viram o extraordinário na terra molhada, na sombra, debaixo da frondosa mangueira.*

Assim como na narrativa anterior, a professora Aline não encerrou a roda de conversa com as crianças. Ela escuta, reflete com elas, interroga e planeja contextos de experiências diversos que possibilitassem a ampliação do repertório de conhecimentos das crianças, que vão retroalimentar o processo de aprendizagem por meio das perguntas que aparecem em cada contexto e diálogo.

Diante desta questão, a professora propôs a construção de um terrário, e as crianças pesquisaram tudo sobre os tatuzinhos de jardim, alimentação, características físicas, fizeram comparações entre o tatu de jardim e o tatu bola e com o tatu canastra. Fizeram modelagem, desenharam e deixaram a imaginação fluir pensando como seria a casa invisível do tatu.

Todos os contextos e experiências promovidos pela professora evidenciam a valorização dos saberes das crianças articulados a garantia dos direitos de ampliação das múltiplas linguagens. O terrário possibilitou pesquisar características e alimentação dos tatuzinhos de jardins, depois exploraram modelagem e desenho. Todo o processo construído a partir dos saberes e curiosidades das crianças nas suas vivências com os territórios rurais. Silva e Pasuch (2010), ao proporem as orientações curriculares para Educação Infantil do Campo, orientam que é preciso garantir “uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos”.

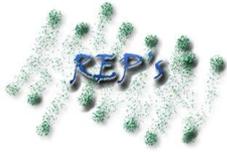
Esse olhar para as manifestações socioculturais das crianças pode ser observado nas três narrativas analisadas. Além disso, é importante mencionar que duas delas nascem de *achados* durante o recreio, em tempos e espaços “inesperados” pelas professoras. A outra narrativa nasce dos saberes com a produção da horta na comunidade. Isso evidencia os conhecimentos produzidos pelas crianças na relação com o outro – individual, na família e coletiva, com os amigos na escola.

O planejamento explicitado nas narrativas das professoras evidencia as dimensões da ação pedagógica na Educação Infantil, propostas no capítulo IV, deste livro, por Silva e Almeida. É preciso observar, escutar e registrar as curiosidades das crianças para organizar de modo intencional os espaços, tempos e materialidades da ação pedagógica, que oportunize as crianças vivenciarem práticas sociais que dialoguem com seu conhecimento de mundo e amplie suas experiências.

Nessa direção, planejar a ação pedagógica na Educação Infantil com as crianças do Campo exigem todas essas dimensões e um olhar sensível com as especificidades do lugar e modo de viver dos povos do campo. É preciso considerar a identidade cultural, o respeito e valorização das práticas sociais de cada território, sejam nas comunidades rurais de agricultores e agricultoras familiares, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados e acampados da Reforma Agrária.

Referências

- BARROS, M. *Meu Quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Partir da infância*. Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. 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, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, E. de B. T.; MELLO, A. M. A.; PEREIRA, E. da S. O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo. *Retratos da Escola*, 17(39), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1907>.
- TIRIBA, L. Prefácio. In.: BARROS, M. I. A. de (org). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. 2 ed. Criança e Natureza; Instituto Alana: Rio de Janeiro, 2018.



**UM CORPO NEGADO:
a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade
étnico-racial de crianças pré-escolares**

Cristina Teodoro Trinidad*

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar alguns dos resultados alcançados via pesquisa realizada com crianças pré-escolares. Propõe-se a discutir a identificação étnico-racial a partir das falas de crianças e a demonstrar que critérios e valores sociais, baseados no racismo, foram apropriados, particularmente, aqueles que levam crianças negras a negarem seus próprios corpos. Explicita-se, por meio de análises, a importância e o papel da instituição de Educação Infantil, como espaço de transformação social, de reconhecimento e de valorização da diversidade e, especialmente, de sua responsabilidade para o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que possibilitem as crianças, particularmente as negras, construir identidades pautadas no orgulho de si e do seu pertencimento étnico-racial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Diversidade étnico-racial. Crianças. Educação infantil. Corpo. Identidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões decorrentes de minha tese de doutorado defendida em março de 2011, na pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre os anos de 2007 e 2010, desenvolvi a pesquisa **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. O interesse em realizar o estudo foi resultado de diferentes fatores, entre outros, a inexistência de estudos onde a criança, por meio de sua voz, explicitasse sua experiência e compreensão

* Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora sobre a temática de Educação Infantil, Infância e Relações étnico-raciais. E-mail: cris.teodoro@ig.com.br.

sobre seu pertencimento a um grupo étnico-racial, em particular, em espaços de instituições de Educação Infantil. A pesquisa contemplou 33 crianças - meninos e meninas - com idade entre quatro e cinco anos de idade, freqüentadoras de uma escola de educação infantil localizada em um bairro da periferia da região Oeste da cidade de São Paulo.

A pesquisa buscou analisar: 1) se - e como - as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial; 2) quais seriam os critérios que empregam para tal. Defendo que a criança é um ator social de pleno direito e que é preciso reconhecer sua capacidade de produzir símbolos, representações e crenças em sistemas culturalmente organizados, uma vez que “as crianças nascem em universos simbólicos e apropriam-se da realidade social em que estão inseridas; neste aspecto, atribuem sentidos à mesma.” (PINTO, 1997, p. 65).

A pesquisa buscou ainda contribuir para análises sobre a forma como o conceito de ‘raça’ se operacionaliza visando compreender

(1) as razões que levam as pessoas a acreditar que os outros são tão diferentes, cultural e biologicamente; (2) descobrir como essa crença afeta as ações em relação aos outros – o que costuma assumir a forma de manutenção social e, [frequentemente, geográfica] de uma distância, na tentativa de manter as relações desiguais. (CASHMORE, 1996, p. 487).

Entendo que ‘raça’ não existe em um sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não é um fato do mundo físico, ela existe, contudo, de modo pleno no mundo social, produto do modo de classificar e identificar orientando as ações tomadas pelas pessoas (GUIMARÃES, 1999, p. 9; p. 64).

Desenvolver pesquisas buscando compreender a ‘voz’ de crianças, no Brasil, ainda é uma prática pouco recorrente, em função, principalmente, das dificuldades encontradas por pesquisadores na busca de caminhos metodológicos que propiciem resultados qualificados e científicos. No entanto, para aqueles que se arriscam a compreender os sentidos e os significados que as crianças vão construindo e atribuindo ao mundo, a etnografia tem sido o método indicado por pesquisadores mais experientes. Assim, na presente pesquisa optou-se pela utilização, junto às crianças estudadas, desse método durante dois semestres entre os anos de 2009 e 2010. Recorreu-se, principalmente, à observação participante nos diferentes espaços da instituição da Educação Infantil, às conversas informais tanto com as crianças em seus momentos de brincadeiras e realização de desenhos quanto com os profissionais responsáveis por elas. Ainda, a contação de histórias pelas próprias crianças, foi realizada e demonstrou-se adequada e eficaz como método de pesquisa que visa evidenciar a ‘voz’ delas.

2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: elementos para compreender suas complexidades

A identidade étnica é uma construção multidimensional, que inclui alguns (ou todos) aspectos dos seguintes componentes: (1) perceber-se (ou autoidentificar-se) como membro de um grupo particular; (2) sentir-se pertencente a esse grupo (sentimento de pertença) e ter compromissos com ele; (3) manter determinadas atitudes típicas de um grupo, que podem ser positivas ou negativas; (4) partilhar sentimentos, valores e atitudes com o grupo de pertença; (ARRAIGADA, 2007, p. 10).

Kabengele Munanga, ao se referir à identidade coletiva ou étnica explica que é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia, a visão de mundo. Como também, de sua história, de seus traços psicológicos coletivos, etc., “entendidos como mais significativos do que outros e que os diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias”. Para ele, a identidade é uma categoria de autodefinição ou autoatribuição, que carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos demais grupos. (MUNANGA, 2012, p. 09).

Ainda, segundo o autor, a identidade coletiva, também pode ser uma autodefinição ou uma autoatribuição realizada por outro grupo, por meio de outros aspectos que não foram selecionados pelos membros do próprio grupo. Ou seja, a identidade, nesse caso, pode ser uma categoria de hetero-atribuição ou hetero-definição.

Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com o seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com as que esses povos utilizavam para se autoatribuírem. (MUNANGA, 2012, p. 10).

Apesar de serem muitos os pesquisadores brasileiros que têm enfrentado a árdua tarefa de tornar inteligível a questão da autoidentificação étnica, ela ainda é alvo de muitos debates e polêmicas no meio acadêmico e no movimento social negro, pois os obstáculos à sua compreensão são de diferentes ordens:

A cor auto-atribuída no momento da declaração possivelmente limite-se a definir um traço físico que não expressa pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o sujeito respondente se veja inserido num grupo diferenciado por outros sinais de identidade, além do que está sendo imediatamente solicitado. O que os inúmeros

termos utilizados pelos respondentes dos censos para se auto-identificarem podem explicitar não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas também ambigüidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, ou apenas a cor, é responsável pela inserção nos grupos sociais de cor. (ROSEMBERG; PIZA, 2002, p. 111).

A ideia apresentada por Rosemberg e Piza é fundamental para esclarecer que, no Brasil, quando as pessoas são questionadas sobre sua autoidentificação, elas utilizam, para responder, apenas seu traço físico mais visível: a cor. Essa constatação mostra que não é possível, com base nessa resposta, aferir se a pessoa faz uso de outros atributos, como os definidos tanto por Arraigada quanto por Munanga mais acima, igualmente importantes para determinar sua identidade étnica e sua compreensão acerca de sua autoidentificação étnica.

Para melhor compreensão, no Brasil, por exemplo, de acordo com o Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto de Geografia e Estatística, possui uma população no total de 190.755.799 habitantes. Desses dados, ao mencionar sobre a autoidentificação étnica, um total de 47,76% corresponde a população branca, 8,21% a população preta e 43,07% a população parda. Enquanto a população indígena corresponde a 0,4% e a amarela a 0,56%. A população brasileira, como em outros da América Latina, tende pautar sua identificação étnico-racial na aparência e não na descendência. Distintamente do que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA) após a abolição da escravatura, no país não criou e nem aplicou legislações segregacionistas e não se usou de um sistema de identificação étnica legal, baseado na origem ou na descendência. Não há, portanto, uma regra clara de descendência biológica para a pertença a um grupo racial, prevalecendo às identificações étnicas e as classificações baseadas na aparência física. Sendo esse um dos principais desafios apresentados por pesquisadores que se debruçam sobre a temática em questão.

A ‘marca de aparência’ constitui um conjunto de fenótipos que podem estar (ou não) evidentes para o olhar do outro. Assim, brasileiros - filhos, netos ou bisnetos de pessoas de diferentes origens - são nomeados pela cor da pele e por outros traços físicos, sem que se considere especificamente sua origem biológica, ou aspectos anteriormente citados. Uma pessoa de descendência africana ou asiática que, no interior de um amplo processo de miscigenação, tenha perdido os traços fenotípicos de sua origem biológica torna-se, muito provavelmente, branca. Por outro lado, ao portador de uma marca de origem biológica, caso dos EUA, não é permitido estabelecer um novo *status*, com base em sua aparência (PIZA, 2001, p. 08).

Com base nesses fatores, vários estudiosos têm evidenciado que o sistema de identificação étnico-racial no Brasil é complexo, ambíguo e fluido. E ele assim o é por

resultar do processo sofisticado de combinação de elementos da aparência - cor da pele, traços corporais (formato do nariz e dos lábios, tipo do cabelo), origem regional e social. Ou seja, ele resulta da ‘aparência geral’, composta pela combinação entre o estilo de vida, o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (penteados, tipo de roupa usado, marca de carro possuída) e até mesmo a simpatia ou a antipatia da pessoa em questão (ROCHA, 2007, p. 762).

Em busca de minimizar tais dificuldades quando o tema é identificação étnico-racial, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem se utilizado da metodologia de autodeclaração para coletar informações sobre a população brasileira. Contudo, é interessante ressaltar que os vocábulos utilizados pela população brasileira para autoidentificar-se, sejam eles espontâneos ou induzidos, são ‘vozes’ de pessoas acima da faixa etária de 16 anos. Na verdade, como afirma Rosemberg (2006, p. 35), os órgãos governamentais “desconsideram o direito de crianças e adolescentes, até os 15 anos de idade, expressar sua pertença racial, em desrespeito à Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.” No entanto, o que a pesquisa realizada constatou foi que as crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, são plenamente aptas a responderem ao Censo Demográfico, cabendo ao Estado, assegurar seus direitos.

3 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: o foco nas crianças

Se, no Brasil, as pesquisas realizadas com crianças para compreender a identificação étnico-racial são raras, o mesmo não se pode dizer acerca dos EUA. Lá, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudo, focando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. Entre os estudos, o mais reconhecido a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre três e sete anos foi o desenvolvido por Mamie Clark em 1947. O método utilizado consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, porém com cor de pele e cabelo diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Em relação à identificação étnico-racial, o estudo mostrou que as crianças negras tinham uma aguda consciência racial. Entretanto, ter consciência racial não significa contar com uma autoidentificação étnico-racial socialmente exata: quando se pediu às crianças negras que mostrassem qual boneca mais se parecia com elas, o resultado, como esperado, não foi sempre a indicação da boneca negra. Em relação às preferências raciais, a autora verificou que a maioria das crianças negras preferia as bonecas brancas, pois as consideravam mais bonitas. Para elas, as bonecas brancas tinham uma cor bonita e as

bonecas negras pareciam más (JONES, 1973, p. 35). Sumariamente, por meio dos diferentes estudos realizados nos EUA, sobretudo nas últimas 50 décadas, sobre a identificação étnico-racial entre crianças pequenas, é possível compreender como principais resultados os seguintes:

- O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras, desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade.
- As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos de idade.
- Até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- A predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence.
- A raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde os três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais.

Na pesquisa realizada por mim com as 33 crianças, foram encontrados, entre outros, os seguintes resultados: as crianças em idade pré-escolar já fazem uso das várias categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, às categorias ‘branco’, ‘preto’, ‘amarelo’, e, ainda, usam o conhecido termo ‘moreno’. Apenas a categoria ‘indígena’ não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definir a identidade étnico-racial.

Do total de 33 crianças pesquisadas, três não se autoidentificaram em termos de cor/raça, entre as que se autoidentificaram, sete disseram ser pretas, nove brancas, sete morenas e uma negra. Quatro crianças recorreram a categorias que denominei de híbridas, por empregarem mais de um termo (preta e chinesa) ou gradações relativas à cor (branco escuro, branco moreno, um pouquinho preto). Duas outras deram respostas vagas, que não permitiram identificar qual é a cor/raça que se atribuem (escura, cor de pele).

Esses resultados foram alcançados por meio de conversas informais, como adiantado, para tanto algumas perguntas foram formuladas, como, por exemplo, (1) Com quem você se parece: com seu pai ou com sua mãe? (2) Quem é diferente de você e por quê? Ao serem questionadas, observou-se que as crianças não apenas realizavam a heteroatribuição (ao especificar a cor/raça de seus pais) como também evidenciavam seu grupo de pertença ou sua própria identificação étnico-racial. Os resultados permitiram analisar, *in lócus*, não apenas o potencial das crianças, para se autoidentificarem, como também, compreender como as relações raciais eram compreendidas e vivenciadas por elas.

Das crianças pesquisadas, a maioria era fruto de relações interracialis, quando o pai e a mãe pertencem a grupos étnico-raciais distintos - branco ou preto, para citar apenas os termos que as crianças empregaram na heteroatribuição. Essas crianças são, portanto, pardas, pois apresentam, tal como a população brasileira, traços físicos variados e distintos. Em relação às crianças brancas, ou aquelas que tinham tais feições, o desejo de mudar algo em sua aparência foi raro. Elas passavam a impressão de que se sentiam confortáveis sendo como eram. Do que foi possível apreender, o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. Assim, quando perguntei se queriam ser diferentes, a maior parte das crianças não apresentaram nenhum desejo de ter seus traços físicos modificados ou diferentes e crianças que tinham, sim, essa vontade, eram por outros motivos. Como é possível verificar nos falas que seguem:

Você gostaria de ser diferente? “Não”, responde a menina. O que você mais gosta em você? “Meu cabelo”, responde. E o que você menos gosta, pergunto. “*Meu dedão do pé*” (Emilly, pai negro e mãe branca).

Outra criança, com cabelos cacheados e olhos de uma tonalidade escura, gostaria de se parecer com a Bela Adormecida. Queria ter seus olhos e a mesma cor – rosa, a cor de pele. Seu desejo era, portanto, o de ter alguns dos atributos de uma pessoa branca, muito embora tivesse se autoidentificado como membro desse grupo.

Thamires Hélia falou: “Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’”. Eu perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Eu queria que os meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Querida, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (Thamires Hélia, mãe branca e pai sem identificação).

Os resultados alcançados com as crianças que se autoidentificaram como brancas, confirmaram outros de pesquisas realizadas com adultos brancos: sentiam confortáveis com seus corpos. Somente a título de ilustração, ao refletir sobre o suposto desejo do negro de ser branco e sobre o conforto dos brancos em relação à identificação que fazem de si mesmos, Bento (2002), uma das poucas pesquisadoras que se dedica à temática do branqueamento e da branquitude no Brasil, argumenta que:

Considerando (ou, quiçá, inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danificando sua auto-

estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 26).

Entre as crianças que se autoidentificaram como preta poucas não demonstraram vontade de ser diferente, O desejo de ser (ou de ter algo diferente) aumentava à medida que se acentuavam os traços associados ao grupo negro e representados, principalmente, pelo cabelo e pela cor da pele. Como o caso desta menina:

Giovanna Vitória me segue e diz: “Tia, cê sabe com quem eu pareço? Eu pareço com o meu pai”. Pergunto, então: Como é o seu pai? Ela me responde: “Preto, quer dizer, negro”. Quero saber como é sua mãe. Giovanna Vitória diz que é branca. Então, eu lhe pergunto: E você, o que é? Ela responde: “Preta”. Pergunto-lhe se ela gosta de ser assim e ela afirma que não. Quero saber o porquê. Giovanna explica: “Porque queria ser branca, como minha mãe. E, também, porque todo mundo dá risada.” (Giovanna Vitória, pai negro e mãe branca, Parque, 27/5).

Ela, como outras crianças, é fruto de uma relação interracial. Ela se assume preta, porém ressalta o desejo de ser como a mãe: branca. Esse desejo, que muito provavelmente se vincula à condição afetiva de querer se parecer com a mãe, tem, ainda, outra motivação: deixar de ser motivo de escárnio. Quando a menina diz que, se fosse branca, ninguém dela riria, está apontando para a difícil condição que as crianças negras enfrentam na sociedade brasileira.

O mesmo desejo de ser diferente, foi relatado pelas sete crianças que identificaram-se como ‘morenas’. Distintamente do pardo ou do preto, o moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998), não há concordância entre os estudiosos do assunto sobre a questão de os ‘morenos’ serem (ou não) brancos. Para o historiador Carl Degler, por exemplo, ‘moreno’ é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguindo-se claramente do branco.

Na maior parte dos casos, o moreno, quando acompanhado de traços negros, vivencia situações perversas que resultam em sofrimento. Daí, na pesquisa, algumas crianças terem recorrido ao artifício de empregar adjetivos para aliviar a preponderância da cor/raça negra na mistura racial. O marrom claro utilizado por um menino ou o moreno claro utilizado por outro são exemplos que elucidaram essa situação. Ser um moreno mais claro ou mais escuro parece fazer, para aquelas crianças, toda a diferença:

O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Eu queria que meu pai “nascesse” branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Queria toda a minha família branca (Luiz Gabriel, mãe morena, pai não identificado).

As crianças ‘morenas’, tais como muitas outras, desejavam uma cor diferente da sua e queriam ser brancas. No relato dessa criança, dois aspectos chamam a atenção: as modificações almejadas eram estendidas a todos os membros da família. A raça, como definido anteriormente, adquire, nas palavras desse menino, um significado cultural socialmente construído entre nós: ser branco é ser melhor. Guilherme, o outro menino que encontrava próximo naquele momento da conversa, endossa claramente essa ideia ao dizer:

Eu também gosto de ser branco, porque ser preto é ruim. Eu gosto de ser branco. Queria que fosse minha família toda, mas, agora, minha mãe era negra e, agora, ela está branca. Eu queria ser branco. Eu gosto [do meu cabelo], da cor eu gosto, também. Mas da cor da minha pele eu não gosto! (Guilherme, moreno, mãe negra e pai não identificado).

No desenvolvimento da pesquisa, esse menino contribuiu muito para que pudesse compreender como as crianças se apropriam do entendimento sobre a identificação étnico-racial. Logo nos primeiros contatos, o menino contou sobre o processo de transformação da mãe, uma mulher negra que estava ficando branca. Na realidade, a mãe de Guilherme tinha vitiligo, uma doença que ocasiona perda de pigmentação. Ao observar o que se passava com ela, o menino, que achava o fato de ser preto algo ruim, parece ter inferido que pessoas negras podem, em algum momento, se tornar brancas. Essa compreensão de que a cor/raça pode ser modificada foi, também, encontrada em crianças de mesma faixa etária pesquisadas por Aboud (1987). Nesses casos, a criança acredita que a etnia e/ou a raça são mutáveis, indicando que a noção de constância desses atributos é desenvolvida posteriormente, a partir dos dez anos de idade.

4 CORPO E CABELO: uma dupla infalível na constituição da Identidade Negra

Entre todas as crianças que responderam às questões de autoidentificação, poucas não demonstraram vontade de ter uma cor ou um cabelo diferente. De fato, como afirma Osório (2003) ao citar Nogueira, o cabelo e a cor constituem marcas de aparência que não podem ser negadas. Das crianças que se identificaram como pretas - mas que possuíam tez branca e cabelos lisos -, somente duas estavam contentes em ser como eram. Esse fato levanta a possibilidade de interpretar que os traços brancos assegurem maior autoconfiança, que, por sua vez, lhes permite se identificarem com um pai - ou uma mãe - de cor preta. Ficou evidente que o desejo de ser diferente (ou de ter algo diferente), como dito, aumentava à medida que se acentuavam os traços associados ao grupo negro e representados, principalmente, pelo cabelo e pela cor da pele. A preferência pela aparência branca, apontada em pesquisas americanas

desenvolvidas com crianças pré-escolares desde a década de 1940, reaparece, aqui, com força. Morland (1958, p. 475) aponta, por exemplo, que:

Tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social.

Por meio das respostas das crianças sobre com quem elas se pareciam ou de quem elas eram diferentes e, posteriormente, de como elas eram, foi possível compreender, em linhas gerais, as identificações atribuídas a seus pais e, também, a si mesmas. Cabe, porém, explicitar que, apesar de considerar que as crianças, ao utilizarem tais identificações, faziam menção a seus grupos de pertença étnico-racial, não se pode assegurar que elas faziam menção à identidade étnico-racial ou, no caso das crianças pretas e ‘morenas’, à identidade negra. No entanto, quando as crianças, em suas respostas, se referiam à cor, compreendi e concordei com Guimarães (2003, p. 103-104), que parte da crítica à categoria ‘cor’, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue. Nesse sentido, considere que, ao se referirem à cor e tão somente à cor para descrever seus pais e a si mesma, as crianças estavam fazendo menção, a uma identificação étnico-racial e, por conseguinte, mencionando seu grupo de pertença e os valores sociais atribuídos à ele.

Especificamente entre as crianças que se identificaram como pretas e ‘morenas’, duas das características utilizadas, nos faz confirmar tal reflexão, ou seja, a negação de si, por meio do cabelo e do copo, é uma continuidade da histórica situação vivenciada pelos negros no Brasil. Como argumenta Gomes (2003, p. 174) “o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. [...] o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma dessas partes.”

Apesar do avanço do tempo e das transformações da sociedade brasileira, as marcas do racismo que atribui valores sociais e culturais aos traços físicos, dividindo as pessoas e determinando lugares de inferioridade e superioridade, ainda vigora. Sobre isso Gomes (2003) reforça que a sociedade brasileira, por meio do racismo, continua a se utilizar de estratégias que retira do negro, por meio de seu corpo, seu *status* de humano. “talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em

marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra.” GOMES, 2003, p. 80).

A menina Bianca, por meio de seu relato contribui para compreender como opera o racismo. Na época, ela se identificou como branca, mas possuía tez escura, semelhante à das pessoas negras (pardas ou pretas) e cabelos bem cacheados, relatou, inicialmente, que não queria ser diferente e, em seguida, afirmou que gostaria de ser loira. Apesar do relato longo, o mesmo descreve com precisão, o que anteriormente a pesquisadora Gomes mencionou:

Pergunto a Bianca se ela gostaria de ser diferente. Ela me diz: “Não”. Insisto: Você gosta do jeito que você é? “Não”. Como você gostaria de ser, perguntei-lhe. “Loira”. Quis saber por que ela queria ser loira. Ela me disse: “Porque minha irmã é”. Mudei a pergunta: E o que você mais gosta em você? Ela disse: “Meu corpo”. Perguntei-lhe em seguida: E o que você não gosta? Ela foi direta: “Meu cabelo”. Quis saber como ela gostaria que fosse seu cabelo. Ela me disse que queria que ele fosse “de branco”. Achei que ela queria que seu cabelo fosse liso e perguntei-lhe isso. Ela falou: “Eu queria, sim”. Passei a perguntar com quem ela se parecia. Bianca me disse que com seu pai. Perguntei-lhe como ele era e ela me respondeu que não sabia. Em seguida, disse: “Ele tem cabelos cacheados e olhos grandes como os meus”. Quis saber de sua mãe, como ela era. Bianca me contou o seguinte: “Ela tem pouco cabelo cacheado, é preta e pequena. E meu pai é branco. Minha irmã é bonita e meu irmão é mais ou menos bonito”. Claro que fiquei curiosa para saber por que o irmão era “mais ou menos bonito”. Ela me explicou: “Porque ele tinha o cabelo duro, mas agora ele alisou e tem o cabelo liso. Agora ele é bonito”. Eu pergunto: E os cabelos de sua mãe, como são? A resposta foi curta: “Cacheados e duros.” (Sala, 29/5).

A menina foi a única das crianças que, tendo a pele escura e os cabelos bem cacheados, se identificou como branca. Ao que tudo indicava, ela se considerava, em seu imaginário, branca e, provavelmente, se sentia branca. Daí a feiúra do irmão, que possuía características negras - a parte da mãe. O modelo físico idealizado pelas crianças - o do branco - só apareceu com clareza quando a menina explicitou a razão pela qual seu irmão, que era ‘mais ou menos bonito’, passa a ser ‘bonito’. Ao alisar os cabelos, ele se assemelhou à forma como ela própria se via ou, mais provavelmente, a forma como desejava ser. Novamente, Gomes nos apresenta elementos importantes para avaliar a capacidade de se revestir do racismo,

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Ao longo da trajetória de negros e negros na história do país e, atualmente na história e nos corpos das crianças pesquisadas, o cabelo crespo e o corpo negro, continuam se apresentando como um dos principais argumentos para retirar do negro a sua humanidade e o lugar da beleza. “o fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e as negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural”. (GOMES, 2003, p. 80).

O argumento da autora é ilustrativo se retomarmos as falas das crianças que se identificaram como ‘morenas’, ou seja, mesmo aquelas que possuíam traços mais próximos aos das características do grupo identificado como branco, explicitam, em suas falas infantis, seu inconformismo e, de certa forma, a não aceitação de uma parte de si mesmo. “[...] o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura as nossas relações sociais, políticas e econômicas.” Como afirma a pesquisadora ao citar Rodrigues (1999, p.26) “aquilo que não quero ser e parte ‘inabstraível’ do que sou aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si.” (GOMES, 2003, p. 80)

Diante do exposto, o que cabe às instituições responsáveis pela educação das crianças pré-escolares fazer para que crianças de todos os grupos étnico-raciais, não tenham que aprender a negar o todo ou partes de si? Como educá-las para que aprendam a valorizar e a reconhecer a riqueza da diversidade histórica e cultural e as significativas contribuições dos distintos grupos para a constituição da sociedade brasileira?

5 A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA: papel, compromisso e responsabilidade da Educação Infantil

A década de 1980 foi um divisor na história da Educação Infantil e dos direitos das crianças, em função do momento histórico e político pelo qual passava o país, configurado, principalmente, pelas diferentes reivindicações realizadas pelos movimentos organizados pela sociedade civil em prol da liberdade política, educação, construção e manutenção de creches, entre outros. Pela primeira vez na história do Brasil, com a Constituição Federal de 1988, as crianças foram consideradas cidadãs de direito e a Educação Infantil tornou-se: direito da criança e dever não somente da família, mas também do Estado.

No entanto, apenas em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96 a Educação Infantil integra à Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, na época, até os seis anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Os avanços alcançados na seara da Educação Infantil é uma conquista alcançada por profissionais responsáveis e compromissados com esta etapa da vida, além do movimento de mulheres e de mães, que continuam a reivindicar instituições que ofereçam educação de qualidade às crianças pequenas.

A integração da Educação Infantil, como parte da Educação Básica, trouxe avanços de diferentes esferas, sendo uma das principais, um instrumento normativo que tem por objetivo estabelecer as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, como estratégia a serem observadas na organização de proposta pedagógicas na educação infantil. No documento consta que:

As crianças são sujeitos históricos 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. (MEC, SEB, 2010, p. 12).

Atualmente, um dos principais desafios postos para a Educação Infantil é operacionalizar tais diretrizes, desenvolvendo situações, fatos e espaços para que torne, efetivamente, a criança um sujeito de direitos e, a constituição de sua identidade uma responsabilidade coletiva. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas instituições responsáveis pela educação das crianças pequenas, ganha relevância desde a elaboração de suas propostas pedagógicas, já que, somente é possível definir, como proposto nas diretrizes curriculares, metas de aprendizagem e de desenvolvimento para elas, com a contribuição e a participação coletiva de professores, da direção da instituição e da comunidade à qual pertencem. Sendo assim que a proposta pedagógica de cada instituição deverá contemplar, entre outros, o princípio ético, buscando desenvolver, entre as crianças: “a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. (MEC, SEB, 2010, p. 17).

Sob esse aspecto, apesar de, na maior parte das vezes, a relação entre as instituições de educação infantil e a família ser um desafio, é fundamental que o interior e os espaços dessas instituições, sejam preenchidos com as histórias pessoais de cada criança, com seus saberes construídos e compartilhados com suas famílias. Assim, essas histórias devem fazer parte das propostas e do cotidiano pedagógico das instituições. Como afirma Munanga (2012), ao refletir sobre a constituição da identidade e, particularmente sobre a identidade negra, a

história é o primeiro fator desse processo de constituição. No entanto, segue, no caso dos negros no Brasil, a história dos negros não é conhecida, já que, foi contada do ponto de vista do outro, de maneira depreciativa e negativa. Nesse sentido, que é essencial reencontrar o fio condutor da verdadeira história do negro que o liga à África, sem distorções, falsificações e estereótipos.

A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 10)

No Brasil, a partir do ano de 2003, fruto das reivindicações dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro, a Educação Básica, por meio de uma alteração na LDB, prevê a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. A publicação, em 2004, da Resolução do Conselho Nacional de Educação, instituindo as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. O texto que normatiza o documento expressa que:

A política de educação das relações étnico-raciais visa combater o racismo e a discriminação, por meio da “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”. Sem dúvida, a escola é um lugar privilegiado e central para esse movimento, já que é espaço de interações concretas mediadas por preconceitos, discriminações, racismo e desigualdades sociais existentes na sociedade mais ampla, lugar este onde é possível simplesmente reproduzir tais relações ou, de outro lado, discuti-las, compreendê-las e transformá-las.

O desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais no ambiente infantil requer, necessariamente, que a história do povo negra faça parte da prática pedagógica. Uma prática pautada na reflexão crítica, por parte do professor, sobre o ocorrido na sociedade brasileira, requer refletir sobre os papéis sociais e as condições históricas em que viveram e vivem os diferentes grupos étnico-raciais e as crianças que fazem parte deles. Requer, sobretudo, que constantemente, um pensamento, uma análise e um questionamento acerca do sentido e do significado social e político de sua própria prática, como forma de transformação social e superação do racismo. A partir dessa reflexão envolvendo, necessariamente, todos os comprometidos com a educação das crianças pequenas nos espaços

infantis, será possível garantir um aprendizado entre elas, que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. (MEC, SEB, 2010, p. 26).

Como mencionado em textos anteriores (TRINIDAD, 2011, p. 128), continuo acreditando que a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças. Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser e agir. Nesse sentido, que o professor tem papel primordial, já que, apesar de não ser o único responsável pela educação dos pequenos nos espaços infantis, tem protagonismo inquestionável. Por meio de sua prática pedagógica, pode garantir a diferença no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, em particular, na construção da identidade daquelas crianças que sofrem com os impactos do racismo perverso em seus corpos e em suas trajetórias de vidas.

O professor, como descrito, pode ter o poder de romper com a realidade vivida pelas crianças negras, e assumir o compromisso de combater às visões depreciativas sobre os negros - expostas e veiculadas - na e pela sociedade, particularmente, pelos meios de comunicação. A prática pedagógica que contemple exemplos e organize ambientes em que as crianças, em particular às negras, se reconheçam como parte da sociedade, despertará o orgulho que, quiçá está adormecido, do grupo ao qual pertencem. As crianças, em seus cotidianos, construirão novos valores para seus corpos negros, não como objeto, como domésticos, um grupo sem cultura, mas sim, como sujeitos participativos de todo o processo de construção social, política e econômica e da sociedade brasileira. Como destacado no livro **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:**

O papel da professora e do professor da educação infantil é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender a conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. Também, bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. (MEC, SECADI/UFScar, 2014, p. 15).

Como mencionado, esse é um trabalho a ser desenvolvido coletivamente no espaço de educação infantil, nesse sentido que a instituição, como um todo, deverá se questionar quais têm sido as perspectivas consideradas para educação das crianças pequenas - como sujeitos

plenos de direitos - desde os livros selecionados para a contação de histórias, os estímulos para as conversas realizadas em rodas, a organização do ambiente da sala e de outros espaços, as diferentes brincadeiras, a seleção de música, as reuniões com os pais, entre outros. No momento da história do Brasil em que as instituições de educação infantil tiverem respostas para tais perspectivas, estarão contribuindo para que o famoso sonho de Martin Luther King de que seus filhos um dia viveriam em uma nação onde não seriam julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter, se torne uma realidade, também, para as crianças brasileiras.

A DENIED BODY:

the importance of early childhood education for the construction and affirmation of the ethno-racial identity of pre-school children

This article aims at presenting some of the results achieved via a survey with pre-school children. The proposal is to discuss the ethno-racial identification from children's speech and to demonstrate that criteria and social values, based on racism, were appropriate, particularly those that lead black children to deny their own bodies. It shows clearly, through analysis, the importance and the role of early childhood education institutions, as an area for social transformation, recognition and appreciation of diversity, and especially their responsibility for the development of proposals and pedagogic practices that enable children, particularly black ones, to build identities based on self-pride and their ethno-racial belonging.

Keywords: Ethno-racial relations. Ethno-racial diversity. Children. Child education. Body. Ethno-racial identity.

REFERÊNCIAS

ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. **Children's Ethnic Socialization**. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ARRAIGADA, P. A. **Ethnic identity development**. The Ohio State University, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC, SEB, 2010.

CASHMORE, E. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial Identification and Preference in Negro Children. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (Ed.). **Basic studies in social psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1996.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, maio/ago. 2003.

_____. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.

HOLMES, R. M. **How young children perceive race**. California: Sage Publications, 1995. (Series on race and ethnic relations, 12).

JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1973.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Negritude e identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**. v. 4, n. 8, jul.-out. 2012.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto para Discussão, 996).

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

ROCHA, E. J. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado (Programa

de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

SILVÉRIO, V. R & TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre relações raciais no Brasil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

TRINIDAD, C.T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil** (tese de doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

_____. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. CEERT, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 22 de outubro de 2015.

Aprovado em: 04 de novembro de 2015.

O CURRÍCULO NARRATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO: REFLEXÕES PARA UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Jaqueline Pasuch¹
Cléria Paula Franco¹

RESUMO: Neste ensaio, aproximamos as concepções de currículo narrativo e educação infantil do campo para propor um diálogo pedagógico em torno dos bebês e das crianças pequenas residentes em áreas rurais do Brasil. O desafio está no complexo atendimento às crianças do campo, face à sua diversidade, bem como de práticas pedagógicas. Questionamo-nos a respeito da constituição de um currículo narrativo, articulador de saberes e fazeres das crianças, organicamente vinculado aos modos de ser/estar e produzir a vida no campo.

Palavras-chave: Educação infantil do campo. Currículo narrativo. Diálogo pedagógico.

The narrative curriculum in rural childhood education: reflections for a pedagogical dialogue

ABSTRACT: In this essay we approximate the conceptions of narrative curriculum and children's education in the countryside to propose a pedagogical dialogue about infants and young children

¹Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres (MT), Brasil.
E-mails: jaqueline.pasuch@gmail.com; cleria_franco@outlook.com
DOI: 10.1590/CC0101-32622017176082

living in rural areas of Brazil. The challenge is the complex care given to the diversity of the rural children and the pedagogical practices. We inquire about the constitution of a narrative curriculum, articulator of children's knowledge and actions, organically linked to the ways of being and producing life in the field.

Keywords: Rural childhood education. Narrative curriculum. Pedagogical dialogue.

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas são provenientes do entrelaçamento de estudos realizados no Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no Contexto da Amazônia Legal Matrogrossense (Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) no âmbito do projeto de pesquisa “Infâncias na Diversidade”, complementadas na pesquisa de Mestrado em Educação “*A escola da criança feliz: significações da educação infantil do/no campo*”, de Cléria Paula Franco, orientada por Jaqueline Pasuch (FRANCO, 2016). Neste artigo, exploramos parte do material empírico da pesquisa de Mestrado, realizada no período de 2014 e 2015, que teve como objetivo compreender as significações da educação infantil do/no campo para os sujeitos integrantes de uma escola localizada em uma comunidade rural, distante 35 km do Centro de Nova Mutum¹, região médio-norte do Estado de Mato Grosso. Situada em um espaço de latifúndios, grandes fazendas produtoras do agronegócio, a escola campo de pesquisa atende às crianças moradoras do seu entorno, filhas de fazendeiros, trabalhadores rurais e de um assentamento de reforma agrária composto por pequenos agricultores familiares.

A perspectiva teórico-metodológica “Rede de Significações” (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004) fundamentou a realização da pesquisa que envolveu: observação participante; registros fotográficos; análise do Projeto Político Pedagógico Escolar; entrevistas com

37 pessoas, sujeitos da pesquisa, sendo 16 crianças de 4 a 6 anos de idade, 12 adultos, subdivididos entre profissionais da escola (diretora, professora e coordenadora) e profissionais que se relacionam diretamente com as crianças da turma de educação infantil (motorista, monitora e instrutor de projetos), 5 famílias, 2 membros do movimento sindical, 1 morador da comunidade e 1 representante da gestão educacional da rede municipal.

As crianças e as professoras da turma de educação infantil, a partir de suas experiências concretas de vivências em contextos antagônicos — *agronegócio versus agricultura familiar* —, constroem relações cotidianas respeitadas e acolhedoras das realidades diferenciadas. As crianças moradoras das proximidades da escola deslocam-se a pé de suas residências, já as crianças filhas de proprietários e de trabalhadores das fazendas latifundiárias, assim como as crianças residentes em assentamento rural², fazem uso do transporte escolar. A professora da turma é residente na vila onde se localiza a escola, assim como as demais docentes, profissionais de apoio e equipe de gestão escolar. É uma escola considerada “escola do campo e no campo” porque integra em sua filosofia os princípios político-pedagógicos construídos pelo projeto de Educação do/no Campo (CALDART, 2004; ARROYO, 2004).

A temática de estudo “currículo da educação infantil das crianças do campo” representa uma novidade para a área educacional, pois tanto os estudos e as pesquisas referentes à educação do campo quanto os de educação infantil nem sempre aprofundaram especificamente a questão curricular, tal como concebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e vivenciada pelas crianças residentes em áreas rurais, em suas especificidades e diversidades social, cultural, geográfica e populacional. Refletir sobre essa temática não é uma tarefa fácil, pois envolve a definição conceitual de currículo, educação infantil, crianças do campo, assim como o enfrentamento de dilemas teóricos e tensões políticas em campos de conhecimento, pesquisas e práticas pedagógicas. Este trabalho que temos é desafiador e, ao mesmo tempo, fundamental, pois coloca no centro do debate o currículo na constituição da proposta político-pedagógica escolar.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO: APROXIMANDO CONCEITOS E CONTEXTOS

A oferta da educação infantil com qualidade para as crianças residentes em áreas rurais constitui-se como um dos grandes desafios da educação brasileira. A distribuição desigual das políticas públicas e a dificuldade de acesso à matrícula foram constatadas na pesquisa nacional “Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais”, realizada em 2010³ por meio de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Censo Demográfico de 2010 mostra que 3.546 milhões de crianças de até 6 anos são residentes em áreas rurais e que a distribuição da população infantil de 0 a 6 anos não é semelhante em todo o território nacional, pois 50% das crianças vivem na Região Nordeste do país e 5% na Região Centro-Oeste, o que significa uma grande disparidade e a necessidade de atenção redobrada na perspectiva da proposição de políticas públicas (BRASIL, 2012).

De acordo com os resultados quantitativos da referida pesquisa, no universo de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e de 83% em turmas de pré-escola. O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2010 demonstra que a oferta de vagas em educação infantil é realizada, principalmente, em escolas situadas nas áreas urbanas e para as crianças de mais de quatro anos. (BARBOSA, 2012).

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

Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores

de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. Essa concepção é denominada Educação do Campo (SILVA *et al.*, 2012, p. 1).

A grande preocupação das autoras, demais pensadores, gestores e profissionais da área refere-se à educação específica para as crianças do campo no próprio campo, pois, geralmente, as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de um currículo urbano e, quase sempre, deslocadas das necessidades e da realidade do mesmo. Ou seja, muitas propostas educacionais destinadas às populações do campo tratam de uma educação forjada fora do espaço de produção da vida das pessoas, não respeitando as especificidades culturais do meio rural. Conforme Silva e Pasuch (2010, p. 3):

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

As especificidades da educação infantil das crianças do campo se inserem num movimento amplo de lutas por uma educação que reconheça a participação desses sujeitos (crianças e povos dos territórios rurais) no processo de construção do conhecimento do mundo e de si mesmos; tal como já se tem avançado no que se refere aos con-

textos urbanos, é necessário considerar que essa etapa da educação é direito das crianças e não apenas das famílias trabalhadoras. Dessa forma, consideramos importante reafirmar que a educação infantil a ser construída para as crianças do campo deve reconhecer que elas (re) produzem cultura e, assim, participam dos processos de construção dos conhecimentos, tanto daqueles específicos dos contextos em que vivem quanto da sociedade como um todo. As formas de produção de conhecimentos têm muito em comum com as que se referem ao conjunto das crianças brasileiras, mas expressam também o que é próprio da relação com a natureza, com os adultos, com os condicionantes que estruturam o campo brasileiro e as vivências de seus sujeitos, com os artefatos disponíveis em seus contextos de vida e, evidentemente, as relações que estabelecem entre si.

O CURRÍCULO COMO MODO DE CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO CAMPO

As DCNEI apontam para a possibilidade de consideração de um currículo narrativo quando o consideram como:

[...] a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, Goodson (2008, p. 152) define currículo narrativo como um processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professores e estudantes no contexto escolar. O autor explicita que o “aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. Assim, ele estará vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e ancorado em seus percursos

de vida. **A ação docente na educação infantil centraliza-se na observação, contextualização, articulação dos conhecimentos formais com os saberes das crianças e apoia as indagações e investigações infantis.** Goodson nos auxilia na mudança de concepção de aprendizagem como aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como histórias de aprendizagens de crianças e adultos, grupos e instituições. O currículo deixa de ser um caminho linear, previamente definido e avaliado em seu produto final, e passa a ser constituído pelos diferentes percursos narrativos das experiências que acontecem no encontro cotidiano entre estudantes e professores nos espaços escolares.

Passaremos a destacar narrativas desenvolvidas durante a pesquisa de Mestrado, no acompanhamento da turma de educação infantil referida anteriormente. O primeiro diálogo demonstra o conhecimento que as crianças possuem sobre o mundo em que vivem, a natureza e seu contexto.

Júnior: Professora? Olha, encontrei uma pena de galinha!

Bia: Não é de galinha, é de papagaio.

Paulo: Não é de papagaio, não! De papagaio não é dessa cor!

Lorena: De papagaio é verde!

Pesquisadora: Então é de quê, afinal?

Bia: Deve ser de gavião. Sabia que ele pega pintinho?

Paulo: E ele come rato e cobra também. Um dia lá perto do silo um gavião pegou um rato e saiu voando com ele no bico.

Júnior: Se essa pena não for de gavião deve ser de outro pássaro.

Paulo: O gavião fica lá do alto olhando as presas e quando ele vê: inha! [Gesticula com a mão a forma como o gavião agarra sua presa].

Júnior presenteia a pesquisadora com a pena encontrada. (FRANCO, Diário de Campo, 13/03/2015).

Além de espécies diferentes, elas narram também o tipo de alimentação que uma determinada ave costuma ter e a forma como age para

pegar sua presa. Esses saberes compõem o cotidiano da vida das crianças do campo de uma forma bastante comum, natural para elas, e são bastante representativos do modo como se relacionam com as experiências vividas.

A próxima narrativa ocorreu na escola, um pouco antes do horário do almoço, quando a professora propôs atividades livres no pátio. Percebemos que um grupo de crianças⁴ se aproximou de uma árvore e começou a tocar em seu caule:

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo?

Júnior: Descascando ela, ué! [se referindo à árvore]

Pesquisadora: Será que vocês não vão machucá-la?

Júnior: Não machuca, não. As cascas já estão secas e elas vão cair.

Lorena: Sabia que aqui no pomar da escola tem uma árvore chamada orelha de macaco?

Pesquisadora: Verdade, Lorena? Você pode me mostrar? [As crianças afirmam o que Lorena disse e me levam até o pomar da escola para que eu possa conhecer a árvore.]

Lorena: Esta árvore, aqui óóó.

Pesquisadora: E por que ela é chamada “orelha de macaco”?

Lorena: Ela tem esse nome porque tem umas coisinhas no tronco que parece uma orelha de macaco. Ainda está pequena, mas ela cresce viu? Na fazenda tem um monte, não pode cortar, meu pai falou que é reserva da floresta.

Bia: Lá tem outra árvore. É um pé de caju. Na minha casa tem um monte. Ele dá os cajus, minha avó faz doce pra gente comer. Mas os passarinhos comem tudo às vezes, os tucanos gostam de comer caju.

(FRANCO, Diário de Campo 03/04/2015, folha 39).

Ao relatar que a escola possui uma árvore com nome “orelha de macaco”, Lorena fez emergir saberes acerca de plantas nativas, sobre suas características e ainda faz relação com o tamanho, destacando que aquela está pequena, mas que pode crescer.

Além disso, há um conhecimento construído no cotidiano familiar de que não pode cortá-la porque é “reserva da floresta”, ou seja,

faz parte da reserva legal que deve ser preservada. Bia, ao falar sobre o pé de caju, demonstra o conhecimento que possui sobre a planta, suas funções no alimento da família e na vida dos animais, fala do lugar onde vive. Esses processos de vida relacionados a elementos da natureza são compreendidos pelas crianças porque fazem parte do cotidiano e exercem impacto no modo como expressam certas preocupações, como na fala de Lorena ao dizer que não pode cortar porque é da reserva. Com isso, as crianças atribuem sentidos a elementos que fazem parte de seus contextos de vida e que as práticas pedagógicas precisam reconhecer como importantes saberes a serem considerados e aprofundados nas experiências de aprendizagens.

Vejamos no diálogo a seguir como a comercialização de produtos faz parte da vida familiar de quem vive no campo. As famílias do assentamento, por exemplo, produzem legumes e frutas para a venda tanto na feira como em alguns comércios de Nova Mutum e da cidade vizinha, Lucas do Rio Verde.

Bia: Quem quer comprar frutas da minha colheita?

Pesquisadora: O que vocês estão vendendo?

Bia: Estamos vendendo abacaxi, melancia e limão.

Pesquisadora: Nossa! Que legal! Eu adoro abacaxi! De onde são estas frutas?

Bia: Lá do assentamento, minha vó que planta e a gente está aqui vendendo. Quer comprar?

Pesquisadora: Quanto custa o abacaxi?

Bia: Hum... Quanto é o abacaxi Lívia?

Lívia: É dez reais.

Pesquisadora: Nossa! Está muito caro. Faz um desconto pra mim?

Bia: Tá bom, a gente faz por um real, mas você tem que levar todos porque não queremos voltar pra casa com eles.

Pesquisadora: Tudo bem. Então eu compro todos. (FRANCO, Diário de Campo, 26/03/2015, folha 18).

Na cena da brincadeira infantil “a venda de frutas”, percebe-se uma reinterpretação do universo no qual as crianças convivem. As brincadeiras são criadas e recriadas por elas de diversas formas no

ambiente escolar e são nesses momentos que as experiências dos contextos sociais são reinterpretadas pelas crianças a partir de suas vivências e participação no mundo.

Também ao convidar as crianças para brincarem com quebra-cabeças e peças de encaixes, em uma das ações propostas pela professora da turma de educação infantil pesquisada, destacamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: O que vocês montaram?

Júnior: Eu montei um caminhão que está carregado de soja.

Pesquisadora: E o seu Paulo, o que é?

Paulo: Uma parruda, ué!

Pesquisadora: Uma parruda! O que é uma parruda?

Paulo: Você não sabe? É o trator que passa veneno na soja! Ela tem esses braços aqui bem grandes que daqui sai o veneno para passar. Ele vai andando e o veneno vai saindo daqui de baixo assim: “tsssssss” e espalha no meio da soja, a roda dele, tia, é bem alta assim [gestos].

Pesquisadora: Nossa, Paulo! Mas o veneno não é perigoso?

Paulo: É nada! Ele só mata os “bicharedo” que comem a soja. Se não passar, a soja morre porque as lagartas acabam com tudo.

Pesquisadora: Quem passa o veneno nesta parruda?

Paulo: Meu pai que passa e ele colhe a soja também na colheitadeira da Jhon Deere. Ela é bem grandona e vai rolando assim [gestos] e colhe a soja, depois que vai para o caminhão.

Pesquisadora: E o seu caminhão Júnior, vai pra onde com essa soja?

Júnior: Ele vai lá para o armazém da [nome de uma empresa do agronegócio]⁵, meu avô que leva.

Pesquisadora: A soja é do seu avô Júnior?

Júnior: Não, a soja é do dono da fazenda, ele só dirige o caminhão.

(FRANCO, narrativa videogravada em 27/03/2015).

As crianças estão situadas em um contexto histórico e social imbuído de valores, significados e atividades partilhadas com,

entre e pelos sujeitos que ali vivem. Elas recriam esses elementos de um modo próprio, por meio das brincadeiras. Há um modo social, econômico, político e cultural atualizado no *aqui agora* da brincadeira infantil que, nesse caso específico, denuncia a sociedade em seus processos produtivos. O campo onde essas crianças vivem é composto por elementos que permitem relações constantes com os saberes e dão significados às infâncias.

Nesse sentido, compartilhamos com Arendt a concepção de mundo comum como “aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”. É o que temos em comum “não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós”. Com essa reflexão, a autora indaga qual é o mundo que estamos preparando para acolher as crianças, os “recém-chegados”, aqueles que trazem as novidades ao mundo existente antes delas nascerem (ARENDDT, 2014, p. 68).

O recorte a seguir traz outra situação em que as crianças reinterpretam o universo de pertencimento.

Paulo: Profê, eu quero o quebra-cabeças da fazendinha! [Os demais meninos também manifestam preferência pelo mesmo escolhido por Paulo e os três passam a montar coletivamente o quebra-cabeças. As meninas pegam o das princesas].

Pesquisadora: Por que vocês gostam deste? Tem outras histórias também.

Paulo: Eu gosto desse aqui porque a gente monta a fazendinha. Tem o trator, o caminhão, a lavoura. Daí o homem pega o trator e vai para a lavoura, né, Bruno?

Bruno: Tem os porquinhos aqui também e as vacas. Vem, Augusto, montar nossa fazendinha?

Pesquisadora: Podem contar a história desse cenário?

Paulo: Tinha uma fazenda bem longe da cidade. O fazendeiro construiu a casa, o barracão e uma represa. Na fazenda tinha um trator, um caminhão e uma camionete.

Bruno: Daí o homem pegava o trator todos os dias de manhã para gradear a terra e preparar para plantar.

Pesquisadora: O que o fazendeiro planta?

Bruno: Soja e milho.

Paulo: Deixa eu falar. O fazendeiro tinha dez vacas e

cinco porquinhos no chiqueiro.

Pesquisadora: O que mais tem nesta fazenda?

Paulo: Tem o galinheiro também. As galinhas botam ovos, mas de noite elas têm medo porque o “lobete” vem pra pegar os filhotes dela. O fazendeiro faz armadilhas para pegar o “lobete” mas ele é esperto e foge.

Pesquisadora: Nossa, Paulo! Você já viu algum “lobete”?

Paulo: Eu já. Lá na fazenda tem um monte. Eles aparecem só à noite para caçar.

Bruno: A fazenda era chamada de “Fazenda bonita” e o fazendeiro morava muito feliz com sua família e os animais. Fim!

(FRANCO, Diário de Campo 03/04/2015, folhas 38 e 39).

A narrativa demonstra o interesse das meninas em escolher o quebra-cabeça de princesas e dos meninos por um determinado quebra-cabeça, demonstrando o que melhor representa o contexto no qual eles vivem diariamente: o cenário rural, de uma fazenda com trator, plantações e animais. Elementos que compõem o cotidiano dos meninos são evidenciados nessa situação, demonstrando a apropriação de elementos que fazem parte do dia a dia do trabalho de suas famílias. Ainda nessa cena, apresentam o conhecimento que possuem em relação à criação de animais domésticos e à existência de animais selvagens nas fazendas.

Caldart (2004) assinala que a educação é um processo social no qual se destacam a relação entre educação e vida produtiva, entre a formação humana e a cultura e entre a educação e a história. Nesse sentido, não é possível compreender a educação do campo fora desse entrelaçamento sócio-histórico e cultural, ou seja, fora das realidades das pessoas que vivem no e do campo.

Silva e Pasuch (2010) convidam-nos a refletir sobre as rotinas das crianças do campo, as experiências e vivências próprias, seus tempos e espaços construídos numa dinâmica que é específica do contexto rural:

As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher,

os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

Nesse sentido, na especificidade da educação infantil das crianças do campo, é preciso que se considerem os modos de ser e viver dos bebês e das crianças pequenas de maneira vinculada à organicidade de seus mundos de pertencimento, mas ao mesmo tempo, que se considere que suas comunidades, de alguma forma, também são afetadas pelos processos de urbanização que extrapolam os limites da cidade. Também as questões estruturais de acesso à educação infantil relativas à locomoção, alimentação, espaços internos e externos, brinquedos e demais materiais e utensílios pedagógicos precisam ser consideradas nessa dupla dimensão, em que a oferta necessita pensar naquilo que é direito de todos os bebês e crianças pequenas (como segurança, conforto, alimentação equilibrada, desafios para a aprendizagem significativa, entre muitos outros) e nas especificidades, dificuldades e modos próprios circunscritos pelos seus contextos de vida.

REFLEXÕES FINAIS

Considerando a necessidade de se consolidar uma política de educação infantil de qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças do campo, com especificidades próprias à fase de desenvolvimento infantil, torna-se necessário o estabelecimento de um diálogo pedagógico a respeito dos elementos que compõem o currículo escolar, tendo em vista que as experiências lúdicas e interativas, de aprendizagens significativas, no brincar, no interagir, no relacionar-se com outras crianças, adultos, objetos do mundo físico, ambiental e social, precisam valorizar as práticas culturais constitutivas de suas identidades sociais e coletivas.

O Art. 8º das DCNEI afirma que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Percebemos que as crianças significam as brincadeiras de acordo com seus contextos. Elas se apropriam do mundo no qual vivem e constroem suas maneiras próprias de brincar. Nesse sentido, a escola, ao criar momentos em que a criança tem a liberdade de interagir e compartilhar seus mundos durante os processos de interações, está promovendo uma educação que possibilita ações livres e criadoras garantindo o direito à produção de conhecimentos articulados com diferentes linguagens.

A relação da criança do campo com o meio natural e social é um aspecto indissociável da prática educativa na escola. A escola campo de pesquisa atende a um público de realidades diferentes, de contextos socioculturais e econômicos distintos que se encontram cotidianamente na turma de educação infantil: a criança filha de trabalhadores(as) assentados(as) da reforma agrária; a criança filha de proprietários de grandes fazendas; e a criança filha do trabalhador assalariado de fazendas. Esse encontro nos permitiu analisar as significações que esses sujeitos atribuem à educação infantil do/no campo e nos colocou diante de um desafio inquietante e provocativo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARENDDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BARBOSA, M.C.S. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais*. Brasília/Porto Alegre: MEC; UFRGS, 2012.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRANCO, C. *A Escola da Criança Feliz: significações da educação infantil do/ no campo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.P.S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte. *Anais...*, 2010.

SILVA, A.P.S.; PASUCH, J.; SILVA, J.B. *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

NOTAS

1. Nova Mutum é um município criado em 1988 a partir de um projeto de ocupação da Colonizadora Mutum, identificado com a Integração Nacional. O processo de ocupação ocorreu no período em que o Governo Federal tinha como objetivo a ocupação do território considerado “vazio” na Região Norte do país, a expansão na América do Sul em direção ao Pacífico e ao Atlântico Sul e a formação de uma potência mundial. Hoje, o município possui cerca de 30 mil habitantes, segundo dados do site oficial da Prefeitura Municipal, e se destaca como um dos grandes produtores de soja, milho e algodão.
2. Assentamento rural localizado a 80 km da escola.

3. Esta pesquisa foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores organizado em cinco núcleos regionais: norte – Universidade Federal do Pará (UFPA); nordeste – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); sul – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); centro-oeste – Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Participaram ainda diferentes consultores especialistas, além de representantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).
4. Os nomes são fictícios para respeitar os critérios éticos de pesquisa.
5. A criança menciona o nome de uma empresa multinacional do agronegócio e alimentos, que comercializa e processa grãos como soja, trigo e milho.

Recebido em 20 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 20 de junho de 2017.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO

PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA
DESENHO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Objetivo:

Estimular o reconhecimento e a valorização da identidade das crianças.

Materiais:

- Espelhos pequenos ou de mesa
- Folhas brancas ou coloridas
- Lápis de cor, giz de cera ou tinta
- Celular ou câmera fotográfica



Fonte: Dados de Pesquisa de Lavinia Moraes, 2024.

Passo a Passo:

Preparação do ambiente:

- Organize um espaço acolhedor com espelhos e materiais dispostos de forma atraente.

Exploração no espelho:

Convide as crianças a se olharem no espelho e converse com elas, perguntando: “Como é o seu cabelo?”, “De que cor é a sua pele?”, “Como são os seus olhos?”, “O que você mais gosta em você?” (Torne o momento lúdico agregando músicas ou histórias)

Após esse momento, introduza o tema: “Hoje quero saber o que existe no lugar onde vocês moram que vocês acham bonito, importante ou especial.” Deixe as crianças falarem livremente, uma de cada vez, sem pressa.

Desenho:

- Entregue os materiais e peça que desenhem a si mesmos em um lugar bonito e especial na comunidade;



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO

- Fotografe: O ambiente preparado; As crianças desenhando; Os desenhos prontos (não precisa ser todos, escolha alguns);
- Anote falas espontâneas das crianças sobre si mesmas ou sobre o desenho.

Socialização:

- Promova uma breve apresentação dos desenhos pelas crianças ao grupo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA (PARA AS PROFESSORAS)

Monte um relato de experiência a partir do desenvolvimento da ação acima, incluindo:

- Título da atividade (escolha um título que traga um significado para o momento vivido);
- Objetivo da proposta;
- Descrição do ambiente (Onde realizou a atividade? Quantas crianças? Qual idade? Perfil Racial?)
- Fotos do momento e dos desenhos (Escolha 1 desenho para descrever)
- Falas marcantes das crianças (O que aparece sobre a identidade das crianças na suas falas? Considerando a identidade racial e territorial)

Reflexões importantes:

Quem são as crianças do meu grupo?

De onde elas vêm e como vivem suas famílias e comunidades?

Quais saberes, histórias, tradições e culturas estão presentes no território onde vivem?

Que identidades territorial, cultural e étnico-racial atravessam essas infâncias?

O que encanta, diverte e interessa essas crianças?

Quais linguagens elas utilizam para se expressar (falas, gestos, brincadeiras, narrativas)?

Minhas práticas pedagógicas dialogam com o território, as vivências e as culturas locais?

Estou garantindo espaços para que as crianças contem suas histórias e narrativas?

Como posso evitar impor um currículo urbano ou homogêneo às crianças do campo?

Que instrumentos de registro posso usar para valorizar e visibilizar as identidades das crianças?

Minhas práticas pedagógicas contribuem para fortalecer a autoestima e o orgulho das crianças

sobre quem são e de onde vêm?

Proponente: Profa Ma Lavínia Brasilino de Moraes