



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL - PPGEMP**

RAFAEL DE PAULA LIMA NETO

**ENTRE A SINGULARIDADE E A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DA ÁREA
RURAL EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
DISTRITO FEDERAL**

Brasília, DF

2025

RAFAEL DE PAULA LIMA NETO

**ENTRE A SINGULARIDADE E A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DA ÁREA
RURAL EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – Mestrado Profissional - da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientação: Profª. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

**BRASÍLIA - DF
2025**

RAFAEL DE PAULA LIMA NETO

**ENTRE A SINGULARIDADE E A VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DA ÁREA
RURAL EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – Titular
PPGE-MP/FE/UnB

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva – Titular
FFCLRP/USP

Prof. Dr. Flávio Santiago - Suplente
GEPSI/USP

FICHA CATALOGRÁFICA

LL732ee Lima Neto, Rafael
 Entre a singularidade e a visibilidade das crianças da
 área rural em instituição de Educação Infantil do campo no
 Distrito Federal / Rafael Lima Neto; orientador Monique
 Voltarelli. Brasília, 2025.
 186 p.

 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
 Brasília, 2025.

 1. Crianças do campo. 2. Educação Infantil. 3. Estudos
 Sociais da Infância. 4. Inventário da Realidade. 5. Distrito
 Federal. I. Voltarelli, Monique, orient. II. Título.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como uma instituição de Educação Infantil do campo contempla ou não as singularidades das crianças que vivem na área rural, considerando-se o atendimento e a organização pedagógica. Propomos três categorias de análises. Na primeira, buscamos realizar um levantamento do perfil de matrículas de uma instituição educativa nos últimos dez anos, de forma a evidenciar o impacto do atendimento fora do perfil da Educação do Campo, em termos quantitativos. Na segunda, investigamos se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) publicizado e atualizado entre 2019 e 2023 acompanhou as mudanças materiais no atendimento às crianças do campo, além analisarmos e descrevermos como o PPP dessa instituição de Educação Infantil do campo contemplou (ou não) a organização pedagógica para as crianças pequenas do campo em seu interior, considerando as suas singularidades. Na terceira e última, nos debruçamos no dia-a-dia da instituição educativa para verificar se havia posturas impeditivas da visibilidade das crianças do campo por parte de professores e gestores. Metodologicamente, foi utilizada inicialmente a análise qualitativa documental e posteriormente a observação participante, com auxílio de alguns instrumentos como o diário de campo, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e questionários para os adultos responsáveis pelas crianças na instituição. No primeiro capítulo abordamos as concepções de infância, as singularidades das crianças camponesas, suas brincadeiras, formas de ser e de estar no mundo, nos valendo dos atuais Estudos Sociais da Infância. No segundo capítulo, fazemos uma análise documental da legislação da Educação do Campo no plano nacional, sua implementação e como se encontra seu desenvolvimento no Distrito Federal. No terceiro capítulo, descrevemos os resultados das observações e análises sobre a oferta de vagas impactada pelo recebimento de crianças da cidade, as presenças e ausências notadas no PPP e a análise de posturas adultocêntricas e urbanocêntricas por parte dos profissionais da instituição que concorrem para manter a invisibilidade das crianças do campo naquela instituição educativa de área rural. Por fim, no quarto capítulo, enquanto proposta de produto final, requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), propomos uma reconfiguração do Inventário da Realidade com contribuições advindas da Sociologia da Infância.

Palavras-chave: Crianças do campo; Educação Infantil; Estudos Sociais da Infância; Distrito Federal; Inventário da Realidade.

ABSTRACT

The general objective of this study is to understand how a rural Early Childhood Education institution does or does not take into account the singularities of children living in rural areas, considering the services and pedagogical organization. We propose three categories of analysis. In the first, we seek to survey the enrollment profile of an educational institution over the last ten years, in order to highlight the impact of services outside the Rural Education profile, in quantitative terms. In the second, we investigate whether the Political-Pedagogical Project (PPP) published and updated between 2019 and 2023 kept up with the material changes in the services provided to rural children, in addition to analyzing and describing how the PPP of this rural Early Childhood Education institution did (or did not) take into account the pedagogical organization for young rural children within it, considering their singularities. In the third and last category, we look at the day-to-day activities of the educational institution to verify whether there were attitudes that prevented the visibility of rural children on the part of teachers and administrators. Methodologically, qualitative documentary analysis was initially used, followed by participant observation, with the help of some instruments such as a field diary, photographic records, semi-structured interviews and questionnaires for the adults responsible for the children in the institution. In the first chapter, we address the conceptions of childhood, the singularities of rural children, their games, and ways of being and living in the world, using current Social Studies of Childhood. In the second chapter, we conduct a documentary analysis of the legislation on Rural Education at the national level, its implementation and its development in the Federal District. In the third chapter, we describe the results of the observations and analyses on the supply of vacancies impacted by the reception of children from the city, the presences and absences noted in the PPP and the analysis of adult-centric and urban-centric attitudes on the part of the institution's professionals who contribute to maintaining the invisibility of rural children in that educational institution in a rural area. Finally, in the fourth chapter, as a proposal for a final product, a requirement of the Postgraduate Program in Professional Education (PPGEMP) of the University of Brasília (UnB), we propose a reconfiguration of the Inventory of Reality with contributions from the Sociology of Childhood.

Keywords: Rural children; Early Childhood Education; Social Studies of Childhood; Federal District; Inventory of Reality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégia de matrícula para o Ensino Fundamental no DF, em 2024.....	17
Quadro 2 - Instituições públicas e privadas do DF, por CRE.....	48
Quadro 3 - Tipologia das instituições educativas do DF e suas modalidades.....	49
Quadro 4 – Tipologia das instituições educativas que ofertam Educação Infantil do campo no DF.....	54
Quadro 5 - Instituições educativas do DF, por tipologia e localização.....	55
Quadro 6 - Total de instituições educativas, por CRE e localização.....	59
Quadro 7 - Instituições educativas da RA Fercal.....	60
Quadro 8 – Crianças participantes da pesquisa.....	79
Quadro 9 – Quantitativo de ambientes de convivência de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a cada ano, e total do período de 2014 a 2023.....	87
Quadro 10 – Proporção de crianças campesinas matriculadas, por ano, na educação infantil da instituição.....	89
Quadro 11 – Resumo de descritores sobre os sujeitos no PPP de cada ano.....	105
Quadro 12 – Resumo de descritores sobre Educação Infantil no PPP de cada ano.....	108
Quadro 13 – Descritor específico no PPP de cada ano.....	109
Quadro 14 – Tempo de atuação dos profissionais da instituição.....	121
Quadro 15 – Turnos, horários e turmas da instituição pesquisada.....	123
Quadro 16 – Rotinas gerais da instituição pesquisada.....	123
Quadro 17 – Tempos e atividades da Educação Infantil.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução urbana do Distrito Federal.....	15
Figura 2 – Áreas urbanas, rurais e parcelamentos urbanos isolados da Fercal.....	18
Figura 3 – Mapa de oferta de Educação Infantil na Rede Pública de Ensino do DF....	52
Figura 4 – Instituições de Educação Infantil e Educação Infantil do campo, por tipologia e localização geográfica.....	55
Figura 5 – Instituições que ofertam somente Educação Infantil do campo no DF.....	56
Figura 6 – Histórico de ocupação das moradias da RA Fercal.....	59
Figura 7 – Delimitação das áreas urbanas e industriais da RA Fercal.....	60
Figura 8 – Instituição do campo próxima a parcelamento urbano isolado.....	61
Figura 9 – Vista via satélite da instituição pesquisada.....	66
Figura 10 – Cruzamento de estradas de terra com sinalização urbana.....	67
Figura 11 – Parte da fachada da instituição.....	69
Figura 12 – Fachada completa da instituição.....	70
Figura 13 – Ambiente de convivência da Educação Infantil.....	72
Figura 14 – Exemplo de embalagem de um brinquedo disponível na instituição.....	73
Figura 15 – Ambiente de convivência da Educação Infantil do campo.....	74
Figura 16 – Cozinha, direção e sala de coordenação.....	75
Figura 17 – Vista à frente da instituição pesquisada.....	75
Figura 18 – Um bovino circunda as redondezas durante a recreação.....	76
Figura 19 – Algumas intersecções entre natureza e instituição educativa.....	78
Figura 20 – Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em contraste com o Ensino Fundamental, a cada ano.....	89
Figura 21 – Total de crianças da instituição, por lugar de moradia, por ano.....	91
Figura 22 – Histórico de diminuição nas matrículas da Educação Infantil na instituição.....	92
Figura 23 – Histórico de estabilidade nas matrículas no Ensino Fundamental.....	93
Figura 24 – Crianças e turmas, a cada ano, de 2014 a 2023.....	94
Figura 25 – Evolução das matrículas das crianças camponesas de 2014 a 2023.....	100
Figura 26 – Arara visita a instituição em momento de recreação.....	135
Figura 27 – Ritual da Folia do Divino Espírito Santo na Fercal.....	144
Figura 28 – Reforma no parquinho infantil.....	146

LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integração à Criança e ao Adolescente.
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Centro de Educação Profissional
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CEPI	Centro de Educação de Primeira Infância
CF	Constituição Federal
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
EP	Escola Parque
ESI	Estudos Sociais da Infância
FECAMPO	Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal
JI	Jardim de Infância
PDE	Plano Distrital de Educação
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RA	Região Administrativa
SEDUH	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação
SEE/SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UC	Unidades Educacionais Parceiras Conveniadas
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS DO CAMPO E TRAJETO NORMATIVO NO DISTRITO FEDERAL.....	26
1.1 <i>A Educação do Campo no plano nacional</i>	26
1.2 <i>A Educação Infantil do campo no plano nacional</i>	29
1.3 <i>A Educação do Campo e a Educação Infantil do campo no Distrito Federal.....</i>	31
1.4 <i>A singularidade das infâncias e suas invisibilidades</i>	40
1.5 <i>A singularidade das crianças do campo.....</i>	42
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DF E A SINGULARIDADE DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DO CAMPO	46
2.1 <i>A rede pública de ensino do Distrito Federal</i>	48
2.1.1. <i>Nomeação das instituições educativas e a invisibilidade da Educação Infantil do campo no DF</i>	51
2.1.2. <i>Organização da oferta da Educação Infantil e Educação Infantil do campo no Distrito Federal</i>	54
2.1.3. <i>Educação Infantil do campo na Fercal, Sobradinho-DF.....</i>	59
2.2. <i>Contextualização da instituição pesquisada</i>	67
2.2.1. <i>O perfil das crianças na instituição educativa.....</i>	80
3. TRAZENDO O INVÍSEL À LUZ: O OLHAR PROFISSIONAL PARA AS INFÂNCIAS DO CAMPO	86
3.1 <i>Evolução das matrículas e prioridades de uma Escola Classe com Educação Infantil do campo.....</i>	88
3.2 <i>A visibilidade das crianças campesinas no Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa.....</i>	103
3.3 <i>Possíveis impeditivos adultocêntricos para a visibilidade das infâncias e suas singularidades</i>	123
3.3.1 <i>Práticas docentes a partir da observação: em busca das singularidades das infâncias em meio às rotinas diárias da instituição educativa</i>	124
3.3.2 <i>A percepção das crianças do campo pelo olhar dos adultos responsáveis na instituição.....</i>	139
4. VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS NO INVENTÁRIO DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	151
5. Considerações finais	166

REFERÊNCIAS.....	174
ANEXOS.....	181

INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu a partir de algumas necessidades. A trajetória do pesquisador foi entrecruzada com as das crianças do campo desde o dia em que fez uma opção: quis ir trabalhar no campo, afastado do centro urbano, e ocupar uma vaga de Professor da Educação Básica numa instituição educativa pública localizada no coração do primeiro Assentamento de Reforma Agrária do Distrito Federal.

Por mais que fosse óbvio, o pesquisador não possuía consciência de que se tornara mais um trabalhador no campo. Sua condição era invisível a si mesmo, dificultando que outras invisibilidades se desvelassem, dentre elas as das crianças do campo.

Evidentemente, o tempo seguiu, os aprendizados foram maiores que aqueles típicos das escolas e a interação constante com a vida campesina e sua sociedade, cultura, história, além do ambiente mais próximo à natureza foi apresentando grandes presenças invisibilizadas aos seus olhos.

Mesmo com leis, decretos, portarias, regulamentos, a Educação do Campo ainda depende de luta constante para ser efetivada. O urbanocentrismo permanece forte, a influenciar as estruturas mais profundas da área rural com suas escolas, que por mais que estejam incrustadas na sociedade campesina, mais se assemelham a um pedaço da cidade a colonizar o campo.

Já as crianças também estão presentes no campo, mas como acontece nos espaços urbanos, são homogeneizadas e consideradas incompletas, num estado de vir-a-ser que só se completa quando se tornam adultas. Suas culturas, reinterpretações e participação no mundo, apesar de presentes diariamente, constituem-se também presenças gritantemente invisibilizadas aos olhos adultocêntricos.

O incômodo com o adultocentrismo de um lado e o urbanocentrismo de outro, que invisibilizam as crianças em geral e as crianças do campo, em particular, levaram ao início desta pesquisa, que sem amparou nos Estudos Sociais da Infância, em especial da Sociologia da Infância, com o intuito de contribuir para a visibilidade das singularidades das infâncias das crianças do campo.

O pesquisador exerceu vinte e sete anos de magistério até a publicação deste estudo. Todos eles dedicados ao trabalho com a Educação Infantil do campo e com os anos iniciais da Educação do Campo, mesmo quando eles ainda não eram assim nomeados e entendidos. Este período inteiro, com exceção de um ano apenas, aconteceu na região da Fercal, em Sobradinho-DF.

A maior parte da vivência do trabalho docente do pesquisador aconteceu no Assentamento Contagem, criado no âmbito da Reforma Agrária, com quarenta e duas chácaras. Outra parte se deu na comunidade Lobeiral, região muito próxima da periferia urbana que possui algumas áreas que segundo a lei são ora consideradas urbanas, ora do campo.

Nos primeiros anos, as instituições educativas da região nas quais o pesquisador trabalhou ofereciam ensino em apenas um turno e somente para as crianças que residiam próximas às instituições educativas: as populações do campo.

Com o passar dos anos, o transporte escolar passou a ser oferecido, de forma exclusiva às crianças da área rural. Progressivamente, a cidade crescia e, com ela, a demanda por vagas. A construção de escolas, por outro lado, não acompanhava essa demanda. Em todos os anos de trabalho do pesquisador, apenas uma instituição educativa foi construída a mais. A cidade cresceu e no mesmo ritmo cresceram as linhas de transporte escolar e a quantidade de crianças dentro dos veículos locados.

As instituições educativas do campo então passaram a receber crianças não somente da área rural, mas também da área urbana. Crianças do campo, moradoras de chácaras, fazendas e sítios próximos entre si, mas isolados da cidade. Crianças da cidade, residentes em comunidades pequenas, com ou sem comércio, com ou sem asfalto, boa parte delas vizinhas das indústrias de cimento e de extração mineral de calcário e fabricação de brita.

A cidade cresceu, e começaram a aparecer bolsões no interior do campo. Pequenas chácaras foram se juntando, e vilas surgiram, com ruas, campos de futebol, pequenos comércios, depois quadras de esporte, asfalto, pracinhas... O pesquisador testemunhou tudo isso: as chácaras, fazendas e sítios isolados, se tornaram muitos deles vizinhos próximos. Na mesma estrada, de um lado, um rancho. Do outro, o comércio. A estrada era também rua e o campo era também bairro, entrecruzando-se aí urbanidades e ruralidades diversas.

As instituições de Educação Infantil do campo, como não poderia deixar de ser, foram impactadas por todas estas transformações, que agiram sobre suas estruturas físicas e organizacionais e sobre as crianças e adolescentes do campo e seus professores, como o pesquisador mesmo vivenciou.

De forma paulatina, as crianças da cidade, sem vagas, passaram a migrar para instituições educativas do campo, o que não trouxe benefícios nem às crianças do campo, nem às da cidade, visto ambas terem ido frequentar instituições distantes de suas moradias

e desconectadas de seus contextos próximos.

Daí nasceu uma das inquietudes do estudo. A política pública de oferta de vagas na área rural pareceu considerar as crianças como números a serem alocados em espaços disponíveis, sendo o transporte escolar um recurso de mera logística, sem contextualização. Outra inquietude, como não poderia ser diferente, veio da constatação, pelo pesquisador, de que além das crianças estarem sendo invisibilizadas nas suas características contextuais, a própria Educação do Campo também seguia invisível.

Hoje, as crianças do campo da Fercal vivem em pequenas chácaras, que se estiverem próximas da zona urbana sofrem pressão para se tornarem lotes e, posteriormente, ruas e casas. Outras demais estão em propriedades rurais maiores, fazendas ou sítios, mais afastados e que têm produção agropecuária. E há aquelas em assentamento da Reforma Agrária, que são os mais afastados da cidade.

As crianças da cidade, por outro lado, podem morar em comunidades isoladas, como se fossem ilhas, cercadas de chácaras. Também podem morar no maior aglomerado urbano, que fica próxima às fábricas de cimento e brita. Desde o início de sua trajetória na região, o pesquisador viu sempre a cidade ganhar tamanho e o campo, diminuir.

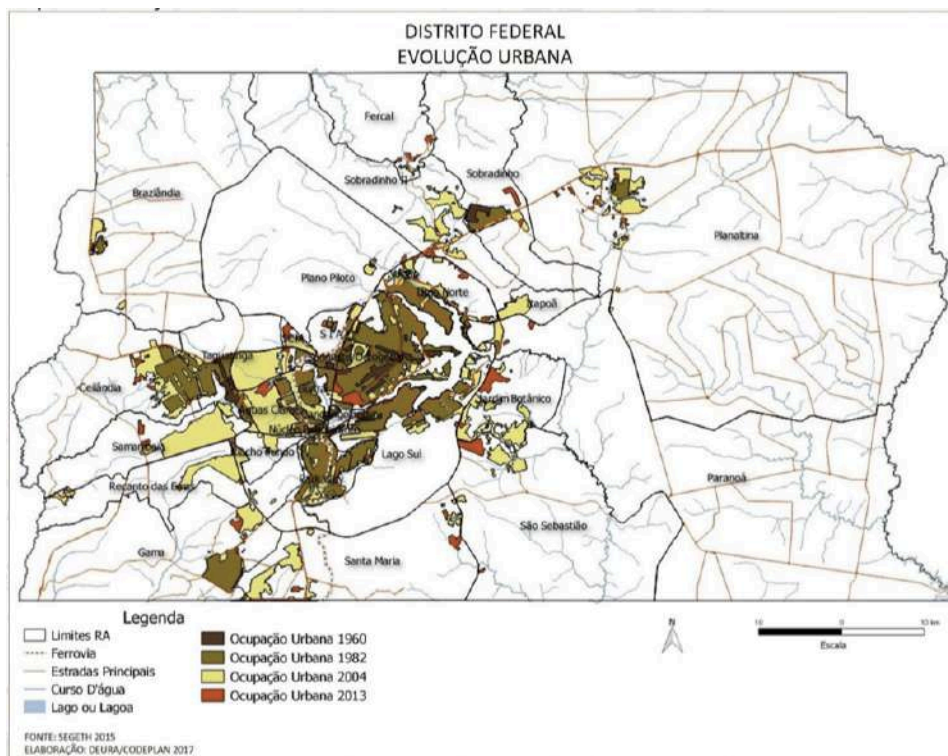
Este movimento constante e crescente de crianças da cidade matriculadas na área rural criou pressões estruturais, culturais, pedagógicas e conflitos entre as práticas, o currículo e as atividades pedagógicas previstas para a Educação do Campo e a Educação Infantil do campo, se não no todo, ao menos na área rural norte do Distrito Federal.

No fim das contas, crianças do campo ou da cidade são levadas a instituições distantes, não sob critérios pedagógicos, mas sob pressões de demanda, oferta e logística. A Educação Infantil do campo, segue a reboque, adaptada em instituições educativas que oferecem ao mesmo tempo os anos iniciais da Educação do Campo. Não há hoje uma instituição educativa pública na região da Fercal exclusiva para atendimento à Educação Infantil do campo. São sempre salas de Educação Infantil adaptadas dentro do ambiente do Ensino Fundamental.

Sendo assim, esta pesquisa se propôs a analisar tal realidade, com questionamentos sobre se as crianças e adolescentes do campo têm sido vistas em suas singularidades nas instituições educativas do campo. Além disso, as instituições educativas estão atentas a essa realidade? Conseguem as crianças camponesas manifestarem-se em suas culturas, brincadeiras e conhecimentos particulares em um espaço tão pressionado pela cultura urbana? Os adultos que ali trabalham são capazes de enxergar as singularidades das crianças, ou ainda as olham numa perspectiva homogênea?

A instituição educativa consegue superar as pressões do urbanocentrismo, a começar pela forma de ingresso na instituição educativa? Estas são algumas das perguntas que nos motivaram a realizar esta pesquisa.

Figura 1: Evolução urbana do Distrito Federal



Fonte: Atlas do Distrito Federal, CODEPLAN (2017).

A presente investigação se deu na Região Administrativa (RA) da Fercal, próxima à cidade de Sobradinho, no Distrito Federal (DF). A instituição educativa está localizada na fronteira norte, próxima ao Estado de Goiás, em área rural distante do centro urbano. Cabe ressaltar que o Distrito Federal é singular em relação aos demais entes federativos do Brasil. Não possui prefeitos ou vereadores, apenas o governo equivalente ao estadual. Assim, todas as instituições educativas públicas compõem uma única rede.

O DF é ao mesmo tempo Estado e Município (Szklarowsky, 2001). Sendo assim, ao contrário das configurações que se veem nas demais unidades federativas do Brasil, em que ora o governo estadual é responsável por uma instituição educativa, ora é o governo municipal que o faz, no DF todas as instituições educativas públicas são pertencentes ao governo estadual, que funciona também como governo municipal.

Como não há municípios separados do governo estadual, a organização político-administrativa se dá por meio de divisões do território em Regiões Administrativas (RA)

(Brasil, 1964). A RA mais nova é justamente a da Fercal (Distrito Federal, 2017), criada em 29/01/2012 e nela transcorreu a pesquisa de campo deste estudo.

Como veremos, a Fercal é constituída em sua maior parte de áreas rurais com algumas áreas urbanas menores, e estas áreas urbanas podem ser divididas em duas: a) uma área urbana de maior população e extensão territorial, que condensa cinco bairros; b) áreas urbanas isoladas, que se assemelham a pequenas “ilhas” de cidade dentro do campo.

As áreas urbanas da Fercal possuem ruas de tamanhos irregulares, em comprimento e largura, e a maior parte sem endereçamento, em que residências e pequenos comércios se confundem e muitas de suas ruas não possuem qualquer tipo de pavimentação.

Segundo o Atlas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2017), a Fercal é também a menor região em número de habitantes: 8.288 pessoas em uma área de 12.374,4 hectares, resultando em uma densidade demográfica de 0,67 habitantes por hectare.

A figura 1 demonstra que as áreas urbanas da Fercal tiveram seu processo de ocupação acelerado principalmente a partir de 2013. Porém, todas as instituições educativas da região foram fundadas antes disso: a mais nova foi inaugurada em 2004, longe de centro urbano (Reis; Cordeiro, 2021).

Com o crescimento populacional veio a demanda por matrículas. As instituições urbanas tiveram suas capacidades esgotadas. Sem a construção de novos ambientes, restou transferir as crianças e adolescentes para instituições mais distantes. Assim, as crianças da cidade passaram a ser matriculadas nas instituições educativas localizadas no campo.

Os prédios destas instituições foram construídos para a população campesina, nas décadas de 60 e 70 (Reis; Cordeiro, 2021). A instituição educativa pesquisada, por exemplo, foi fundada em 1969.

As matrículas da rede pública de ensino do DF são norteadas na Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023a), que é editada anualmente. Ali, consta como diretriz “promover uma aprendizagem significativa, integrada a situações do mundo real, estabelecendo conexões entre o conhecimento adquirido e os desafios globais” (Distrito Federal, 2023, p. 11).

Contudo, as vagas são organizadas em tabelas em que constam apenas a etapa da educação básica, a idade de referência e a quantidade de vagas (Quadro 1). Apenas dois critérios interferem na quantidade padrão de vagas para cada turma: a) se a instituição é

localizada no campo ou se é localizada na cidade; b) se a classe é comum ou se é inclusiva¹.

Quadro 1: Estratégia de matrícula para o Ensino Fundamental no DF, em 2024.

FAIXA ETÁRIA	ETAPA			CLASSE COMUM NÚMERO DE ESTUDANTES POR TURMA				CLASSE COMUM INCLUSIVA					
				ÁREA URBANA		ESCOLAS DO CAMPO		TPAC, TFE		TDA/H		TOD, TC	
				Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma	Nº de estudantes por turma	Total de estudantes por turma
Estudantes de 6 a 10 anos completos ou a completar até 31/03/2024	2º CICLO	1º Bloco (BIA)	1º ano	22	28	20	30	2	21	2	21	1	24
			2º ano										
			3º ano	22	28	23	32						
		2º Bloco	4º ano	29	32	23	34	1	28	1	28	1	24
			5º ano					2	26	2	26		
Estudantes de 11 a 14 anos completos ou a completar até 31/03/2024	3º CICLO	1º Bloco	6º ano	31	38	25	37	1	30	1	30	1	30
			7º ano					2	28	2	28		
			8º ano	31	38	31	40	2	38	2	38	1	38
		2º Bloco	9º ano										

Fonte: Estratégia de Matrícula 2024 (2023a, p. 16).

Note-se que a diferença de vagas em relação ao que é urbano e do campo não diz respeito sobre onde as crianças moram, mas apenas onde a instituição educativa está localizada.

Não há, portanto, outros critérios aplicáveis para que se privilegie o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo. Observe-se, também, que a quantidade máxima prevista para crianças por classe é maior nas instituições do campo do que na cidade, o que aponta para a falta de vagas disponíveis.

O Projeto Político-Pedagógico de qualquer instituição educativa não é considerado para efeitos de enturmação, nem para a quantidade máximas de crianças por turma. Também não é considerada a origem das crianças e adolescentes e sua proximidade ou não da instituição educativa. Todo o processo de matrícula é centralizado na sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Um entendimento importante sobre a Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023a) é que ela privilegia parâmetros originados na área da saúde e não na área da pedagogia. Com exceção dos critérios “área urbana” e “escolas do campo”, todos os demais tratam-se de condições clínicas das crianças. Não há previsão de que avaliações pedagógicas possam alterar a quantidade de crianças em cada ambiente, sendo aceito

¹ Para ser uma classe inclusiva, são consideradas as crianças diagnosticadas com a seguinte lista fechada: Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos Funcionais Específicos (TEF), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno de Conduta (TC).

apenas laudos de origem médica.

Desta forma, para definir quantas crianças podem ser agrupadas em uma turma, olha-se para a localização da instituição educativa e quantas crianças possuem laudo médico.

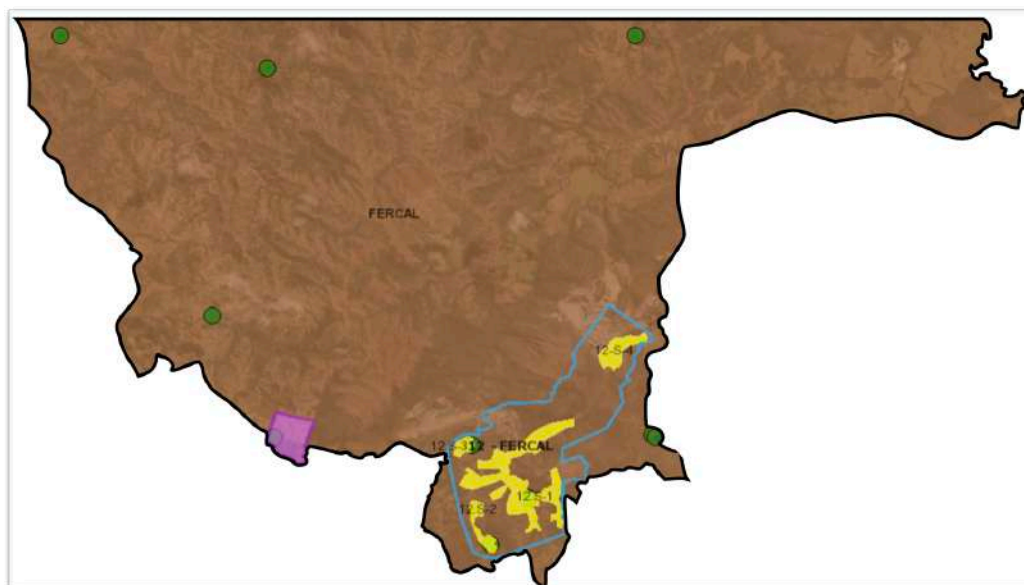
Sobre o critério “escolas do campo”, a consideração também não indica ser sobre as crianças, mas sim sobre o prédio da instituição. Nenhuma das características das infâncias do campo é realçada no documento. Se as crianças são da cidade ou do campo, não há diferenças para a criação das turmas.

Assim, quando há uma instituição educativa, seja da cidade ou do campo, que conte com espaço disponível, são destinadas àquele prédio todas as crianças possíveis, em que o critério principal é o de número de vagas disponíveis.

O tempo que as crianças passam nos veículos do transporte escolar é significativo em alguns casos.

Na região da Fercal existem 9 instituições educativas, distribuídas em uma área de 192 km² (Fercal, 2024). Conforme a Figura 2, pode-se observar que as áreas urbanas estão localizadas no limite sul da região, enquanto as instituições de Educação do Campo espalham-se por todas as direções, sendo que as distâncias das instituições até o centro urbano variam de 7 km (EC Lobeiral) a 25,6 km, entre estradas de asfalto e de chão (EC Córrego do Ouro).

Figura 2 – RA Fercal: Áreas urbanas, rurais e instituições educativas.



Fonte: Pesquisa Distrital Por Amostra de Domicílios - PDAD, CODEPLAN (2019).

A Figura 2 é uma representação da RA Fercal. Em marrom, todas as áreas rurais. Em amarelo, as áreas urbanas mais populosas. Em azul, as áreas passíveis de regularização fundiária. Em rosa, o Parcelamento Urbano Isolado (PUI), que já foi regularizado. Por fim, os círculos verdes são as instituições educativas públicas da região.

Quando se observa a localização das instituições educativas (em verde) para a zona urbana (amarelo e rosa), vê-se que as distâncias são consideráveis. Assim, é bem provável que as crianças terão de disputar vagas em dois assentos: o das instituições educativas e o do ônibus escolar. Por conta da falta de instituições na área urbana, estas crianças disputam vagas nas instituições do campo com as crianças que lá residem.

Apesar do transporte escolar contribuir para a realidade de alteração na oferta das vagas nas instituições educativas do campo, este não será o foco da pesquisa. Esta investigação pretende destinar suas atenções às singularidades das crianças do campo e como as estruturas de suas instituições de Educação Infantil do campo lidam com isso.

Nesse sentido, em que pese suas contribuição para a mobilidade de crianças da cidade para o campo, transporte escolar será considerado como mais um dos fatores que influenciam o contexto, e não um objeto da pesquisa em si, tendo em vista que nossos objetivos procuram se alinhar ao que os Estudos Sociais da Infância (ESI) têm se dedicado a investigar.

A propósito dos ESI, destaca-se o papel da Sociologia da Infância como uma força importante de investigação em que as crianças não sejam somente pesquisadas, mas se apresentem como sujeitos concretos e contextualizados, permitindo uma tomada de consciência sobre suas possibilidades e capacidades. Os ESI também têm demonstrado que as crianças são seres ativos que influenciam o mundo e são influenciadas por ele. As crianças são sujeitos históricos e de direito, atores sociais, produtores de cultura, como resultado de uma construção social (Nascimento, 2018).

Abramowicz e Oliveira (2012), ao abordarem a pluralidade da infância, notam um problema de que as crianças, controladas pelos adultos, crescem em um processo de socialização cujo foco é chegarem à vida adulta e apenas daí em diante se tornam sujeitos de direito. As etapas de crescimento das crianças são prescritas de tal de forma, que a todas elas devem ocorrer determinados comportamentos nas idades certas, como uma fórmula que universaliza suas individualidades, desembocando no conceito de criança global e homogênea.

Neste raciocínio, a Sociologia da Infância permite pensar as crianças por outra ótica, a da diversidade. São inúmeras práticas sociais que incidem e constituem as

crianças, produzindo diferenças e singularidades. Elas possuem histórias e experiências próprias, vivenciam diferentes espaços culturais, agem conforme escolhas pessoais e carregam em si a diferença e a alteridade.

Sob esta visão, a criança é sujeito e ator social de sua própria infância e de seu processo de socialização. As experiências infantis são diversas, recortadas por categorias de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social. Defende-se aí que o conceito de criança universal deve dar lugar ao de uma criança impessoal, singular e múltipla.

A partir desta linha de pensamento, pode-se afirmar que uma criança que vivencia as práticas sociais da cidade se constitui como um sujeito diferente daquelas que experimentam a vida do campo. São diferentes culturas, práticas, vivências, experiências, atravessadas por modos de ser e agir diversos. Assim, ao invés de uma visão da infância previsível, prescrita e homogênea, tem-se o olhar sobre a infância como possibilidade, protagonismo e diversidade.

Muito embora os Estudos Sociais da Infância indiquem caminhos por onde as crianças possam exercer protagonismo, ainda se constitui um desafio a mudança na forma com que normalmente são vistas e tratadas pelos adultos.

As regras, os espaços, os tempos compartilhados são organizados quase sempre pela categoria geracional mais privilegiada, dos adultos, traduzindo-se em posturas adultocêntricas e também paternalistas.

Ambos, adultocentrismo e paternalismo emanam das relações de poder entre adultos e crianças, implicando especialmente no desequilíbrio entre o direito das crianças à proteção, de um lado, e à participação, de outro. A desigualdade de forças entre crianças e adultos acaba por fazer com que ações e decisões destes, sob suposta defesa ao direito da criança à proteção, sobrepujem os direitos daquelas de exercerem real participação.

O adultocentrismo (Rosemberg, 1976) tem como efeito impedir a percepção das crianças como atores e agentes sociais que produzem cultura, travando relações hierárquicas e desiguais entre as gerações. A ausência de consideração das crianças como sujeitos de direito acentua a invisibilidade da infância. Assim, as crianças são consideradas incapazes de exercer participação, tendo suas vozes ignoradas e recebendo poucos espaços por parte dos adultos para atuarem nas escolhas de seus caminhos. Seus destinos são guiados quase sempre pelos “maiores” e apenas quando elas crescem e se tornam também adultas, passam a receber os privilégios daquela categoria geracional.

O paternalismo, por sua vez, nasce como uma das consequências do adultocentrismo, e se manifesta quando os adultos tomam decisões no lugar das crianças

sob a justificativa de que o fazem pelo bem delas (Qvortrup, 2011).

Em todos os casos, nestas realidades não se ouve as crianças porque assume-se que precisam ser protegidas (paternalismo) e porque são incapazes de entender e se comunicar, já que são apenas crianças (adultocentrismo). Nessas duas visões as crianças nunca estão prontas, mas permanecem em um estado de vir-a-ser.

O ambiente educativo vivencia este paradoxo: apesar de contar com muitas crianças no seu interior, a todas elas se aplicam rótulos para as identificarem, em que os mais clássicos e permanentes têm sido os globais e homogêneos termos “estudantes” ou “alunos”. Independente de suas origens, culturas e singularidades, todos são “alunos” quando estiverem no interior de uma “escola”, em que o comportamento esperado para todos é uniformizado.

Uniformizar e homogeneizar a diversidade infantil contribui para invisibilizar as infâncias. Mas, com a contribuição dos Estudos Sociais da Infância há um esforço científico e social para demonstrar como as elas influenciam e são influenciadas pelos contextos nos quais se encontram, participando de todas as múltiplas relações com os demais atores sociais. Não são inertes ou incapazes, nem homogêneas, mas justamente o contrário: reproduzem a realidade de forma interpretativa, com suas próprias visões, sentidos e decisões (Corsaro, 2003).

Pensados ou não com as crianças ou para as crianças, os espaços ocupados por elas não são uniformes ou homogêneos. Elas interagem de forma rica e criativa, se apropriam do mundo, reconfiguram e reinterpretam a realidade, e estabelecem uma relação lúdica de autoria, como é especialmente o caso das mídias digitais, quando a elas é dado o acesso (Giradello, 2014).

As infâncias se manifestam por seus próprios contextos, particularidades, histórias e objetivos. Os infantes agem uns sobre os outros e também sobre os adultos com os quais convivem, produzindo seus próprios conhecimentos, brincadeiras, costumes e organizações. As crianças do campo, nosso foco, possuem seus próprios contextos, brincadeiras, forma de falar, de agir, de se relacionar com outras crianças, com adultos e com idosos.

Uma instituição de Educação Infantil do campo, portanto, apresentará espaços e tempos diferentes de uma instituição de Educação Infantil urbana. Da mesma forma que se faz com crianças da cidade, e com instituições educativas urbanas, é tentador imaginar que todas as instituições de Educação do Campo sejam iguais e que todas as crianças de todas as comunidades e regiões sejam representadas por um único arquétipo, o que é

evidentemente incorreto de se afirmar.

Por todo esse contexto, a Sociologia da Infância constitui uma possibilidade teórico-metodológica de investigar as relações de poder entre adultos e crianças e de enfatizá-las, pesquisando com crianças e a partir das crianças, de forma a discutir e superar o adultocentrismo e o consequentemente paternalismo que desequilibra os direitos das crianças à proteção e à participação, que se manifesta em todos os contextos infantis, especialmente nas instituições educativas.

Desse modo, este estudo se debruça sobre o movimento das crianças em uma instituição de Educação Infantil do campo da região da Fercal, em Sobradinho-DF. A instituição, uma Escola Classe, foi fundada para crianças do Ensino Fundamental e recentemente adaptou espaço para atendimento à Educação Infantil do campo e está localizada em área rural. Ela recebe crianças do campo e da cidade, apesar da distância ao aglomerado urbano.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como uma instituição de Educação Infantil do campo contempla (ou não) as singularidades das crianças que vivem na área rural, considerando-se o atendimento e a organização pedagógica. E como objetivos específicos, buscamos realizar um levantamento do perfil de matrículas de uma instituição educativa nos últimos dez anos, de forma a evidenciar o impacto do atendimento fora do perfil da Educação do Campo, em termos quantitativos; verificar se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada um dos últimos cinco anos acompanhou as mudanças materiais no atendimento às crianças do campo; analisar e descrever como o PPP dessa instituição de Educação Infantil do campo contempla (ou não) a organização pedagógica para as crianças pequenas do campo em seu interior, considerando as suas singularidades; e identificar na perspectiva de professores e gestores possíveis posturas que possam impedir a visibilidade da singularidade das crianças do campo.

Para os propósitos deste trabalho, propõe-se a pesquisa qualitativa com análise documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores de uma instituição de Educação Infantil do campo na Fercal-DF.

Como se trata de uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), foi proposto um curso de extensão, na perspectiva da formação continuada, para os gestores e/ou professores, voltado para a orientações de elaboração do Inventário Histórico, Social,

Cultural e Ambiental, previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo do Distrito Federal, enquanto proposta de produto final, requisito do referido Programa.

Conforme normas da SEEDF, o referido Inventário da realidade compõe parte importante do Projeto Político-Pedagógico das Instituições de Educação do Campo e tem como objetivo contextualizar seus objetivos e ações (Distrito Federal, 2019b).

Assim sendo, como estrutura desta pesquisa, propomos quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos a fundamentação teórica, valendo-nos dos trabalhos de Sônia Kramer (2007) e Ângela Borba (2007), em que apresentam argumentações sobre a singularidade da infância e os problemas relacionados à sua homogeneização; de Léa Tiriba (2010), quando aborda os aspectos singulares da criança campesina e as necessidade de recuperar os vínculos das crianças com a natureza; de Barbosa e Voltarelli (2020), quando analisam a participação das crianças na Educação Infantil em programa oficial estatal no âmbito do Distrito Federal e as dificuldades envolvidas na concretização da participação infantil de fato, e, finalmente, os estudos de Soares e Pasuch (2012), que lançam luz sobre a Educação Infantil do campo e os desafios envolvidos na sua própria visibilidade como modalidade da Educação Básica, com propostas de ações para lidar com as complexidades entre o que é geral e o que é específico a esta modalidade.

No segundo capítulo detalharemos nossa metodologia de estudo, conforme aportes de Gil (2008) e traremos dados sobre a realidade local, por meio de contextualização geográfica, onde apresentaremos a análise de matrículas de 2014 a 2023, explorando de forma quantitativa e comparativa a presença de crianças da cidade e do campo no mesmo ambiente de convivência, procurando verificar se a visibilidade das crianças do campo e suas singularidades foram considerados na produção do Projeto Político-Pedagógico publicizado² a cada ano, de 2019 a 2023.

Por fim, ainda no segundo capítulo, a partir da observação participante, com utilização de diário de campo e, em um último momento, com realização de entrevistas com os adultos responsáveis pelas crianças na instituição, pretende-se focalizar a organização pedagógica no âmbito da coordenação pedagógica, analisar as rotinas no ambiente de convivência das crianças da Educação Infantil do campo e verificar se há visibilidade das singularidades das crianças do campo.

² A SEEDF utiliza o termo “publicizado” quando o PPP de uma instituição é aprovado e disponibilizado no sítio oficial para acesso público irrestrito, que à época deste trabalho encontrava-se disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas>.

No terceiro capítulo, discutiremos as três categorias de análise, dialogando entre arcabouço teórico, dados obtidos na pesquisa documental e aqueles derivados da observação participante, de maneira a identificar aspectos da infância campesina no interior da instituição de Educação do Campo, considerando-se a relação das crianças com a natureza, com os tempos e espaços da instituição e as presenças e ausências na organização pedagógica prevista e aplicada pelos profissionais da educação.

O quarto capítulo apresenta um produto final, tendo em vista a natureza da pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional. Nele apresentaremos uma proposta adequação de aplicação do Inventário da Realidade a gestores e professores de instituições de Educação Infantil do campo, com o fim de propiciar maior conhecimento sobre as infâncias do campo e possibilidades de lidar com suas singularidades, a partir de tomada de consciência da realidade. Nesta proposta, cada uma das dimensões de análise do documento receberá sugestões de questões de pesquisa que ajudem a contemplar realidades caras às infâncias e que nas diretrizes atuais são invisibilizadas.

1. CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS DO CAMPO E TRAJETO NORMATIVO NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo propomos dissertar acerca das concepções de infância e infância do campo, com foco nas singularidades das crianças camponesas, suas brincadeiras, formas de se relacionar, de ser e de estar no mundo.

Em seguida, apresentamos um resumo da legislação da Educação do Campo no plano nacional, sua implementação e como se deu o trajeto para sua aplicação no plano do Distrito Federal. Veremos também que a Educação Infantil do campo e as crianças do campo, em especial as pequenas, de certa forma são invisibilizadas até mesmo nos documentos oficiais e na nomeação das instituições educativas.

Por fim, faremos um exame teórico sobre a generalização da normatização da Educação do Campo e da Educação Infantil do campo no Distrito Federal e sua fragmentação operacional e pouca especialização de atendimento, que acabam por levar essas modalidades de ensino a um quadro de homogeneização semelhante aquele ao qual as crianças são submetidas.

1.1 A Educação do Campo no plano nacional

A Educação do Campo surge no Brasil como parte da luta pela Reforma Agrária e para que superasse os paradigmas da educação rural, que vigorou desde as primeiras décadas do século XX. É fruto de um processo complexo e resultado de movimentos sociais organizados, especialmente de trabalhadores rurais, que objetivavam uma educação mais contextualizada à realidade camponesa e que ganharam força após a Constituição de 1998 e final dos anos 1990 (Munarim *et al.*, 2012).

Como tais movimentos objetivavam a melhoria das condições de vida das populações camponesas por meio da formação de seus sujeitos e do desenvolvimento social do campo (Munarim, 2008), suas demandas evidenciaram a necessidade de instituições educativas nas próprias comunidades, conduzindo à pauta de luta pela educação de todos os sujeitos do campo, com crítica ao modelo até então vigente, que

submetia os povos campesinos³ a uma lógica de colonização de urbanidades (Silva; Coelho, 2023).

Este processo de constituição de movimentos de trabalhadores campesinos com reivindicações explícitas para suas necessidades de formação educativas, com respeito às suas heterogeneidades e territórios, constituiu-se como algo único e foi institucionalizado após a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia, Goiás.

Antes, é preciso lembrar que a educação destinada aos povos campesinos era bem diferente. Os governos brasileiros manifestaram interesse pela educação em áreas rurais ainda no século XIX, mas a educação rural recebeu o interesse e ações do Estado a partir da década de 1930 e depois, de forma mais sistemática, a partir das décadas de 1950 e 1960, em propostas de cunho assistencialista e voltados à preparação de mão de obra (Damasceno; Bezerra, 2004).

Os programas de educação rural, além de fragmentados, baseavam-se em objetivos voltados ao capital e aprofundamento da dicotomia campo-cidade. De forma geral, previam um ensino para a manutenção do camponês como produtor de mercadorias, mas não como produtor de conhecimentos, principalmente se os aprendizados divergissem dos objetivos do detentor do capital e questionassem o *status quo* (Fernandes, 2012, *apud* Vieira; Côco, 2017).

Evidentemente que a lógica da elaboração de programas na educação rural não alcançava o interesse de superação das desigualdades sociais, pelo contrário. A instituição educativa que pudesse atender aos interesses dos camponeses deveria ser diferente e dependia da atuação direta das pessoas como sujeitos de recriação dessa escola (Damasceno; Beserra, 2004).

Enquanto isso, acontece uma mudança na legislação nacional, quando as infâncias recebem importância inédita na doutrina jurídica após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), na qual, pela primeira vez, há a explicitação de direitos sociais das crianças. Primeiramente, no capítulo dedicado aos Direitos Sociais:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

³ “Capesinos” é uma expressão relativa ao campesinato, que corresponde a uma forma social de produção, de caráter familiar, voltada ao autoconsumo e potencial disponibilização para o mercado. É também uma forma de expressão política e acadêmica (Wanderley, 2003).

[...] XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Em seguida, no capítulo dedicado à Educação:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]; Inciso IV – Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (Brasil, 1988).

E, posteriormente:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Dez anos após a promulgação da CF, e, como já citado no início deste capítulo, realiza-se a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, na qual o termo foi inaugurado, substituindo a denominação anterior, “educação rural”. Há preocupação para a existência de uma educação contextualizada pelo campo e para o campo:

É preciso lutar para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 59).

Em 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) delibera em bases normativas com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001).

No ano seguinte, em 2004, ocorre a II Conferência, em que o termo Educação do Campo é batizado, e suprimido o termo “Básica” da nomeação anterior. São reforçados como princípios a inclusão da população do campo por política pública específica, com acesso, permanência e projeto pedagógico contextualizados à população campestre (CEC, 2004).

Em seguida, constitui-se um movimento nacional chamado “Articulação Por Uma Educação Básica do Campo”, que se responsabilizará pela produção de materiais e iniciativas de formação que incidam em políticas educacionais para a construção de uma nova educação para as populações do campo (Molina, 2010). Este movimento passa a ser articulado em torno do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), desde então (Silva; Coelho, 2023).

Tais movimentos organizacionais e históricos, importantes e orgânicos tensionam o poder público e resultam na criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em março de 2012. Este programa foi derivado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado pelo decreto presidencial n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010). Assim, mais uma novidade histórica acontece, de forma muito particular: o Estado incorpora uma política pública orgânica, gerada pelos sujeitos sociais do campo (Molina, 2010).

A partir desta regulamentação do PRONERA, foi definido que as instituições educativas do campo são aquelas que se classificam por dois critérios: a) atendem em sua maioria a alunos oriundos de zona rural, mesmo que estejam localizadas em zoneamento urbano; e b) e cujos prédios escolares estão localizados em zona rural, este ponto definido em lei de ordenamento territorial de cada ente federativo (Brasil, 2010).

1.2 A Educação Infantil do campo no plano nacional

A Educação Infantil do campo surge em conjunto com a Educação do Campo, sendo parte constituinte dela. As Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008, tratam das condições materiais para funcionamento e implementação de propostas pedagógicas para o campo, bem como tentam garantir a articulação das diversidades campesinas com a autonomia das instituições educativas. Porém, tais documentos normativos tratam da Educação do Campo como um todo, não citando diretamente o termo “Educação Infantil do campo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999, ainda não elencavam princípios e procedimentos pedagógicos, o que mudou a partir de 2009, com sua revisão, tendo em vista a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que inaugurou a articulação entre a Educação do Campo e a Educação Infantil na forma curricular. Isso se concretizou no Capítulo 10: Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo, das atuais DCNEI, onde são relacionadas diretrizes que consideram as especificidades das infâncias

do campo (Brasil, 2011).

O exame dos documentos de formulação da Educação do Campo permite verificar que desde a Constituição de 1988 até II Conferência Nacional de Educação do Campo, passando pelos Seminários Nacionais e instrumentos normativos do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação, as referências mais explícitas a ações no âmbito da Educação Infantil se deram no sentido de sua universalização de acesso (Caldart, 2012), o que também é explícito nos artigos art. 7º e 208 da CF, já citados.

A. Silva, Pasuch e J. Silva (2012) comentam que a problematização pedagógica a partir dos bebês e das crianças pequenas do campo não parece ter sido enfrentada, o que nos leva ao problema da invisibilidade que afeta a infância como um todo e as crianças pequenas em particular.

Por mais que pareça óbvio que todas as crianças possuam diferenças entre si e sejam singulares, muitas vezes os debates se dão em torno de um criança universal, homogênea (Abramowicz; Oliveira, 2012). Ao mesmo tempo, tal generalização aflige também a Educação Infantil do campo:

“Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. [...] A expressão “do campo” é bastante conhecida no âmbito dos movimentos sociais e sindicais, dos estudos e das políticas da educação das populações rurais. **Entretanto, para nós da Educação Infantil, esta ainda não foi amplamente assimilada.** [...] Isso requer criar canais de diálogo entre os avanços e os conhecimentos que consolidamos na Educação Infantil e na Educação do Campo. Será necessária uma síntese a fim de superar concepções do campo sem criança pequena e concepções de criança vinculadas unicamente a um ideário urbano. (A. Silva; Pasuch; J. Silva, 2012, p. 51, grifo nosso)”

Em outras palavras, a Educação Infantil do campo nem sempre é referenciada adequadamente com identidade e características próprias e singulares, e, mesmo quando isso acontece, a particularidade mais considerada parece ser a que se refere à idade das crianças, mesmo que os contextos das infâncias sejam mais ricos e complexos, como, por exemplo, aqueles referentes às características culturais, simbólicas, e às especificidades de suas brincadeiras, interesses, formas de participação e demandas próprias (Silva; Pasuch, 2010).

Desta forma, assume-se que a Educação Infantil do campo ainda está em construção, com muitos elementos compartilhados com a Educação do Campo. Entre os vários aspectos em comum, merece nota o fato de ambas terem nascido com propósitos

comuns de luta por igualdade social e pela crítica às práticas adultocêntricas e também urbanocêntricas (A. Silva; Pasuch; J. Silva, 2012).

1.3 A Educação do Campo e a Educação Infantil do campo no Distrito Federal

A exemplo do cenário nacional, a Educação Infantil do campo no contexto do Distrito Federal também aparece como uma espécie de apêndice à Educação do Campo de forma mais geral. O DF conta com sete volumes curriculares (Distrito Federal, 2014a), um para cada modalidade de ensino e um contendo os pressupostos teóricos: 1) Educação Infantil; 2) Ensino Fundamental; 3) Ensino Médio; 4) Educação Profissional à Distância; 5) Educação de Jovens e Adultos; 6) Educação Especial; e 7) Pressupostos Teóricos, que norteiam todos os volumes.

No volume dedicado aos pressupostos teóricos, o tema é tratado no capítulo “Educação do Campo no DF: modalidade de educação básica em construção” (Distrito Federal, 2014, p. 43). Lá é apresentado um breve resgate histórico da Educação do Campo e reafirmados os princípios apresentados nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Brasil, 2001).

Ali fica evidente a preocupação com a reduzida quantidade de instituições educativas voltadas ao Ensino Médio (7 instituições) e para Educação de Jovens e Adultos (1 instituição) em todo o Distrito Federal. Por outro lado, a preocupação não é estendida às instituições de Educação Infantil do campo, que não são mencionadas (Distrito Federal, 2014, p. 45).

A opção “teórico-metodológica vigente na SEEDF se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural” (Distrito Federal, 2019, p. 40)⁴. Para a Educação do Campo, é definida que sua especificidade vem da materialidade do campo, de seus sujeitos e seus processos formadores. É demarcada uma concepção de educação

⁴ A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural constituem a base teórico-metodológica dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014, p. 30). Ambas são teorias pós-críticas que se assentam na necessidade de contextualização social, econômica e cultural das crianças e adolescentes, não apenas para identificar as contradições sociais, mas para superá-las. Na Pedagogia Histórico-Crítica, “o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais” (p. 32), enquanto na Psicologia Histórico-Cultural “a aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo a crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações” (p. 33) na “zona mais próxima de seu desenvolvimento” (Vigotsky *apud* Distrito Federal, 2014, p. 33).

com perspectiva libertadora e emancipatória, em uma visão vinculada ao mundo do trabalho não alienado e contra-hegemônico (Distrito Federal, 2014).

Um ano após a publicação do Currículo em Movimento, é lançado o Plano Distrital de Educação (PDE), que prevê planejamento para a Educação de 2015 a 2024 (Distrito Federal, 2019). O PDE reforça os ideais lançados no Currículo em Movimento e, em sua Meta 8, define 42 estratégias ligadas especificamente à Educação do Campo e à Educação Infantil do campo.

O PDE é estruturado de forma que para cada capítulo de Metas, há outro com o diagnóstico para cada Meta. No capítulo dedicado ao diagnóstico para a Meta 8, que se refere à Educação Básica do Campo, são consideradas as singularidades do campo e da cidade e a necessidade de superação da dicotomia campo-cidade, em que o primeiro seria lugar de atraso e o segundo, de avanço.

É preciso elaborar um currículo para as escolas do campo que vincule os conteúdos à vida do campo, currículo esse que deverá ser construído, a médio prazo, em um processo democrático e participativo com toda a rede (Distrito Federal, 2015, p. 81).

Indo além, o PDE registra a necessidade de as pessoas do campo serem reconhecidas como “sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero (Distrito Federal, 2015, p. 81)”.

Por fim, a invisibilidade de sujeitos é ali constatada, ficando registrada a importante tarefa de

colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na **invisibilidade** pelo paradigma de antes, compreendendo que a escola é apenas a mediação deste diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como meios, isto é, mediadores da relação pessoal e social entre educandos, educadores e comunidade (Distrito Federal, 2015, p. 81, grifo nosso).

Três anos depois, é publicada a Portaria SEE nº 419/2018, que institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Como principais objetivos, a portaria apresenta a necessidade de

Art. 1º, II - alinhar as políticas educacionais da SEEDF, voltadas para a população do campo, aos Marcos Normativos Federais da Educação do Campo, bem como aos documentos regulatórios da Educação Pública do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018, p.1).

Ali também se define como deve ser dar o desenvolvimento pedagógico e curricular:

Art. 2º, II - vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural⁵), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica (Distrito Federal, 2018, p. 1).

O Inventário da Realidade passa a ser o instrumento operacional fundamental das instituições educativas do campo, por onde devem se estruturar as práticas pedagógicas e, no fazer de sua construção, é definido que o principal elemento educativo é a terra (Distrito Federal, 2018). Ao mesmo tempo, o Inventário não se configura como um anexo ao Projeto Político Pedagógico, mas o precede, de forma a subsidiar a construção daquele e legitimar a Educação do Campo.

A portaria SEE nº 418/2018 também estabelece que todos os aspectos pedagógicos e sociais constantes do Inventário têm primazia em relação aos demais aspectos no Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), de forma que a legislação educacional deve sempre prevalecer sobre as normas urbanísticas.

Neste ponto percebe-se uma adequação à legislação do já citado PRONERA, do Governo Federal, que define uma instituição de Educação do Campo não somente por sua localização, mas pela predominância de origem das crianças e adolescentes no interior das instituições. Adicionalmente, também é previsto que a formação do Inventário da Realidade deve se dar com participação dos estudantes, entendidos como sujeitos do campo.

Fechando este ciclo normativo, em 2019, são publicadas as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, organizadas com as contribuições do Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal (FECAMPO) e com recomendações feitas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

As Diretrizes buscam contemplar as formas de organização curricular, definindo etapas e modalidades e a organização do trabalho pedagógico: Inventário da Realidade, Projeto Político Pedagógico, Coordenação Pedagógica, Formação e Avaliação

⁵ Posteriormente, foi normatizado que o instrumento seria renomeado para “Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental”, sendo que hoje é aceito tanto esta nomenclatura quanto “Inventário da Realidade”.

Continuadas e Abordagens Teóricas e Metodológicas, que no Currículo em Movimento do Distrito Federal correspondem à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural.

Tais Diretrizes apresentam um Guia Metodológico para a elaboração do Inventário da Realidade, com sugestão de métodos e técnicas de Etnografia e Cartografia para sua construção nas instituições educativas. Citam também a Pedagogia da Alternância, mas recomendando que sejam aplicadas apenas ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos. Há também proposições sobre o papel da mulher no campo.

A exemplo do que foi visto ao examinar os documentos nacionais, a Educação Infantil do campo não é referenciada diretamente nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo no DF. Fica-se subentendido que todas as orientações servem à Educação Básica como um todo, devendo-se aplicar às crianças pequenas o mesmo que às crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos.

Em que pese a importância de todos os documentos normativos, é preciso salientar que as crianças são citadas sem distinção entre pequenas e maiores. “Crianças” refletem todas elas, de forma geral. A atenção para as crianças pequenas se dá quase sempre pela preocupação com a universalização do acesso e a ocupação de espaços, e não por suas singularidades.

Mas há algumas exceções, dentre elas há um volume do Currículo em Movimento dedicado a ela, em que são abordados também pressupostos teóricos para a Educação Infantil do campo, mas de forma muito breve.

Em sua segunda edição, o Currículo em Movimento relativo à Educação Infantil apresenta em seu “Capítulo 3: O Distrito Federal e suas crianças: um olhar à diversidade cultural das infâncias” (Distrito Federal, 2018, p. 16) uma referência direta a um projeto pedagógico em rede que foi desenvolvido com ideias e ações específicos para a Educação do Infantil urbana e do campo: a Plenarinha.

A Plenarinha surge em 2013, e até a data da publicação deste trabalho, totalizava 13 edições realizadas (Distrito Federal, 2016). Os objetivos da Plenarinha focalizam o protagonismo infantil, por meio da escuta sensível das crianças, produção de registros participativos e encaminhamento de ações para visibilidade aos aspectos elencados por elas. Inicialmente, a Plenarinha foi um projeto pensado exclusivamente para a Educação Infantil; com o passar dos anos foi expandido para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Duas edições da Plenarinha são mais importantes para nosso estudo. Em 2016 é promovida a IV Plenarinha, que possuía o eixo temático “A cidade (e o campo) que as crianças querem” (Distrito Federal, 2016, p. 1). Nesta edição argumenta-se a favor da diversidade das infâncias, já que a “concepção de criança como sujeito da história, da cultura e da infância como sendo uma fase de pluralidades, nem sempre foram [sic] consenso entre pais, educadores e a sociedade de modo geral” (Distrito Federal, 2016, p. 6).

A Educação Infantil do campo não é citada diretamente, mas há uma contextualização, na forma de um destaque, que chama a atenção para o avanço da exploração da monocultura, aliada à diminuição dos espaços campestres e extinção de recursos naturais e, conseqüentemente, de brincadeiras típicas do contato com a natureza, implicando em redução dos espaços de brincar e conviver (Distrito Federal, 2016).

Embora haja o cuidado de se considerar o espaço campestre na proposta pedagógica da IV Plenarinha, é preciso apontar uma pequena contradição que chama a atenção: como vimos há pouco, o título desta edição traz entre parênteses a expressão “(e o campo)” (Distrito Federal, 2016, p. 1).

Talvez o objetivo da escolha no título consistisse de uma tentativa de enfatizar que o campo teria de ser lembrado. Por outro lado, a inclusão entre parênteses pode transmitir o sentido contrário: o espaço campestre está em segundo plano, sendo o espaço da cidade aquele que é o normal, regular, mais relevante e o campo seria um anexo que funcionaria adaptado àquele, e daí estar grafado entre parênteses.

Em 2017, organiza-se a V Plenarinha, com o tema “A criança na natureza por um crescimento sustentável” (Distrito Federal, 2017b, p. 1). Nesta edição apresentam-se algumas conceituações da criança do campo. Discute-se que a visão do senso comum em que as crianças que vivem no campo tem mais facilidade com vivências com o que é natural, seja no convívio com a fauna e a flora, seja no uso de objetos criados e obtidos diretamente no meio ambiente, além do compartilhamento de brincadeiras, cantigas e conhecimentos comunitários (Distrito Federal, 2017b).

Aos mediadores do projeto, que são os adultos responsáveis pelas crianças nas instituições, são apresentadas sugestões de reflexões sobre as crianças do campo. Dentre elas, o questionamento sobre se qualquer criança que mora no campo automaticamente aproveita a natureza que a cerca, se a tecnologia influencia negativamente as rotinas das crianças do campo e se há algo que as crianças do campo podem ensinar àquelas da cidade.

Tais reflexões são interessantes, por tentar superar o senso comum de que todas as crianças do campo são iguais e de que todos os campos também são iguais. Outro ponto chamativo é o de se propor a reflexão sobre um certo consenso de que a tecnologia em geral é atribuída como sendo positiva à cidade e negativa ao campo. Por fim, o entendimento de que crianças podem sempre aprender umas com as outras, independentemente dos adultos, sejam elas de qualquer origem, superando a ideia de que a criança da cidade é mais avançada e a do campo mais atrasada.

Nesse sentido, as crianças do campo estão rodeadas de culturas e manifestações iminentemente ligadas à natureza, o que não implica necessariamente que elas disponham de mesmo contexto ambiental de forma equânime.

Batista (2022), em um estudo a Educação Infantil do campo no Distrito Federal, apontou que a oferta da modalidade é insuficiente, especialmente nas Regiões Administrativas de baixa renda, como São Sebastião, SCIA/Estrutural e Fercal⁶. Evidentemente, isso é mais um indício de confirmação do contexto de invisibilidade das crianças camponesas, especialmente das pequenas, o que já foi documentado como um fenômeno nacional, em pesquisas científicas relacionadas às populações do campo ao longo da história brasileira (Barbosa; Fernandes, 2013).

Após exame da legislação e da normatização tanto a nível nacional quanto distrital, além de consulta a pesquisadores neste campo de conhecimento, e tendo passado pela visão geral da distribuição das instituições educativas pelo DF, é possível chegar a algumas conclusões preliminares com relação à concepção de Educação Infantil do campo.

Resumindo o que foi abordado há pouco, a Educação Infantil do campo na rede pública DF, além de toda a regulamentação nacional, é normatizada internamente por dois instrumentos: 1) Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) em dois volumes: a) Educação Infantil e b) Pressupostos Teóricos; e, 2) Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo (2019). Para as instituições parceiras há ainda mais outros dois documentos⁷. A Educação Infantil também foi contemplada especificamente em

⁶ No capítulo 2 detalharemos os dados que confirmam a baixa oferta de vagas e o aproveitamento de instituições educativas de crianças maiores para acolhimento das menores de forma improvisada.

⁷ As instituições privadas ainda são regidas por dois outros instrumentos, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que ofertam Educação Infantil (2022) e o Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche. Apenas quatro instituições de Educação Infantil do campo se enquadram nos critérios.

algumas edições do projeto Plenarinha (2016 e 2017)⁸.

Um fenômeno ocorre em todos estes instrumentos: o conjunto da Educação Infantil do campo é sempre referido de forma adjacente. Há uma visão aprimorada da criança do campo, com suas características próprias, mas quando se fala da modalidade em si, ela aparece como um adendo ao Ensino Fundamental, e isso acontece inclusive nas práticas de matrícula escolares, como veremos mais à frente.

No Currículo em Movimento, a fundamentação teórico-metodológica considera as crianças da cidade no mesmo plano das crianças do campo, com algumas especificidades detalhadas. A expressão “Educação Infantil do campo” não é encontrada. A Plenarinha, por sua vez, aborda a criança do campo em um tratamento semelhante ao do Currículo, em que são feitas considerações sobre suas especificidades, mas não há referência a uma Educação Infantil do campo como modalidade.

Já nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação do Básica do Campo, há detalhada abordagem sobre a Educação do Campo como um todo e das crianças do campo em particular, mas durante a consulta para esta pesquisa, não foi localizada e não encontrou-se capítulo especial sobre a Educação Infantil ou Educação Infantil do campo, como podemos ver no Capítulo 2 das referidas Diretrizes sobre as etapas e modalidades:

“a trajetória de construção da política pública de Educação do Campo, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino, abriga em seu bojo todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)” (Distrito Federal, 2019, p. 8).

Também é explícito que **“as matrizes curriculares das etapas e segmentos, portanto, não diferem daquelas previstas para as unidades escolares urbanas”** (Distrito Federal, 2019, p.8, grifo nosso). O efeito disso é que as mudanças pontuais na organização pedagógica devem se dar nos Projetos Político-Pedagógicos e na construção do Inventário da Realidade, levantando questionamentos sobre se há de fato um currículo para Educação do Campo ou não.

Em suma, tanto o Currículo quanto as Diretrizes apontam para a solução de adaptação específica a partir do geral. Este problema entre o que é geral e o que é específico é examinado por A. Silva, Pasuch e J. Silva (2012, p. 76), onde observam que o campo e a cidade, de fato, não são independentes entre si, constituindo e sendo

⁸ “A Plenarinha”, embora não seja um documento normatizador, tem seus pressupostos teóricos utilizados como parte do arcabouço no Capítulo 3 do Currículo em Movimento – Educação Infantil (2018), onde se demonstra que há importância e relevância sobre sua concepção.

constituídos em relações complexas e interdependentes.

A sociedade como um todo, seja rural ou urbana, é atravessada por processos globalizantes e homogeneizadores que afetam a vida social como um todo, inclusive a infância. No entanto, estes processos que tendem a homogeneizar também marcam as diferenças, porque, entre outros motivos, não são disponibilizados a todos em condições de igualdade.

Os processos locais são específicos e a mediação que ocorre entre eles marcam as diferenças e as singularidades. Por exemplo: consideramos crianças todos seres humanos de 0 a 12 anos incompletos (Brasil, 1990), e se eles possuem muitas características semelhantes entre si, é também claro que em diversos recortes de idade os processos marcam diferenças entre eles e os outros.

Se é verdade que uma criança da cidade e uma criança do campo nutrem interesses por aparelhos celulares, por exemplo, marcando aí o resultado de um processo homogeneizador e globalizante, também é senso comum que as crianças do campo possuem mais possibilidades de contato com o ambiente natural do que as crianças que vivem na área urbana, embora a possibilidade nem sempre se realize.

Um olhar generalista talvez vá permitir apenas uma compreensão das semelhanças. O olhar especializado, por outro lado, pode permitir o entendimento das diversas nuances e uma mediação que considere as singularidades.

Desta forma, é possível depreender que no Distrito Federal, as normas e regulamentos determinam que a Educação Infantil do campo é equivalente à Educação Infantil urbana, diferindo somente no que for previsto pelo PPP de cada instituição educativa, a partir da construção do Inventário da Realidade, que seria o delimitador das diferenças e do específico na organização do trabalho pedagógico.

Se em relação à Educação Infantil do campo não se pode afirmar que é considerada no DF como uma etapa em si, mas uma adequação à Educação Infantil urbana, com relação à concepção de infância é justo dizer que há abordagens e referências teórico-metodológicas que levam em conta suas singularidades. Mas talvez não de forma suficiente para superar a invisibilidade e homogeneização das infâncias.

Quando os documentos aqui analisados mencionam a infância, eles não mencionam no plural, mas no singular. Não há infâncias, mas uma infância.

Por vezes, contudo, demonstram avanço, como é o caso de apresentarem a concepção das crianças como sujeitos que produzem cultura e interpretações próprias do mundo, que aprendem por mediação consigo e o ambiente e entre si, que possuem

singularidades e que são competentes em assumir o papel de protagonismo quando lhes é oferecida a oportunidade (Distrito Federal, 2014; 2015; 2016; 2019b).

Assim, uma grande questão acaba por se impor: a concepção de criança singular é compreendida, mas será que é alcançada no interior de uma instituição educativa em que a organização dos espaços é feita de forma generalizada? “Adequação”, “adaptação” e “improviso” são palavras de campo semântico semelhantes. Até onde é possível considerar as singularidades das crianças se a oferta e o atendimento a elas se realizar num plano de padronização genérica?

Até aqui, é possível depreender que uma das principais preocupações desde as origens dos debates sobre a Educação Infantil do campo foi a de universalização de seu acesso. Isso aparece com ênfase na Constituição Federal, nos documentos da II Conferência Nacional de Educação do Campo, nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo no DF.

A preocupação com o acesso possui natureza básica, afinal, sem que exista acesso, é praticamente impossível se tratar das demais necessidades relacionadas à Educação Infantil do campo. O problema é como essa universalização tem acontecido, especialmente no Distrito Federal. Quando se analisa a distribuição das instituições de Educação Infantil do campo no DF é possível verificar grande fragmentação da rede em diversos tipos de instituições educativas e formas de gestão (Molina *et al.*, 2016; Distrito Federal, 2019c)⁹.

Alcançar a compreensão da oferta e atendimento da Educação Infantil no DF como um todo, passa também por entender se ela é feita pelo poder público diretamente, ou se é terceirizada. Como veremos, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos é predominantemente feito pela iniciativa privada, com recursos públicos. Para as crianças de 4 e 5 anos, as instituições públicas são a maioria, porém as condições são as mais diversas: instituições com vários tipos e nomes, tamanhos e organizações regimentais diferentes, sendo que a maior parte delas recebe crianças pequenas de forma adaptada.

Por exemplo, das 85 instituições de Educação do Campo, apenas 4 ofertam creche para a população campesina do Distrito Federal, uma é Centro de Educação para Primeira Infância (CEPI), as demais são Unidades Conveniadas (UC), instituições privadas¹⁰.

Por ora, é importante retermos que a universalização de atendimento no DF

⁹ No capítulo 2 abordaremos em detalhes a lista completa de instituições de Educação Infantil do campo no DF na qual a fragmentação da oferta e sua baixa disponibilidade podem ser verificadas.

¹⁰ Estes dados estão disponíveis no Portal da SEEDF, em <https://www.educacao.df.gov.br/creches-df/>.

redundou em fragmentação de atendimento e generalização da organização do trabalho pedagógico. Todos os tipos de instituições atendem a crianças da Educação Infantil do campo, de forma adaptada. Embora pareça paradoxal, essa suposta diversidade é, na verdade, fragmentação, e isso é bem diferente do conceito de singularidade e pluralidade das infâncias, como veremos a seguir.

1.4 A singularidade das infâncias e suas invisibilidades

Como nos lembra Sônia Kramer, a infância é entendida como categoria social e como categoria da história humana, ao mesmo tempo em que é também o período da história de cada um (2007, p. 13). Assim, há duas dimensões: uma ampla, relativa à sociedade, e uma individual, particular a cada pessoa. De toda forma, todas as visões de infância são construídas socialmente e em diferentes contextos e, por conta disso, a concepção de infância nunca foi estática, mas passou por alterações no decorrer da história.

As crianças são sujeitos sociais e históricos e refletem o contexto no qual se encontram. Não há que se falar, portanto, em uma infância homogênea e comum a todas as crianças de uma mesma cidade, quanto mais de um país. As crianças se inserem na cultura e a produzem e a transformam. A cultura infantil está intimamente ligada à produção e à criação, à invenção e à reinterpretação. “A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade” (Kramer, 2007, p. 16).

Há na infância aspectos genéricos, mas há também os específicos e, dentre estes, os mais marcantes são o “poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”, sendo as crianças também são “cidadãs, detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, 2007, p. 15).

Se por um lado, as crianças criam cultura, por outro também produzem história, quando ao colecionar objetos do mundo, lhes atribuem novos significados e os ressignificam. A memória destes objetos traduz um percurso de significados próprios e particulares, diversos e singulares.

Kramer (2007) ainda aponta que as crianças são caracterizadas por sua natureza criativa e por sua ressignificação do mundo, e a consequência é que elas subvertem a ordem e estabelecem uma relação crítica com a tradição. Significa dizer que a criança possui um olhar crítico a tudo que é estabelecido, em que a ordem natural das coisas não

é necessariamente aquela que interessa a ela, e neste espaço ela age, manipula, altera e recria por meio de suas práticas e interações.

A manifestação das singularidades ocorre, portanto, com produção de cultura, com produção de história e ressignificação de tradições. Todas estas interações, contudo, acontecem dentro de determinada classe social, em que há muito peso da etnia, do gênero e do próprio grupo social à qual a criança pertence. É necessário considerar todos estes aspectos e ter em mente que a desigualdade entre crianças de diferentes contextos é real.

É preciso, portanto, um olhar para o plano geral e para o específico. As crianças brincam e aí criam e recriam o mundo. Mas em qual contexto isso se dá? Onde acontecem as brincadeiras e interações, quais lugares, com quais pessoas, com quais crianças e de quais tamanhos, etnias, idades e gêneros? Quais brinquedos elas utilizam, os fabricados em indústrias ou aqueles tirados do próprio ambiente em que vivem, seja na sua casa, na rua ou na mata?

Refletir sobre as crianças implica refletir sobre suas brincadeiras. Diferentes contextos significam diferentes formas de brincar, sejam eles geográficos ou culturais. A criança, por se situar em um contexto histórico-social, incorpora valores, significados, atividades, artefatos e aí estabelece sua singularidade nas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo e aí se constituir como sujeito (Borba, 2007).

A partir da consideração de todas essas especificidades, é inevitável voltar os olhos para as instituições educativas e se perguntar se o espaço organizado para receber as crianças leva em conta todas as suas particularidades e singularidades enquanto sujeitos sociais criativos e produtores de cultura. Nas instituições educativas, a cada ano de escolaridade as crianças são menos sujeitos e mais alunos. O espaço da brincadeira vai sendo reduzido ano a ano.

Assim, em outras palavras, podemos nos indagar: se é na brincadeira que reside a singularidade da infância, se é no brincar que a criança é e está no mundo, as instituições educativas estão sendo capazes de alcançar essa compreensão e priorizar ambientes de convivência em que elas possam criar e produzir e reinterpretar o mundo ou estes momentos precisam ser encontrados pelas próprias crianças, como se fossem transgressões das regras e rotinas?

Borba alerta que “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano” (2007, p. 36), porque aprende-se a brincar e a forma como isso acontece e se realiza depende da cultura em que se está inserido. Ela ainda lembra que na brincadeira a criança pode brincar de ser outras pessoas e coisas, e aí elas experimentam diferentes contextos culturais ao

reinventá-los. Se constitui aí um processo de tomada de consciência de si e do mundo, ampliando as fronteiras de significação da realidade.

Assim, o brincar é complexo, em que se reinterpreta o mundo, questionando-o, recriando-o e virando-o do avesso. É um fenômeno de cultura, simultaneamente produto e prática cultural. Portanto, qual o sentido de uma educação que desconsidere a singularidade da infância, sua produção cultural, sua constituição como sujeito?

Os espaços internos às instituições educativas carecem de serem pensados e realizados como espaços coletivos de brincadeira e de produção de cultura, algo que vai muito além do que conhecemos como recreio que, no mais das vezes, é apenas um momento curto em que as crianças estão relativamente livres para brincar, mas que na concepção escolar tem mais a ver com um momento de descanso para reposição de energias para em seguida ocorrer o retorno à rotina de aluno – leia-se “aluno” como “sem brincadeira”.

Tal lógica concorre com outros fatores para a invisibilidade da infância: as singularidades infantis são ignoradas, as crianças tornam-se alunos, uniformes e homogêneos, e assim vão-se apagando os espaços de brincadeira e de interações e, quando estes ainda existem, vão sendo compartimentados e espremidos na grade horária de tal forma, que parecem lugares de brincadeira virtual e não de fato.

1.5 A singularidade das crianças do campo

Até aqui analisamos a singularidade das infâncias e vimos que há inúmeros aspectos a serem considerados no complexo processo do brincar, mas dois são muito importantes: o brincar como experiência cultural e como forma de a criança ser e estar no mundo e o contexto social no qual ele se realiza, no qual gênero, etnia, classe social e idade fazem diferença e desenham suas singularidades. Ignorar estes contextos é relegar as crianças à falácia da homogeneidade: em que todas são iguais, não possuem diferenças significativas entre si e o que serve a uma, serve à outra sempre.

Tudo nos leva ao óbvio de que uma criança que vive no campo encontrará contextos diversos daquela que vive na cidade, mas mesmo o óbvio pode ser ignorado na organização pedagógica de uma instituição educativa que seja predominantemente escolarizante e urbanocêntrica, por exemplo.

Léa Tiriba (2010) nota que dentre todos os contextos com os quais a infância interage, não há como estar ausente o contexto ambiental. A autora parte de um raciocínio

simples e lógico: tudo se passa dentro de um ambiente, inclusive os aprendizados. No entanto, ela analisa que ainda assim as crianças têm sido desligadas da natureza, efeito que se dá mesmo naquelas que residem no campo.

De forma geral, há a desconexão com o meio ambiente e a inserção cada vez maior em práticas consumistas, implicando em caminhos de conhecimento descolados da biodiversidade e da sustentabilidade e em situações cotidianas nas quais elas também estão sujeitas a processos globalizantes, (Tiriba, 2010), como, por exemplo, quando crianças de todas as partes do mundo são alcançadas pelos mesmos filmes e séries de animações e desenhos.

Em outras palavras, é preciso conectar de volta as crianças com a natureza, em uma relação de respeito e de sustentabilidade. Da forma que se dá, com os caminhos de conhecimentos indo em direção a práticas consumistas, desligadas do mundo natural, o que se tem são conhecimentos fragmentados que por si também fragmentam a realidade.

Além dos princípios preconizados para a Educação Infantil como um todo, é preciso o olhar para a especificidade da criança do campo para que se realize uma Educação Infantil do campo de fato. “Há que se conhecer uma realidade, sua história, suas marcas e suas especificidades, para que possamos desenvolver um processo educacional” tal que se fortaleça “a identidade e os modos de vida dos sujeitos que compõem essa realidade” (Silva; Sodré, 2023, v. 37, p. 374).

Tais princípios estão regulamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), que confirma o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece que os povos do campo têm direito a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. Esse entendimento considera não somente o tipo de ensino, mas quais são as crianças envolvidas nestes contextos, e sua pluralidade.

Silva e Pasuch (2010), nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, ao abordarem as singularidades da infância no campo, consideram o tratamento não de uma criança do campo, mas no seu plural: “crianças do campo”. Não há um campo homogêneo, o campo é diverso, bem como são diversas as crianças brasileiras. Nas palavras das autoras, “são múltiplos campos e são múltiplas as infâncias” (2010, p. 2).

Um primeiro desafio a ser enfrentado para o atendimento aos direitos das crianças do campo é a oferta da Educação Infantil do campo. O outro, é a invisibilidade das políticas públicas para essa população.

Para contornar essa dificuldade, são necessárias algumas mudanças de postura. A primeira é considerar as crianças do campo de forma positiva, superando uma visão de superioridade do adulto e, de forma semelhante, a visão hierárquica da cidade como exemplo sobre o campo. Em seguida, é preciso estar disposto a observar e ouvir as crianças nas suas especificidades, modos de pensar, de se relacionar com suas origens e seu grupo de referência. Por fim, deve-se considerar o campo como um lugar de produção humana, cultural e social (Silva; Pasuch, 2010).

Conceber uma só criança do campo, no sentido de uma única imagem representativa, portanto, não parece crível. Elas são plurais, heterogêneas, diversas. A Educação Infantil do campo enquanto um sistema coordenado de ações deve ser capaz de atender àquilo que é geral sem descuidar do que é específico. Se as crianças são constituídas no brincar, como são as brincadeiras daquelas que vivem no campo? Com o que brincam e com quem? O ambiente que as rodeia é explorado por elas de qual forma? Como é a vivência delas com suas famílias, com seus amigos, com a fauna e a flora?

Além disso, será que no interior das instituições educativas o espaço, quando é ofertado, permite uma vivência aproximada do que elas experienciam em todas as outras horas do dia em que não estão sob o cuidado de profissionais da educação? Ou a instituição educativa se aproxima de uma colônia urbana incrustada no campo, e que ao invés de ouvir e dar participação para as crianças camponesas mostrarem como são, leva até elas princípios da cidade como se fossem os exemplares do que é melhor?

Podemos verificar, portanto, que um princípio da Educação Infantil do campo é compreender como são as crianças do campo e para isso é princípio básico investigar e conhecer como são suas experiências, sejam elas “sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais” no contexto da “multiplicidade natural/cultural que o campo brasileiro se configura que as crianças vivem suas infâncias (Silva; Pasuch, 2010, p.2)”. As crianças do campo são diferentes e é necessário estabelecer condições pedagógicas e educativas para incorporar na prática pedagógica e nos ambientes de convivência, concepções positivas sobre estas diferenças.

Como vimos anteriormente, a produção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental é um caminho para levantamento de conhecimentos contextuais fundamentais para entendimento do campo e para as propostas educativas que se pretendem destinar às crianças, previsto como instrumento oficial pela rede pública de ensino do DF.

Também vimos que o projeto Plenarinha se constitui como uma oportunidade para a escuta e conhecimento das crianças do campo, pela participação direta de suas próprias vozes e saberes, enquanto atores sociais que criam cultura e recriam e reinterpretam o ambiente em que vivem, estabelecendo suas singularidades. Barbosa e Voltarelli (2020) recordam que realizar a escuta das crianças de forma qualificada é o grande desafio para os adultos e, ainda mais difícil é transformar o discurso recebido em uma ação ou política.

Para que isso se realize, é necessário planejar ações comprometidas com as crianças, não somente para elas, mas com elas, considerando-se não somente sua idade, mas também às dimensões de gênero, etnia e classe social. Ouvir, contudo, é um passo inicial do processo de participação. Além da escuta, são necessárias negociação, tomada de ações e aceitação das críticas provenientes da participação das crianças (Barbosa; Voltarelli, 2020).

Tanto o Inventário da Realidade quanto a Plenarinha se constituem como instrumentos para reflexão e ação dos adultos que interagem com as crianças no ambiente educativo, mas que dependem da tomada de consciência destes em relação às suas ações, e da negociação com as proposições oriundas das crianças, o que não é simples e demanda tempo, planejamento e constante avaliação.

Entretanto, parece ser um caminho formativo adequado para a compreensão das crianças do campo, seus contextos, suas relações, interações, produções culturais e visões críticas próprias, todos estes aspectos fundamentais para que a Educação Infantil do campo se realize contemplando a singularidade de cada infância de cada campo.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DF E A SINGULARIDADE DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DO CAMPO

Neste capítulo trazemos o relato da nossa pesquisa. Aqui partimos das regulamentações e estruturação da Educação Infantil no contexto amplo do DF e, em seguida, nos debruçamos sobre aspectos da região da Fercal e, por fim, sobre o contexto local de uma instituição de Educação Infantil do campo, objeto de nossa investigação mais aprofundada, onde procuramos verificar se há e como se dá visibilidade das singularidades das infâncias ali.

No plano amplo do Distrito Federal, veremos que na delineação das políticas públicas de ensino para o campo, há um desafio entre decidir o que é geral e o que é específico para a Educação do Campo. Observaremos também que no Distrito Federal essa dificuldade parece encaminhar a sua rede pública de ensino rumo à fragmentação e à falta de especialização, em que as instituições educativas são organizadas de forma padronizada, porém, genérica, em uma visão homogeneizadora que se estende à infância.

No plano regional, procuramos mapear o contexto da instituição educativa pesquisada e da região onde está inserida, procurando delinear um panorama das localidades e comunidades ali presentes, suas particularidades e pontos em comum, bem como suas heterogeneidades, de forma a captar singularidades sobre os contextos das crianças atendidas pela instituição.

No contexto local da instituição de Educação Infantil do campo, mostramos como foi a entrada no ambiente de pesquisa, o acolhimento e descreveremos características do lugar e da instituição educativa, bem como de suas rotinas gerais e específicas. Nesse contexto, procedemos a uma pesquisa qualitativa, dividida em três categorias de análises, para atender aos objetivos deste estudo.

Na primeira categoria de análise, fazemos um levantamento sobre o perfil de matrículas dos últimos dez anos e qual o impacto do atendimento a crianças fora do âmbito da Educação do Campo impactou das crianças da cidade, considerando-se de forma contextual o impacto do transporte escolar na configuração de oferta e atendimento.

Na segunda categoria de análise, pesquisamos se há visibilidade das crianças camponesas e da própria Educação Infantil do campo no Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa, por meio da análise dos PPP publicizados de 2019 a 2023 e se ele

apresentou alguma alteração tendo em vista a matrícula de crianças da cidade no interior da instituição campesina.

Na terceira e última categoria de análise, abordamos as práticas docentes e suas relações com a singularidade das infâncias do campo nas rotinas diárias da instituição educativa, buscando conhecer as práticas pedagógicas e o olhar dos adultos responsáveis pelas crianças na instituição sobre as singularidades das infâncias ali presentes.

Nossa abordagem constituiu um trabalho de campo, que, como descreve Minayo: “combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico [...] e realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (2021, p. 26) para posterior tratamento dos dados.

Tendo em vista os objetivos da primeira categoria deste estudo, propusemos a pesquisa qualitativa a partir de análise documental (Gil, 2008). Os documentos elencados são: o histórico de matrículas, considerando-se a moradia das crianças, se no campo ou na cidade; e a apreciação do Projeto Político-Pedagógico, examinando como aparecem ou não as singularidades das infâncias do campo no seu escopo.

O histórico de matrículas é construído a partir dos registros de matrícula no sistema oficial da rede pública, o *i-Educar*, como registrado ao final de cada ano letivo. Já o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento central de cada instituição educativa. No DF, a estrutura de cada PPP é padronizada para todas as instituições educativas e sua e publicização ocorre anualmente. Sua construção e execução norteiam todos os aspectos de organização pedagógica e de gestão administrativa das instituições educativas do DF.

Sarmiento (2007), ao tratar da visibilidade da infância, identifica três dimensões de invisibilidade: a histórica, a cívica e a científica. Resumidamente, a dimensão histórica diz respeito à ausência de crianças em documentos históricos e a segunda trata da exclusão da criança de direitos políticos e participação.

Por ser um documento político e histórico, portanto, a forma como as crianças campesinas são representadas no interior do Projeto Político-Pedagógico diz bastante sobre a visibilidade ou invisibilidade delas na instituição educativa.

Procurando contemplar os objetivos da segunda categoria, relativo às práticas docentes e ao olhar dos adultos responsáveis pelas crianças sobre suas singularidades manifestadas nas rotinas diárias, propusemos a observação participante, registros em diário de campo, entrevistas realizadas equipe gestora, coordenação pedagógica e

professores, e, como alternativa à entrevista, o questionário. Cabe mencionar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Todo este processo teve duração de 4 meses. Em relação aos adultos, contou com a participação da equipe gestora, dos quais o diretor, vice-diretor e a coordenadora pedagógica, além da professora da única turma de Educação Infantil do campo. Em relação às crianças, num primeiro momento observaram-se todas, para conhecer a realidade, para depois serem observadas especificamente as 9 crianças do 1º ciclo.

Esta fase da pesquisa procurou verificar se existiam impeditivos adultocêntricos e/ou paternalistas a bloquear a manifestação natural das crianças camponesas em uma instituição de Educação Infantil do campo nos ambientes de convivência em diversos tempos, como a hora da entrada, da refeição, do parquinho e do recreio.

Na observação participante, o pesquisador investiga cientificamente uma situação social como observador, com relação direta com o espaço social da pesquisa e seus integrantes, ou seja, participando dos acontecimentos, interagindo, porém, sempre com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa que realiza.

A participação do pesquisador não é neutra. “O observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (Minayo, 2007, p. 70). O registro das observações compõe um diário de campo, para análise qualitativa, complementados por registros visuais, quando possível.

A opção metodológica pela entrevista com os profissionais adultos se deu pelas possibilidade de propiciar mais informações sociais do que seria possível com os questionários, atingir mais profundidade de detalhes e entregar a possibilidade de classificação e quantificação de dados de forma mais contextualizada, conforme aponta Gil (2008). Os questionários foram considerados para os adultos que não se sentissem à vontade em serem entrevistados. Tanto para as entrevistas como para os questionários, são apresentadas as mesmas 19 questões (Anexo 1).

2.1 A rede pública de ensino do Distrito Federal

O Distrito Federal possui constituição e organização administrativa diversa dos Estados da Federação, sendo considerada híbrida. É ao mesmo tempo um Estado e também um Município, possui uma natureza, portanto, híbrida, e acumula

concomitantemente as obrigações daqueles dois entes federativos (Szklarowsky, 2001). Todas as instituições educativas públicas participam da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A Rede de Ensino do Distrito Federal é constituída por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e possui um total de 821 instituições educativas, entre públicas e privadas (Distrito Federal, 2023c).

O total de instituições públicas é muito superior àquelas privadas: são 695 instituições públicas, enquanto a rede particular possui 126 unidades. O quadro 2 lista o total de instituições educativas, entre públicas e privadas, por Coordenação Regional de Ensino.

Quadro 2: Instituições públicas e privadas do DF, por CRE.

Coordenações Regionais de Ensino (CRE)	Pública	Privada	Total
Brazlândia	32	5	37
Ceilândia	97	14	111
Gama	50	5	55
Guará	29	6	35
Núcleo Bandeirante	36	8	44
Paranoá	36	4	40
Planaltina	67	6	73
Plano Piloto	107	19	126
Recanto Das Emas	29	7	36
Samambaia	43	29	72
Santa Maria	29	5	34
São Sebastião	27	2	29
Sobradinho	47	6	53
Taguatinga	66	10	76
Total	695	126	821

Fonte: Portal da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023.

Parece ser comum para o sistema de ensino do Distrito Federal nomear suas instituições com classificações mais genéricas. São poucas as instituições do Distrito Federal que possuem em suas nomeações referências a figuras históricas ou personalidades. Segundo o último cadastro publicado, são 23 instituições educativas batizadas com nomes de pessoas¹¹ (Distrito Federal, 2019a). Veremos isso em detalhes mais à frente. Por ora, com nomes próprios ou não, todas as instituições são classificadas

¹¹ Não foram consideradas as Unidades Conveniadas (UC), que são instituições privadas e que, portanto, não pertencem ao Estado, e possuem formas próprias de nomeação.

nos seguintes tipos¹² (Distrito Federal, 2019c, p.13-14):

Quadro 3: Tipologia das instituições educativas do DF e suas modalidades.

Classificação	Público-alvo
Centro de Educação Infantil – CEI	Creche e pré-escola
Jardim de Infância – JI	Creche e pré-escola
Centro de Educação de Primeira Infância – CEPI	Creche e pré-escola
Escola Classe – EC	Anos iniciais do EF, creche, pré-escola, 6º e 7º anos do EF, 1º e 2º segmentos de EJA.
Centro de Ensino Fundamental - CEF	Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º segmentos de EJA.
Centro Educacional - CED	Anos finais do EF, Ensino Médio, EJA.
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	EJA.
Centro de Ensino Especial - CEE	Educação Especial.
Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC	Creche e pré-escola e anos iniciais do EF.
Escola Parque - EP	Atividades complementares ¹³ .
Centro Interescolar de Línguas – CIL	Língua estrangeira moderna para estudantes do EF, EM e EJA.
Centro de Educação Profissional – CEP	Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Escola Bilíngue Libras e Português Escrito	Educação bilíngue em todas a Educação Básica.
Centro Integrado de Educação Física – CIEF	Educação Física para toda a Educação Básica.

Fonte: Regimento Escolar do DF (2019c).

Como se observa, são 15 classificações. Além disso, existe a seguinte norma

¹² Os termos utilizados na tabela são aqueles transportados da forma como constam no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019c).

¹³ O documento normativo não especifica a modalidade de ação.

imediatamente informada após a lista de classificações:

Art. 3º [...] Parágrafo único. Toda unidade escolar poderá oferecer as etapas da Educação Básica e modalidades fora de sua tipologia, em caráter excepcional e provisório, quando autorizada por ato próprio do titular da SEEDF (Distrito Federal, 2019c, p. 14).

Em outras palavras, qualquer instituição pode atender a qualquer modalidade de ensino, desde que assim seja determinado pelo titular da Secretaria de Estado de Educação. Isso demonstra que as diferentes classificações não implicam necessariamente na garantia de especialização de atendimento. Há sempre a possibilidade de se transformar qualquer um dos quinze tipos especiais em outro tipo, genérico.

E aqui chegamos a um ponto que ao nosso ver faz parte do contexto de marginalização da Educação do Campo e da Educação Infantil do campo. Em que pese terem sido criadas 15 classificações especializadas para as instituições educativas, com o cuidado de tanto quanto possível organizá-las por modalidades da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio etc. –, nenhuma das classificações faz menção às modalidades do campo.

Destarte, percebe-se um tipo de invisibilidade da Educação do Campo e da Educação Infantil do campo na organização e nomeação institucional na rede pública de ensino do DF. Apesar de serem modalidades da Educação Básica, e existirem características diversas notáveis entre instituições educativas urbanas e campesinas, a normatização dos tipos e nomes não dá relevância a essas diferenças e formas de atendimento e organização pedagógica.

2.1.1. Nomeação das instituições educativas e a invisibilidade da Educação Infantil do campo no DF

Luciana Podlasek (2018), em um estudo sobre a genealogia e a dominação simbólica a partir da nomenclatura de instituições educativas de Curitiba-PR, levanta algumas questões aplicáveis à nossa pesquisa. Ela lembra que as instituições de ensino também são espaços de disputa por poder, onde vários contextos se interconectam e um deles diz respeito à escolha dos nomes das instituições, que faz parte de um processo de dominação simbólica.

Em outras palavras, a escolha de um nome para uma instituição não é neutra, pelo

contrário, implica em favorecimento determinada memória histórica em detrimento de outra, e essa memória favorecida é, em geral, a dominante.

Nesse sentido, Lemos (2015, p. 2) afirma que a memória também constitui um “espaço de divergências e disputas, esquecimentos e silêncios, de práticas individuais e sociais e dos espaços de apropriação”. Acessar a memória, portanto, leva a “reconfiguração e recuperação das distintas visões do passado” e este processo implica em “lembrar, recordar, criar representações e construir elos identitários dos grupos sociais”.

Assim considerada, a memória coletiva pode ser privilegiada e o simples ato de acessá-la dá espaço para estratégias de dominação e manipulação, demonstrando que a própria memória coletiva se estabelece como um instrumento de poder. Aplicado este raciocínio à escolha do nome de uma instituição educativa, permite-se verificar que a decisão por um nome de uma instituição vai além de um aspecto técnico supostamente isento.

Há na escolha dos nomes elos identitários e, mesmo que as escolhas sejam inconscientes, ainda são representações históricas e culturais, porque até o esquecimento e o silêncio são resultados de um processo de disputa de poder.

A escolha de um nome não é algo fortuito nem para as pessoas, nem para as instituições, portanto. Se o nome reflete um valor específico, normalmente dominante, pode-se inferir que ignorar a Educação do Campo ou a Educação Infantil do campo na nomenclatura das instituições do Distrito Federal é resultado de uma escolha em que a cultura da cidade prevalece sobre a do campo.

Como vimos, o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) faz referência à Educação do Campo, mas não a normas específicas para nomenclaturas de instituições localizadas em área rural.

Não existe no DF, por exemplo, a classificação “Escola Classe do campo”. O que resulta daí é que uma instituição que recebe a classificação “Escola Classe” pode ser tanto localizada em área urbana como área rural.

As instituições localizadas em áreas rurais, em sua maior parte possuem em seus nomes referências ao seu endereço. Enquanto as de área urbana têm como “sobrenome” um número, em geral as instituições de Educação do Campo recebem um “sobrenome” associado a uma localidade próxima. Por exemplo, é bem ilustrativo que a “Escola Classe Vila do Boa”, tenha esse nome, uma vez que está localizada justamente na Vila do Boa, em São Sebastião. Isso poderia servir para indicar de melhor forma a identidade de

instituições educativas do campo, no entanto, isso não é totalmente confiável atualmente.

Existem instituições urbanas com nomes ligados a personalidades e localidades, da mesma forma que acontece com aquelas situada no campo. Por exemplo: “CEF Santos Dumont”, uma instituição urbana de Santa Maria enquanto “CED Prof. Carlos Ramos Mota”, é localizada no campo.

Ao todo, são 23 instituições com nomes de pessoas, por motivos variados, sejam urbanas ou campesinas (Distrito Federal, 2019a). Além disso, muitas instituições de Educação do Campo foram sendo incorporadas à cidade com o passar do tempo, de tal forma que possuem os nomes de quando ainda eram pertencentes ao campo, mesmo que agora sejam urbanas.

A nomeação das instituições educativas, portanto, se dá por uma classificação genérica que leva em conta as modalidades da Educação Básica urbanas.

Há aqueles que tentem defender que, ao se nomear todas as instituições urbanas e do campo pela mesma regra, isso implicaria em colocar todas no mesmo patamar de importância. Mas ao olharmos atentamente para o quadro 3, que resume as nomeações previstas Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do DF, pode-se verificar que na coluna que descreve as modalidades da Educação Básica associadas a cada nome, também não são citadas aquelas relacionadas ao campo.

Isso demonstra que ao contrário de elevar à Educação do Campo e a Educação Infantil do campo a um nível de equidade, o que se tem é uma invisibilidade estrutural, por homogeneização: se todas as instituições recebem nomes iguais, nenhuma é diferente, mas prevalece aquela historicamente dominante.

Este processo de homogeneização e invisibilidade em relação às instituições educativas do campo guarda semelhanças com o que acontece com as crianças campesinas.

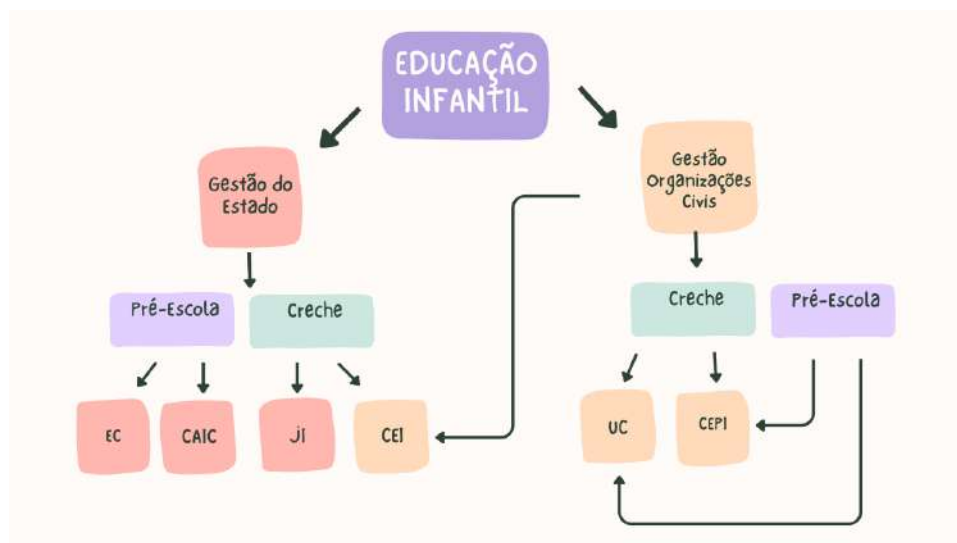
A lógica de generalização da organização das estruturas educativas é que se qualquer uma delas pode atender a crianças de diferentes características, então é porque a infância seria homogênea. Essa era justamente a lógica da educação rural, que ao se propor uniforme, acabava por se fragmentar, porque desconsiderava os diferentes campos e os diferentes sujeitos e, por esse e outros motivos, fracassou (Damasceno; Beserra, 2004).

O processo de nomeação e invisibilização aqui situado acompanha a fragmentação da oferta e do atendimento, especialmente na Educação Infantil do campo, como veremos a seguir.

2.1.2. Organização da oferta da Educação Infantil e Educação Infantil do campo no Distrito Federal

Para além da invisibilização nas nomeações, há outros dois fatos verificados na análise de dados: a fragmentação de atendimento e oferta e a privatização da atividade do Estado na Educação Infantil urbana.

Figura 3: Mapa de oferta de Educação Infantil na Rede Pública de Ensino do DF.



Fonte: Produzido a partir do Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche (2016).

Se por um lado a fragmentação atinge a Educação Infantil e a Educação Infantil do campo, por outro, veremos que as instituições campesinas são pouco alcançadas pela iniciativa privada.

Em termos de constituição da instituição como de origem privada ou pública, as Unidades Conveniadas (UC), os Centros de Educação de Primeira Infância (CEPI), e Centros de Educação Infantil (CEI) podem ser geridos por Organizações da Sociedade Civil. A figura 3 ilustra a situação atual.

Como se vê, parece confuso, porque é. Sob a gestão do Estado temos as Escolas Classes (EC), os Centros de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAIC) e os Jardins de Infância (JI). Os Centros de Educação Infantil são geridos pelo poder público, mas alguns também o são por organizações civis. Já todas as Unidades Educacionais Parceiras Conveniadas (UC) e todos os Centros de Educação de Primeira Infância (CEPI)

são de gestão privada (Molina *et al.*, 2016).

Quadro 4: Tipologia das instituições educativas que ofertam Educação Infantil do campo no DF

Tipologia	Modalidades
Centro de Educação Infantil (CEI)	Creche e pré-escola
Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI)	Creche e pré-escola
Escola Classe (EC)	Anos iniciais do EF, creche, pré-escola, 6º, 7º anos do EF, 1º, 2º segmentos EJA.
Unidades Educacionais Parceiras Conveniadas (UC);	Creche e pré-escola

Fonte: Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (2019c).

O que se admite aqui, é a dificuldade em visualizar o lugar da Educação Infantil e suas especificidades no mapa. Ainda menos intuitivo é saber qual instituição oferta Educação Infantil do campo apenas pela tipologia, tendo em vista o que já comentamos sobre suas nomeações. Na verdade, é difícil até entender as diferenças entre instituições de educação infantil de diferentes nomes, sejam do campo ou não.

O CEI é prédio público que atende crianças na creche e na pré-escola. O CEPI é um prédio público que atende crianças na creche e na pré-escola, mas com gestão terceirizada. Já as UC atendem ao mesmo público, mas os prédios são privados com gestão privada. As EC atendem Ensino Fundamental e, de forma adaptada, Educação Infantil, tendo prédios públicos e gestão pública.

Dessa forma, há intensa fragmentação na oferta e dificuldades de se entender os objetivos das nomenclaturas. Onde as dúvidas parecem ser poucas é sobre o crescente avanço da iniciativa privada sobre a Educação Infantil, sobretudo nas instituições que ofertam a creche.

O quadro a seguir apresenta todas as tipologias de instituições educativas que do DF (Distrito Federal, 2024b). É possível ver que a Educação do Campo ocupa cerca de 10% do total vagas na Rede Pública. As instituições que atendem a crianças da Educação Infantil do campo ou da cidade estão em negrito:

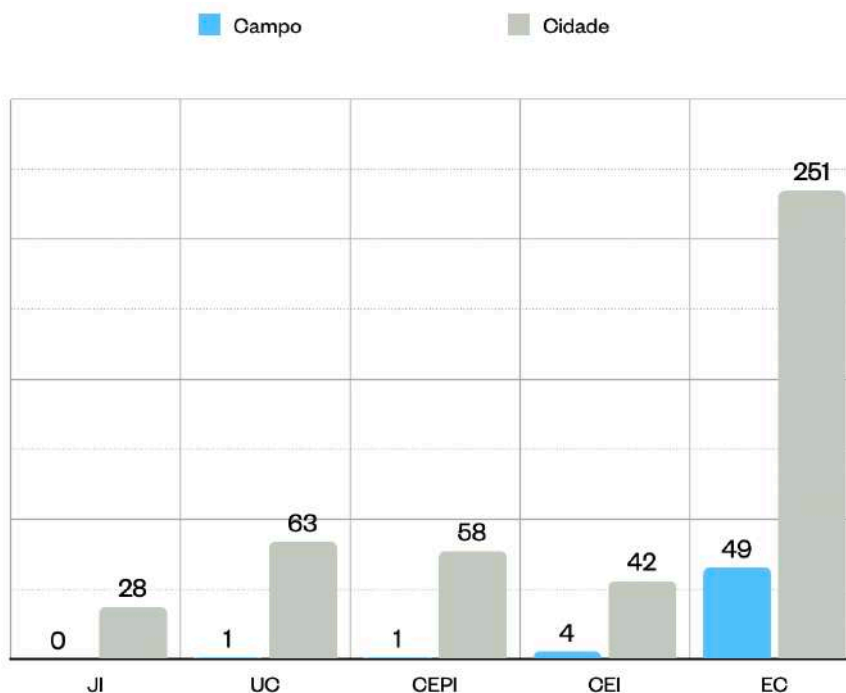
Quadro 5: Instituições educativas do DF, por tipologia e localização

Classificação	Campo	Cidade	Total
CAIC	0	14	14
CED	16	48	64
CEE	0	13	13
CEF	14	138	152
CEI	4	42	46
CEJA	0	2	2
CEM	0	38	38
CEMI	0	2	2
CEP	0	7	7
CEPI	1	58	59
CIL	0	17	17
EBLP	0	1	1
EC	49	251	300
EPAR	0	8	8
JI	0	28	28
OUTROS	0	3	3
PAR	0	1	1
UC (CEI)	1	63	66
Total Geral	84	734	821

Fonte: Portal da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023.

Neste ponto, podemos compilar algumas informações. Das 695 instituições de ensino, 497 são destinadas prioritariamente a crianças. As demais instituições atendem a adolescentes ou jovens e adultos. Assim, a fração de atendimento à infância representa 71% do total de instituições. Do total de 695 instituição, 55 são de Educação do Campo e, destas últimas, somente 6 delas são instituições de Educação Infantil do campo que atendem somente crianças de 0 a 5 anos.

Figura 4: Instituições de Educação Infantil e Educação Infantil do campo, por tipologia e localização geográfica.



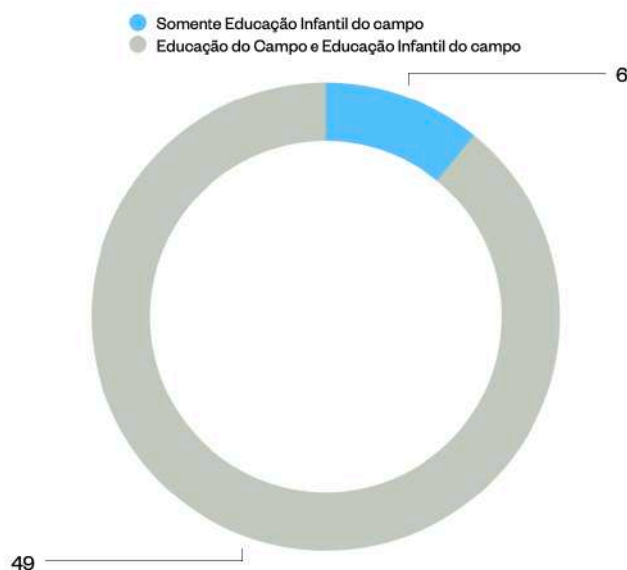
Fonte: Produzido a partir de informações do Portal da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023

Esta figura permite verificar que as instituições planejadas especialmente para crianças pequenas do campo constituem uma exceção. De um total de 59 Centros de Educação de Primeira Infância (CEPI), apenas 1 é localizado no campo. Dos 46 Centros de Educação Infantil (CEI), só 4 estão em áreas rurais. Somente uma Unidade Conveniada (UC), que é uma instituição privada, situa-se no campo e, mesmo assim, está localizada a cerca 1 km da cidade¹⁴.

Vejamos que no contexto geral, a Educação Infantil como um todo é fragmentada, mas quando avançamos a análise para o campo, há uma concentração, porém não de forma positiva. Se na cidade há muitas tipologias, no campo há poucas, e em instituições generalistas, em que há oferta também de Ensino Fundamental.

¹⁴ Localiza-se dentro de uma área privada chamada “Projeto Integral de Vida ProVida: <https://maps.app.goo.gl/mPyNiGcwFXC8PGdR6>.

Figura 5: Instituições que ofertam somente Educação Infantil do campo no DF



Fonte: Gráfico produzido a partir de informações do Portal da SEEDF, 2023.

Portanto, Jardins de Infância, CEPI e CEI, bem como Unidades Conveniadas, que são especializadas, praticamente só existem na cidade. Para as crianças do campo, restam as Escolas Classes (EC), adaptadas para acolhê-las. De um lado, fragmentação, de outro, generalismo. Na cidade, fragmentação em diversas forma de atendimento: ora especializado, ora generalista; no campo, concentração na instituição generalista.

Silva *et al.* (2012) esclarecem que para a construção da Educação Infantil do campo é preciso levar em conta os aspectos relativos às diferentes formas de acesso ao conhecimento, a consideração do saber das experiências advindas das crianças do campo, seu contexto social, econômico e ambiental e, daí, os limites entre o que deve ser generalizado e o que deve ser específico.

A especialização das instituições pode permitir que se construa uma melhor organização do trabalho pedagógico que considere as singularidades das infâncias do campo e não como uma adaptação à visão generalista direcionada às crianças maiores. Entretanto, o cenário aqui analisado que demonstra que as crianças são acolhidas em Escolas Classes, destinadas prioritariamente ao Ensino Fundamental, parece apontar para o atendimento genérico e adaptado.

Em outras palavras, a especialização permite atender a necessidades específicas, focar nos contextos e realidades particulares, e, a partir daí, desenhar planos e executar

ações de acordo com suas demandas, sem perder de vista aquilo que é geral.

A fragmentação, por outro lado, é improvisação e se configura como um obstáculo à especialização, na medida em que se tenta fazer um encaixe de um contexto dentro de outro. Na medida em que crianças pequenas são acomodadas de forma improvisada, perde-se muito a capacidade de especialização e de um olhar cuidadoso para aquele mundo.

É nesse cenário de encaixes e adaptações que a Escola Classe recebe a Educação Infantil. Quando da sua criação e por maior parte da sua existência, a prioridade de atendimento da Escola Classe não foi organizada para a Educação Infantil e, ainda menos, para a Educação Infantil do campo. Tais instituições foram originadas na década após a criação do Distrito Federal (Reis; Cordeiro; Machado, 2021) quando o Ensino Fundamental era a modalidade determinada para oferta e a própria Educação Infantil ainda não havia recebido melhor tratamento pela Constituição Federal de 1988.

A modalidade da Educação Infantil destinada às crianças pequenas só se tornou obrigatória em 2008, quando da publicação da Lei Federal nº 11.700. Sem construção de novos prédios para acolhimento no DF, a Escola Classe, principalmente aquelas localizadas na área rural, passou a atender a crianças campesinas, de forma adaptada.

Assim, apesar da Educação Infantil do campo ser uma modalidade da Educação Básica, no DF a prática da generalização persiste problemas historicamente vistos desde a educação rural continuam sem serem superados, como parece ser o caso aqui das relações de dominação “da cidade sobre o campo, que vão sendo impressas nas formas de tratar o conhecimento, as aprendizagens, as avaliações e o trabalho pedagógico” (Silva et. al, 2012, p. 82).

Desvela-se aí um cenário claro: a maior parte do atendimento à Educação Infantil do campo não é especializada, sendo realizada em Escolas Classes, que ofertam turmas para as crianças da Educação Infantil tanto para crianças maiores como para as pequenas. O contexto é de baixa oferta para esta modalidade de ensino no campo. Os ambientes de convivência destinados à Educação Infantil do campo são criados de forma adaptada dentro da Escola Classe, já que aquele espaço não foi pensado para elas.

Como veremos, o contexto geral do DF se aplica à realidade da região pesquisada.

2.1.3. Educação Infantil do campo na Fercal, Sobradinho-DF

Como vimos, a rede pública de ensino do Distrito Federal é dividida em 14

Coordenações Regionais de Ensino (CRE). A CRE de Sobradinho é a terceira em número de instituições de Educação do Campo e de Educação Infantil do campo no Distrito Federal. A quantidade é significativa para o seu contexto particular: a CRE Sobradinho é a terceira em número de instituições que ainda são de Educação do Campo no DF.

Mas por que “ainda são”? Porque houve diminuição de áreas rurais, e instituições do campo foram reclassificadas em instituições urbanas. Nos anos de 1990, o total de instituições de Educação do Campo de Sobradinho correspondia a 38% do total, com 19 instituições¹⁵. Hoje corresponde a 27%, com 13 unidades. Cinco instituições foram absorvidas pela cidade e uma foi extinta.

Quadro 6: Total de instituições educativas do DF, por CRE e localização.

Coordenação Regional de Ensino	Área Rural	Área Urbana	Total
Planaltina	22	45	67
Paranoá	14	22	36
Sobradinho	13	34	47
Brazlândia	12	20	32
Gama	7	43	50
Ceilândia	5	92	97
São Sebastião	5	22	27
Núcleo Bandeirante	3	33	36
Plano Piloto	1	106	107
Santa Maria	1	28	29
Recanto Das Emas	1	28	29
Guará	0	29	29
Samambaia	0	43	43
Taguatinga	0	66	66
Total	84	612	695

Fonte: Portal da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023.

A instituição educativa aqui pesquisada está localizada na região da Fercal, em

¹⁵ Conforme mapas contextuais da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH) é possível verificar que na vigência do primeiro PDOT de 1992 (Lei Complementar nº 803, de 25 de abril de 2009), toda a região da Fercal era considerada como macrozona rural, e serem todas as instituições educativas do campo (Distrito Federal, 2009a). Algumas tornaram-se urbanas, sem mudança de nome, porque a área onde estão compreendidas passou a ser considerada urbana.

Sobradinho-DF. A Fercal compreende uma grande área rural com bolsões de aglomerados urbanos, cujo crescimento se deu principalmente nos últimos 12 anos.

Quadro 7: Instituições educativas da RA Fercal.

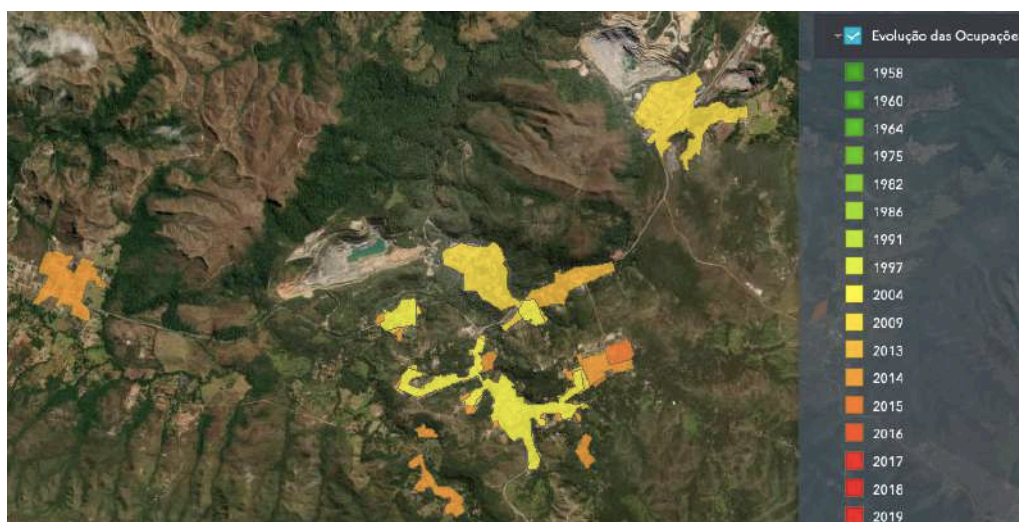
Instituições Educativas da RA Fercal (ano de criação)	
Área Rural	Área Urbana
EC Catingueiro (1970)	EC Rua do Mato (1968)
EC Lobeiral (1998)	EC Engenho Velho (1966)
EC Ribeirão (1969)	EC Boa Vista (1968)
EC Córrego do Ouro (1970)	CED Fercal (1966)
EC Sonhém de Cima (1966)	
EC Cachoeira (1966 – extinta)	

Fonte: Portal da Secretaria de Estado de Educação do DF, 2023.

Enquanto há 13 instituições de Educação do Campo em Sobradinho, 5 delas estão na Fercal. Todas foram criadas quando a Fercal era inteiramente área rural, sem exceção (Reis; Cordeiro, 2021; Reis; Cordeiro; Machado, 2021).

A Fercal é uma região composta em sua maioria por área rural, com um centro urbano localizado próximo às fábricas de cimentos e parcelamentos urbanos isolados distribuídos por diferentes partes de seus limites (Distrito Federal, 2009b).

Figura 6: Histórico de ocupação das moradias da RA Fercal

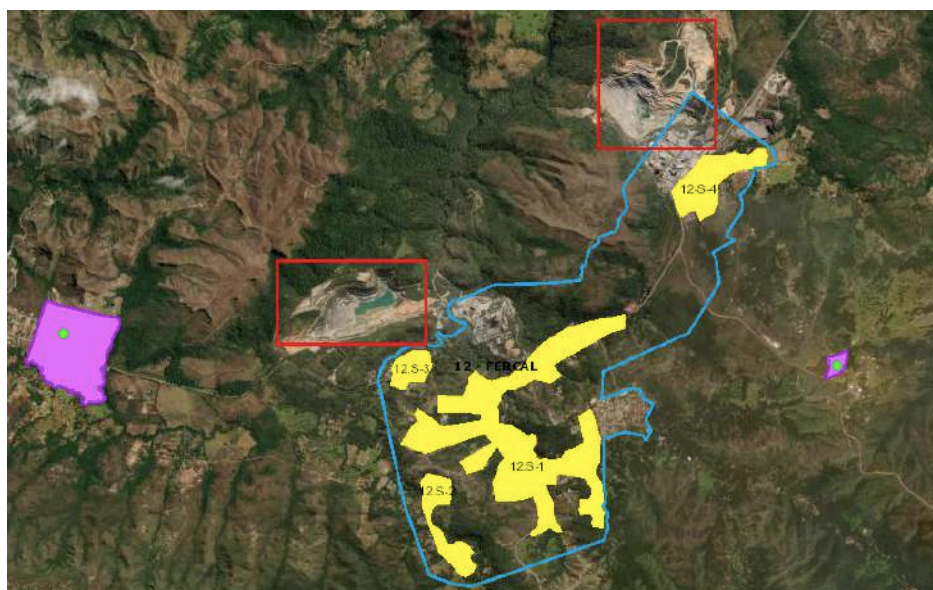


Fonte: GeoPortal, SEDUH, 2023.

Conforme informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH) do Governo do Distrito Federal (GDF) no aplicativo GeoPortal¹⁶, observa-se que o progressivo aumento da ocupação urbana na região se deu no período de 2004 até 2016 (Distrito Federal, 2023a).

Na figura 7 vemos que as ocupações em amarelo estão em regularização, exatamente por terem se desenvolvido de forma espontânea, sem planejamento governamental. A linha azul delimita os limites das áreas urbanas da Fercal. Em rosa estão os parcelamentos urbanos isolados: áreas rurais convertidas em urbanas e já regularizadas, como é o caso da comunidade Boa Vista (cor rosa maior no mapa) e a comunidade Lobeiral (cor rosa menor). Em vermelho foi feita uma delimitação específica pelo pesquisador, para localizar as áreas industriais, onde ficam as fábricas de cimento e brita da região.

Figura 7 – Delimitação das áreas urbanas e industriais da RA Fercal.



Fonte: GeoPortal, SEDUH, 2023.

Em todas as áreas apresentadas na figura 7 existe presença de instituições educativas. Todas foram criadas quando as áreas eram rurais e todas sentiram os efeitos da urbanização. Quase todas foram reclassificadas como instituições urbanas e as mais próximas que continuaram sendo do campo, passaram a receber crianças da cidade, como é o caso particular ilustrado na figura 8.

¹⁶ Disponível em <https://www.ide.df.gov.br/geoportal/>.

Figura 8: Instituição do campo próxima a parcelamento urbano isolado.



Fonte: GeoPortal, SEDUH, 2023.

Na figura anterior, vemos o caso da EC Lobeiral, cuja comunidade passou por processo de urbanização, mas a instituição se manteve situada em zona rural. A distância entre instituição e comunidade é inferior a 1 km. Assim, estar fora da poligonal urbana não significa estar imune a efeitos da urbanização, uma vez que parte de suas crianças reside naquele bairro.

Esses dados demonstram a complexidade e a heterogeneidade da região da Fercal, em que se situam áreas industriais, chácaras, sítios, fazendas, residências urbanas, ruas, quadras, blocos em bairros e comunidades, sejam eles próximos do centro urbano ou afastados.

Quando se fala de zoneamento geográfico, traçar uma linha fronteira entre zona urbana e zona rural é relativamente simples, mas incapaz de explicar as complexidades e interações entre os territórios urbanos e rurais e suas intersecções. Os parcelamentos urbanos isolados e os bairros são facilmente destacáveis. Todavia, quando se pretende verificar a presença e a mobilidade das pessoas dos diversos lugares da região, tais limites são mais difíceis de delimitar.

Em termos de mobilidade que impacta no ensino, o transporte escolar cumpre papel central. Seus veículos trafegam com crianças por toda a região, principalmente pela

falta de instituições educativas na zona urbana. Essa mobilidade de pessoas pelas regiões faz com que se criem intersecções que vão além do zoneamento delineado nos mapas.

Nas fronteiras as disputas se evidenciam. A oferta de ambientes educativos é baixa, a demanda por vagas cresce a cada nova rua construída e a solução apresentada tem sido não a construção de novos prédios, mas a instalação de novas linhas de transporte escolar. No lugar de ambientes de convivência, são oferecidos mais assentos nos veículos.

A malha urbana possui densidade maior de habitantes, e as instituições educativas pensadas e criadas para uma configuração campesina, sofrem pressão por matrículas e espaço (Reis e Cordeiro, 2021; Reis, Cordeiro, Machado, 2021). Os arredores das instituições são amalgamados, e o mesmo acontece com a organização educativa, dividida entre ser e estar no campo, no sentido geográfico, e pertencer ao campo e à cidade, no sentido do trabalho pedagógico.

Como vimos, há grande heterogeneidade de delimitações entre o que é campo e o que é cidade na região da Fercal, mas isso reflete uma análise apenas geográfica. Silva e Barbosa (2023), ao tratarem da educação infantil construída na perspectiva das crianças, exploram três condicionantes que devem ser consideradas: “reconhecimento das continuidades e descontinuidades rural-urbano; incorporação da dimensão espacializada/territorializada das infâncias; construção teoria/prática evidenciando a pluralidade de territórios e a singularidade das infâncias” (Silva; Barbosa; 2023, p. 997), constituindo uma tríade escola-território-pertencimento.

No decorrer dessa seção, demonstramos que as continuidades e descontinuidades entre campo e cidade são bastante comuns na região da Fercal, compondo um quadro de heterogeneidade. Enquanto delinear o espaço da cidade e do campo não parece ser difícil, é tarefa mais complexa analisar o quanto as ruralidades estão presentes na cidade e o quanto as urbanidades estão presentes no campo.

Biazzo (2008), propõe que os pesquisadores atualizam o uso da linguagem em seus estudos e que algumas denominações sejam ressignificadas, não existindo um “espaço rural” ou um “espaço urbano”. Para as formas materiais e concretas, ele sugere que sejam utilizadas as expressões “campo” e “cidade” ou “espaço campestre” e “espaço citadino”.

“Rural” e “urbano” seriam “representações sociais, conteúdos das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade” (Biazzo, 2008, p. 144). Ao se combinar práticas humanas do campo na cidade e vice-versa, haveria racionalidades e lógicas mais próprias de cada espaço, constituindo-se como “ruralidades” e

“urbanidades”, que poderiam se manifestar em quaisquer dos espaços, transitando entre eles e estabelecendo relações, gerando territorialidades.

Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidades (conteúdos - heranças, origens, hábitos, relações, conjuntos de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes agentes sociais. Para reforçar essa busca por uma nova visão, sustenta-se que não há espaços rurais ou espaços urbanos. Há urbanidades e ruralidades que, combinadas, ensinam as territorialidades particulares de cada localidade, município ou recorte regional (Biazzo, 2008, p.145).

Na região da Fercal são comuns paisagens citadinas imersas em ruralidades. O bairro Queima Lençol, por exemplo, está localizado entre uma grande indústria de fabricação de cimento e brita, de um lado, e de áreas agrícolas de produção agropecuária, do outro. Dos dois lados da mesma rua asfaltada, duas paisagens contrastam-se: de um lado, residências, próximas umas das outras, separadas por muros ou cercas. Do outro, um pasto numa encosta de um morro, onde pode-se avistar bovinos e equinos se alimentando.

A população do bairro Queima Lençol era de cerca de 2 mil moradores em 2021 (Ferreira Júnior, 2021). Neste ano houve pavimentação de 60% das suas vias, até então de terra. Na experiência pessoal do pesquisador, ao caminhar pela localidade, é possível encontrar onde alguém mora perguntando a outras pelo seu nome. As crianças também brincam muito nas ruas, sejam asfaltadas ou não e também nas cercanias, sejam elas lotes vazios ou chácaras.

Muito além de uma paisagem campestre que se mistura com a paisagem citadina, há um histórico de ocupação da Fercal primeiramente como de produção humana no campo, e depois de produção industrial, que levou à região urbanidades como o comércio, as formas de moradia, a organização das ruas e dos serviços disponíveis.

O serviço de Correios, por exemplo, inicialmente era por caixa postal, localizada no km 18 da rodovia DF-205. Hoje o local é um bairro, cujo nome Engenho Velho englobou outras áreas rurais. A entrega dos correios agora ocorre diretamente nas residências, que possuem quase todas asfalto, meios-fios, água encanada e alguns pontos receberam instalação de águas pluviais.

O bairro Boa Vista, por outro lado, é dividido ao meio pela mesma rodovia DF-205. De um lado, encontram-se chácaras, algumas com produção agrícola, outras como moradias para trabalhadores da cidade e do campo. Do outro lado, há o bairro, ainda sem

asfalto, mas com ruas, casas e lotes separados por muros de tijolos, com comércio de alimentos, de materiais para uso na agropecuária, oficinas de automóveis e onde residem pessoas que trabalham tanto na cidade quanto no campo.

A região da Fercal, portanto, é atravessada por ruralidades e urbanidades. Do lado das ruralidades, existem festas típicas religiosas, como a Folia do Divino, que é realizada num trajeto com chácaras, sítios e bairros; os festivais de Catira, que acontecem nas chácaras mas também em galpões comunitários presentes nos bairros.

O Arraiá é um exemplo de ruralidade já superposta com urbanidades. São realizados tanto no campo quanto na cidade, entre junho e julho, e neles ocorrem apresentações de quadrilha, catira ou outras danças de típicas de outras regiões (Agência Brasília, 2021). Muitas vezes a organização dos Arraiás é feita por instituições educativas, outras vezes é organizada por igrejas ou comerciantes. Seja qual for o responsável, há venda de comidas regionais, como pamonha, canjica, arroz carreteiro, bolos de mandioca, maçã do amor, mas também há alimentos originados de urbanidades, como cachorro-quente, refrigerante, pastéis. Mesmo a venda de estalinhos ou pela escolha de brinquedos industrializados nas brincadeiras de “pescaria” é possível ver traços evidentes de urbanidades em um evento originado na ruralidade.

Pelo lado das urbanidades na região da Fercal, há forte presença do trabalho industrial, principalmente por conta das duas fábricas de cimento e das outras fábricas de brita e asfalto presentes na região. O trabalho no comércio e nos serviços também é relevante. Segundo dados da Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central (Codeplan), 56,8% dos trabalhadores estavam vinculados ao setor de serviços e 26,8% na indústria.

A região da Fercal é, portanto, um espaço complexo, em que coexistem cidade e campo, com suas urbanidades e ruralidades em plena interação. As identidades sociais do campo são constantemente reconstruídas com aquelas da cidade, de forma no mesmo local de convivência, pode-se verificar as práticas dos de diferentes atores sociais. E se isso acontece diariamente nas ruas ou nos sítios, não há como ser diferente dentro das instituições educativas.

Retornando a Silva e Barbosa, “a formação e a qualidade de trabalhos de professores/as e da gestão escolar dependem da especificidade e da territorialização da atuação nas escolas do campo, das águas e das florestas, que fazem laço com o território e pertencimento das crianças” (Silva; Barbosa, 2023, p. 1013). Portanto, para as autoras, trata-se de analisar uma criança *do* território, considerando-se a construção da biografia

da criança que se cruza com outras tantas biografias. Todas as relações que se superpõem no mundo atravessam a realidade da criança, e neste território a criança “transforma o espaço vazio em um lugar com sentido” (Silva; Barbosa, 2023, p. 1006).

As instituições educativas da Fercal, portanto, por mais que estejam afastadas de um centro urbano ou de uma área campesina, ainda assim devem estar em um cenário de continuidades e descontinuidades entre urbano e rural, nas quais as crianças são parte e nas quais constroem seus sentidos e se estabelecem como integrantes de um território. Trata-se, novamente, de uma infância territorializada, apropriada e localizada, que se constitui como singular.

Seja por forças verticais que atuam nos territórios infantis, como a industrialização do campo, que de fato acontece na região da Fercal, ou pela expansão da cidade, pelo uso das tecnologias, pela instalação de equipamentos públicos, interesses políticos e econômicos, ou pelas trocas físicas e até mesmo virtuais entre os sujeitos do campo, entre outros exemplos trazidos por Silva e Barbosa (2023), ainda assim há muitas outras forças horizontais que perpassam as infâncias, como critérios mais locais, associados à comunidade, como o aspectos populacionais, ambientes, sociais, históricos e culturais.

Nesse aspecto local, a instituição Educação Infantil é parte viva, que pode atuar em meio a estas forças, tanto a favor das forças verticais, expressando valores de hegemonia e padronização, invisibilizando as infâncias, quanto horizontais e, nesse caso, se reconhecer como integrante do território e agir pela visibilidade das infâncias, reconhecimento o pertencimento mútuo das crianças e da própria instituição àquele território.

Nesta perspectiva, o pesquisador procurou verificar como uma instituição educativa da região da Fercal, localizada em um espaço campestre, consolida seu ambiente educativo tendo em vista tantos desafios.

2.2. Contextualização da instituição pesquisada

A proposta inicial deste estudo era pesquisa de duas instituições de Educação Infantil do campo na região da Fercal, em Sobradinho-DF. Inicialmente, delimitamos no projeto de pesquisa que a investigação compararia uma instituição que atenderia exclusivamente crianças do campo e outra com atendimento de crianças do campo e da cidade no mesmo ambiente de convivência.

Entretanto, em conversas informais preliminares com gestores das instituições, verificou-se que na região todas as instituições já fazem atendimento a crianças da cidade: ou seja, crianças do campo e da cidade utilizam o transporte escolar locado e o mesmo espaço de convivência, de forma que não existem mais instituições educativas com atendimento exclusivo às crianças do campo naquela região.

Figura 9: vista via satélite da instituição pesquisada.



Fonte: Aplicativo “Google Maps”, 2024.

Tendo em vista a similaridade entre as instituições e o indicativo de haver poucas variáveis para comparação de contrastes de oferta, optou-se por conduzir a pesquisa em apenas uma instituição de Educação Infantil do campo e ali conhecermos e aprofundarmo-nos em sua realidade própria, em busca da singularidade de seus contextos e principalmente de suas crianças campesinas. Assim, a pesquisa foi delimitada à investigação de uma única instituição educativa.

Esta instituição está localizada na área rural, sendo a segunda instituição mais distante de quaisquer das concentrações urbanas da região. Quaisquer que sejam as origens urbanas, o caminho até a instituição será feito em parte por trechos pavimentados e em parte por trechos de terra. Durante o trajeto, a paisagem urbana se transforma aos poucos. Já no início da viagem, ainda no asfalto os morros e montes se apresentam, as subidas e descidas íngremes passam a ser mais constantes.

A princípio as casas e comércio são onipresentes, mas conforme se avança para

o campo, as matas interagem com os prédios cada vez mais esparsos, até dominarem a paisagem.

Em certos momentos a vegetação cede espaço a um novo aglomerado urbano, e quanto mais próximos estamos das fábricas de cimento, mais a cidade se aglomera novamente, mantendo sobre si a fumaça e a poeira do calcário expelido pelas gigantes chaminés industriais. Passadas as áreas de mineração, o verde disputa espaço com o cinza até que se torna predominante o azul do céu e o vermelho barro da estrada.

Daí em diante, o caminho é pelo chão e o terreno se torna ainda mais íngreme e irregular. O trajeto é cheio de ladeiras e trepidações. Na seca, muita poeira; na chuva, lama e buracos que surgem de forma repentina. São necessários cuidados especiais para cada época. Quando úmido, capas de chuva são recomendadas, para ir das paradas de ônibus até a residência e vice-versa; quando árido, máscaras e panos para limpar as superfícies são necessários, pela grande quantidade de pó levantando pelo tráfego. Também é preciso sempre estar preparado para pedir ajuda a alguém que esteja passando por ali, porque não há sinal de telefonia celular.

Figura 10: Cruzamento de estradas de terra com sinalização urbana.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

O trajeto é longo. Quanto mais perto, mais o caminho se afunila, menos veículos se veem, mais chances de se encontrar pessoas a cavalo. A visão do gado é comum, dentro das fazendas ou compartilhando a estrada. O pesquisador, de moto, precisava de quarenta e cinco minutos, em média, para alcançar a instituição, partindo da RA de Sobradinho. As crianças, apesar de saírem um pouco menos de longe, precisavam de tempo semelhante de deslocamento, uma vez que o transporte escolar se desloca mais lentamente.

Quem visita a instituição educativa encontra uma imagem curiosa próximo a ela (Figura 10). Em um cruzamento de estradas de fazenda com a vicinal de terra, oito placas de sinalização de trânsito surgem de forma marcante, elas próprias em contraste com a mata que circunda o barro onde passam também veículos, além das pessoas a pé ou a cavalo.

A poucos metros dali, encontra-se a instituição. Na sua fachada percebe-se que a poeira e lama da estrada dá lugar ao calçamento de cimento. Do lado norte, uma pequena igreja. À frente, uma casa de fazenda. Em todos os outros cantos, mata e, além disso, um inusitado telefone público se alinha à imagem e que ainda funciona. Do outro lado, uma parada de ônibus, que é também o ponto final do transporte público convencional. Dali todo o trajeto do transporte público é sempre de retorno.

A equipe gestora da instituição contava com professores e servidores que exerciam as funções de diretor, vice-diretor e chefe de secretaria, por meio da gestão democrática, conforme legislação vigente no DF¹⁷.

No corpo docente, são seis professores, três por cada turno, mais um coordenador pedagógico. Para a conservação e limpeza, são três pessoas, para a cozinha, duas e para a segurança, quatro; todos estes serviços são terceirizados. O total de crianças da instituição em 2023 foi de 66 crianças, 57 no 2º ciclo da Educação do Campo e 9 na Educação Infantil do campo.

A observação transcorreu por quatro meses, dois dias por semana. No primeiro

¹⁷ A Gestão Democrática é regida pela Lei Distrital nº 4.751, de 07/02/2012. Segundo ela, a equipe gestora de uma instituição pública é composta pelo mínimo de três cargos: Diretor, Vice-Diretor, que devem ser eleitos pelo voto da comunidade escolar (trabalhadores e famílias) e que indicam de forma autônoma o Chefe de Secretaria, que também é cargo obrigatório. O Coordenador Pedagógico é indicado por meio de voto dos integrantes da Carreira Magistério da instituição, a cada ano. Essa era a configuração da instituição pesquisada. Outras instituições com mais matriculados possuem outros cargos adicionais.

mês, a observação acontecia um dia na parte da manhã, no outro dia na parte da tarde. Como havia apenas uma turma de Educação Infantil, a partir do segundo mês a observação passou a ser realizada apenas no turno vespertino, focalizada nas crianças desse ambiente de referência.

De forma geral o período de observação transcorreu com muita liberdade por conta da equipe gestora e dos demais profissionais. Em todos os ambientes o pesquisador podia transitar livremente e em alguns momentos havia alguma curiosidade sobre o estudo, mas na maior parte do tempo o interesse era mais pela pessoa do pesquisador e de como era a instituição em que atuava como diretor do que propriamente no motivo de estar ali fazendo pesquisa.

A entrada na instituição deu-se com uma visita agendada previamente com o diretor, mas que na verdade acabou por acontecer com o vice-diretor. Foram apresentadas as autorizações para a pesquisa, e explanados os objetivos mais amplos do estudo. Como o pesquisador é também professor, talvez isso tenha levado o vice-diretor a se mostrar bem interessado em apresentar a instituição, com um discurso orientado para outro profissional da educação, e não para um pesquisador.

Naqueles momentos iniciais, ele informou que o prédio estava passando pela fase final de uma grande reforma. Apresentou ao pesquisador todas as dependências da instituição. De forma curiosa, o pesquisador não foi apresentado às professoras e às crianças, apenas aos trabalhadores que estavam do lado de fora dos ambientes de convivência, fortuitamente.

Ao longo do tempo de observação, o pesquisador foi se apresentando a todos, por conta própria, sendo sempre muito bem recebido: equipe gestora, corpo docente, auxiliares e crianças. Isso foi sendo feito aos poucos, de forma sempre individualizada, porque, ao menos enquanto foi feita a observação de campo, não houve algumas rotinas compartilhadas, como entradas dirigidas no pátio, ou coordenações pedagógicas coletivas.

Figura 11: Parte da fachada da instituição.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Com o passar do tempo a presença do pesquisador se tornou algo rotineiro e, pelo que foi observado, não houve mudança substancial das rotinas por conta de sua presença. Onde houve maiores alterações foi com as crianças pequenas da Educação Infantil, que, aos poucos, foram de curiosas e observadoras interesse até de fato muito interativas com pesquisador; e com a professora da turma, com quem houve muitas conversas durante as observações, especialmente nos momentos de brincadeiras das crianças.

Como um resumo, pode-se dizer que o acolhimento ao pesquisador foi bem satisfatório, tanto pelas crianças quanto pelos trabalhadores daquela instituição, sempre com muita presteza para atender e responder às indagações que surgiam, bem como fornecer informações, fossem elas em forma de diálogos ou em versões documentais.

O perímetro do prédio é integralmente demarcado por postes de ferro com telas, pintados de verde. A instituição é pequena: há uma pequena quadra de esportes, três espaços de convivência para as crianças, pequenos. Entre eles, uma sala de coordenação, a sala da direção, a cozinha e dois banheiros. Nos fundos há um parque infantil com piso de borracha e com cobertura de telha de zinco. Uma grande árvore fica no pátio de entrada.

Figura 12: Fachada completa da instituição.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Quando afirmamos que os ambientes de convivência são pequenos, é porque se comparados com o previsto na já referida Estratégia de Matrícula 2024 (Distrito Federal, 2023a), as salas de convivência da instituição pesquisada são bem menores que o padrão de construção atual, já que comportam o máximo de 15 crianças, quando a previsão de atenderem até 36 crianças¹⁸. Na visão da coordenadora pedagógica, com a qual nos alinhamos, isso era positivo: “A escola ser pequena e com menos quantidade de aluno por turma é uma vantagem” (Coordenadora, entrevista, nov. 2023).

Nestes ambientes, as mesas e cadeiras são dispostas não em filas, mas em fileiras. Os quadros para registro e as portas de acesso são de vidro, bem como as janelas. De metal, apenas os armários para acomodar livros e materiais didáticos.

¹⁸ O Decreto nº 20.769, de 1999, que regula o tamanho de construção de salas de aula no DF, determina que para cada criança deva existir o espaço de 1,20 metros quadrados. Combinando-se os dois regulamentos, já que nas turmas devem caber até 36 crianças, o tamanho padrão de uma sala de aula no DF hoje é de 43,2 metros quadrados.

Figura 13: Ambiente de convivência da Educação Infantil.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Quando se analisa como estes ambientes de convivência são organizados, percebe-se que a grande diferença entre estas salas e aquelas presentes na cidade se dá no seu tamanho. Se a foto fosse apresentada a um observador sem as informações de contexto, ele provavelmente teria alguma dificuldade em dizer que se trataria de um prédio de uma instituição educativa do campo.

Evidentemente que há equipamentos importantes para garantir mais conforto e qualidade, como, por exemplo, o ar condicionado e janelas de vidro, que permitem maior isolamento acústico e claridade ao ambiente. De certa forma, todos os elementos urbanos são contemplados ali, além dos já citados, há o quadro branco, a televisão e conexão à internet, entre outros.

Por outro lado, o ambiente de convivência parece deslocado do contexto relacionado à Educação do Campo. Com exceção da janela que emoldura uma paisagem de uma casa vizinha, cuja arquitetura remete a uma construção antiga, nada mais parece mostrar a intencionalidade de considerar a prática pedagógica no contexto campestre.

Isso foi algo que abordamos junto à professora da única turma de Educação Infantil dali. Quando indagada sobre quais possibilidades aquelas crianças teriam de mais contato com a natureza, ela comentou:

“Atividades pedagógicas que utilizem recursos da natureza. Brincadeiras, música e dança, que proporcionem momentos da cultura própria. Projetos que envolvam plantação de algo típico da região” (Professora, entrevista, nov. 2023).

Tais atividades remetem a ideias de organização de trabalho pedagógico alinhado com a Educação do Campo. Contudo, na organização espacial do ambiente de convivência, ao menos nos dias de observação, não se observou materialmente que a disposição daquele ambiente indicasse uma rotina que atendesse a esses objetivos.

Em um dos armários a professora guardava alguns brinquedos, adquiridos por ela mesma. Dentre eles, havia alguns blocos de madeira, que são vendidos em caixas que indicam que seu propósito é o de simular o trabalho de um engenheiro civil.

Figura 14: Exemplo de embalagem de um brinquedo disponível na instituição.



Fonte: Google Images (2024).

Em determinado momento de brincadeira livre, as crianças pediram para brincar com esses objetos, mas ao invés de procurarem montar prédios ou casas ou castelos, eles dispuseram os bloquinhos em outros brinquedos, em formato de panelinhas. Juntaram aos blocos algumas frutas de plástico e embalagens de comida. Depois, se aproximaram do pesquisador e ofereceram a eles suas obras. O pesquisador perguntou o que era e eles disseram que eram carne e frutas, para comer (Diário de campo, outubro de 2023).

Portanto, apesar do ambiente educativo não indicar a intencionalidade de se trabalhar dentro de um contexto campestre, as crianças ali traziam até a instituição seus próprios meios de representar uma realidade à qual parte delas estava bem familiarizada.

Esta semelhança deste ambiente de convivência com aqueles urbanizados se estendia aos demais locais da instituição educativa. A arquitetura atual da instituição, tanto no seu interior quanto no seu entorno se assemelhavam a construções de cidades.

Figura 15: Ambiente de convivência da Educação Infantil do campo.



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Há telas e grades, calçamento, meios-fios, placas de sinalização, telefone público, contêineres de lixo, parada de ônibus, entre outros elementos que se recortados do contexto rural no qual estão, podem ser atribuídos a imagens urbanas.

De modo geral, isso era elogiado por todos os trabalhadores dali, do diretor até a professora. Quando perguntados sobre sua avaliação sobre as recentes alterações na estrutura física, a professora informou que “*a escola teve grandes mudanças positivas ao longo do tempo. Foram realizadas grandes melhorias desde as salas, a quadra até a construção do parquinho*” (Professora, entrevista, nov. 2023).

A coordenadora pedagógica foi além, comentando que “*com a construção do parquinho a escola proporcionou um espaço de brincar que antes inexistia*” (Coordenadora, entrevista, nov. 2023). De fato, a construção do parquinho, como veremos, foi um objetivo central previsto no Projeto Político-Pedagógico da instituição por vários anos.

O que se depreende é que as estruturas físicas comuns às instituições urbanas receberam atenção adequada e trabalhou-se intencionalmente por suas instalações: ar condicionado, TV, internet, quadros brancos, armários, portas, janelas, telas, grades, parquinho... Já aquelas que poderiam indicar o objetivo do trabalho pedagógico relacionado à vida campestre, não se viam na estrutura recém-reformada da instituição.

A cozinha provavelmente teria dificuldade de comportar mais de um trabalhador, era bastante estreita. A sala da direção era utilizada por toda a equipe de gestão: diretor, vice-diretor, chefe de secretaria e coordenadora pedagógica. Havia uma única mesa com

computador, um ventilador e duas cadeiras. Nos fundos dessa sala havia um banheiro unissexo, para os adultos.

Figura 16: Cozinha, direção e sala de coordenação.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A sala de coordenação pedagógica era maior que a direção, mas não muito. Possuía duas mesas pequenas e algumas cadeiras. Estas eram todas as dependências administrativas e de organização pedagógica da instituição.

Figura 17: Vista à frente da instituição pesquisada.



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Todas elas eram muito semelhantes e, novamente, se as fotos fossem apresentadas a alguém sem as informações de contexto, facilmente ele poderia dizer que se trataria de

uma instituição localizada no centro urbano. Porém, o entorno da instituição apresentava um contraste importante em relação ao prédio agora reformado. A impressão era de que ali, naquele mundo campestre, havia um pedaço inteiro da cidade incrustado no seu interior.

Se ao olhar para dentro daquelas estruturas, poderíamos perder a noção de onde estávamos, ao se mudar o foco do olhar tudo mudava. Características campesinas marcantes se apresentavam aos olhos de quem visse de dentro para fora: fazendas e sítios, estradas de chão, pastos para equinos e bovinos; mas não somente estes, também ocupavam o lugar por conta própria seriemas, canários, bem-te-vis e araras.

Figura 18: um bovino circunda as redondezas durante a recreação



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Durante as atividades na área comum, fosse no parquinho, no pátio ou na quadra, era possível ter um encontro com a natureza. Apesar disso, o discurso dos profissionais parecia não conseguir enxergar as possibilidades daqueles momentos para a organização do trabalho pedagógico. Por exemplo, umas das perguntas feitas nas entrevistas foi “quais especificidades deveria ter uma escola sobre quais especificidades sobre quais especificidades deveria ter uma instituição de Educação Infantil do campo?”. A professora de educação infantil respondeu que seriam

“Oficinas pedagógicas voltadas para atividades próprias do campo, como realizar plantação (flores, árvores, verduras etc.), que trouxessem experiências dos trabalhadores e profissionais do campo, para serem divididas e ensinadas na escola. Danças ou festividades que a região possui” (Professora, entrevista, nov. 2023).

Ao passo que a Coordenadora Pedagógica disse que, na sua visão, tais especificidades da instituição educativa do campo seriam “*espaço para brincar, atividades de interação, brinquedos disponíveis*” (Coordenadora, entrevista, nov. 2023).

Esta fala, da coordenadora, aponta para algumas situações que de tão genéricas não podem ser entendidas como especificidades, o que permite-nos interpretar que a ela não foi possível considerar de fato as particularidades de uma instituição educativa inserida no contexto da Educação do Campo.

Já a fala da professora aponta para algumas ações mais específicas, porém, ainda voltadas a um meio de produção específico: a agricultura, numa visão reduzida à economia e à geografia do campo. Esta concepção está mais próxima da antiga educação rural do que a atual Educação do Campo. Naquela, o campo é entendido como um lugar principalmente para produção econômica de insumos para a cidade e é necessário que seus trabalhadores ali permaneçam, para evitar desequilíbrios na estrutura da cidade; assim, a educação rural é pensada para o desenvolvimento econômico, não necessariamente das pessoas (Calazans, 1993).

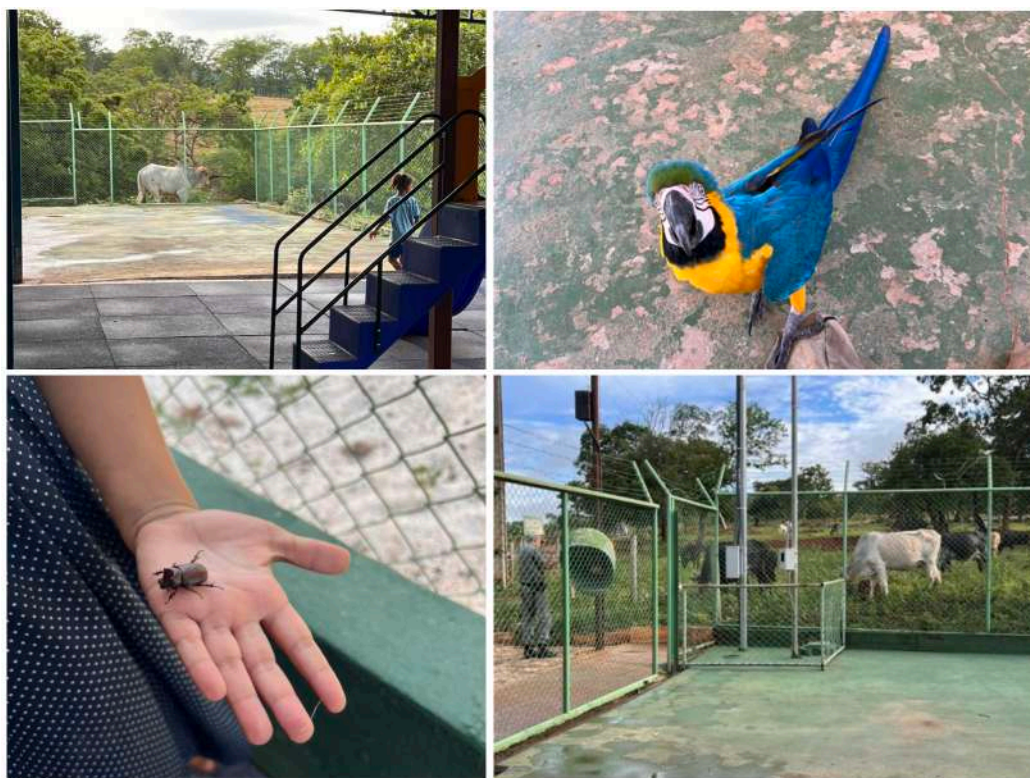
Estes discursos se alinham com o que foi observado sobre as escolhas para a organização do espaço interno da instituição educativa, no sentido de serem tomados cuidados prioritários para a estrutura separada do ambiente natural.

O investimento em sua reforma apontou para criação de espaços que não consideram sua natureza campesina. Durante a observação várias e várias oportunidades de maior contato com a natureza surgiram, para apontar apenas um tópico relativo ao currículo da Educação do Campo.

Por exemplo, durante o recreio, era comum ver animais pastando ali ao lado da quadra ou do parquinho. Besouros também se aventuravam por baixo dos tapetes emborrachados. Uma arara surgia frequentemente naqueles ambientes. Seriemas se aproximavam e faziam um canto bem alto que chamavam muito a atenção. Pais buscavam alguns de seus filhos a cavalo, outros iam de carro e davam carona para outras crianças de outras famílias (Diário de campo, out. 2023; Diário de campo, nov. 2023).

Todos estes momentos rotineiros do lugar não encontravam espaço na rotina educativa de forma evidente ou sistemática. Pareciam constituir apenas a paisagem, sem ser agregada às rotinas pedagógicas. E desta paisagem natural, a inflexível estrutura física procurava se separar, com grades em todo o perímetro, de forma que a natureza ao redor do espaço parecia invisível.

Figura 19: Algumas intersecções entre natureza e instituição educativa



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

O olhar para a organização do ambiente físico e suas estruturas focalizava os equipamentos elétricos e eletrônicos, móveis escolares, para o brinquedo coletivo (parquinho), e para a ampliação da cozinha, dos banheiros e das salas administrativas. Tudo isso colaborava para um espaço mais confortável e mais acessível. Por outro lado, o olhar que enxergava os equipamentos não via o campo que o circundava.

Tendo isso em consideração, a pergunta que precisávamos responder é: poderia a invisibilidade da natureza perante os olhos daqueles profissionais também se estender às crianças campesinas?

2.2.1. O perfil das crianças na instituição educativa

No nosso estudo procuramos entender o impacto das crianças da cidade no interior da instituição campesina que deveria atender a crianças do campo de forma prioritária. Para entender um pouco do contexto é preciso detalhar um pouco os números sobre a organização das turmas.

As crianças matriculadas na Educação Infantil do campo constituíam uma única turma, no turno vespertino. Durante o período pesquisado, que durou 4 meses,

participaram 9 crianças, sendo que 6 delas residiam na área rural e as outras 3 na cidade mais próxima, que distava 13 km por estrada de chão.

Para melhor preservar a identidade das crianças e demais pessoas da instituição, foram criados nomes fictícios para todos, conforme tabela constante no anexo desta pesquisa.

Quadro 8 - Crianças participantes da pesquisa¹⁹

Criança	Lugar de Moradia	Área	Gênero	Etnia	Idade
Belonísia	Chácara às margens da DF-205	Campestre	Menina	Parda	06 anos
Chico	Chácara às margens da DF-205	Campestre	Menino	Preto	06 anos
Conceição	Bairro Boa Vista	Citadina	Menina	Branca	05 anos
Genésio	Bairro Fercal I	Citadina	Menino	Pardo	06 anos
Miguilim	Chácara na região do Catingueiro	Campestre	Menino	Pardo	06 anos
Idalina	Chácara às margens da DF-205	Campestre	Menina	Parda	05 anos
Inácia	Chácara na região do Córrego do Ouro	Campestre	Menina	Parda	05 anos
Rosinha	Chácara na região do Ribeirão	Campestre	Menina	Preta	06 anos
Zeca	Bairro Alto da Bela Vista	Citadina	Menino	Branco	06 anos

Fonte: Registro de matrícula fornecido pela instituição educativa (2023).

A idade delas variava entre 5 e 6 anos²⁰. Quase todas chegavam à instituição no transporte escolar. Duas vinham a cavalo, trazidas pelo pai, que algumas vezes também as buscava de carro. O motivo era que o local onde moravam não era acessível nem ao ônibus da instituição e nem ao transporte público.

As crianças da cidade eram moradoras de bairros distantes da instituição. Conceição era a criança de área citadina que morava menos longe: o bairro Boa Vista está a aproximadamente 14 km da instituição educativa. Já Zeca era o morador mais distante: do Setor Alto da Bela Vista, onde ficava sua casa, até a sala era preciso percorrer 21 km. Genésio, último integrante do grupo de moradores da cidade daquela turma, morava no Bairro Fercal, a 19 km.

Apesar de morarem em áreas citadinas, se qualquer uma das três crianças quisesse

¹⁹ Nomes fictícios inspirados pelas obras literárias nacionais que retratam o campo: “O Quinze” de Rachel de Queiroz, “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa e “Torto Arado” de Itamar Vieira Júnior.

²⁰ Apesar da idade de referência ser de 5 anos, é exigida essa idade completa até o 31/03. Crianças nascidas após essa data são matriculadas no ano seguinte.

por acaso visitar a casa da outra, precisaria atravessar áreas rurais. Todos os três bairros eram desconectados entre si.

Para ilustrar um pouco da realidade, suponha-se que uma das crianças precisasse ir a pé para a casa de um dos amigos da cidade, na companhia de um adulto. Se Genésio quisesse ir até Zeca, a área rural a atravessar não seria muito grande e ele poderia fazer o trajeto com uso da calçada de cimento construída às margens da rodovia. E seria melhor usá-la: caminhões e carretas eram parte intensa e constante do tráfego na rodovia.

Nesse trajeto, Genésio não encontraria dificuldades se precisasse do sinal do telefone celular ou se tivesse sede e quisesse – e pudesse – comprar algo para beber ou comer, por exemplo. Em quase todo o trajeto escutaria o barulho das máquinas da fábrica de cimento mais próxima e dos veículos de transporte de cimento e brita.

Mas se Genésio, por outro lado, quisesse visitar Conceição, precisaria realizar um trajeto de 4 km, no sentido oposto, no acostamento de uma rodovia, margeada por sítios e fazendas. Nesse caso, seria bom planejar sua saída: tomar água e se alimentar antes de ir e avisar a todos de que ficaria sem poder utilizar o telefone por um bom tempo. No caminho, ainda ouviria o barulho da fábrica de cimento por um tempo, mas depois sobriariam os sons dos carros de passeio na rodovia e aqueles advindos dos pássaros residentes da vegetação bem fechada nos dois lados do caminho.

O trajeto seria todo pelo acostamento e ele precisaria estar bem disposto, porque haveria algumas subidas com bastante inclinação. Pelo menos seria asfalto até lá, e sem poeira; apesar de que seria um pouco mais quente também, devido à pavimentação.

Agora se Genésio precisasse mesmo ir até a escola, então haveria grandes problemas. Muito provavelmente a caminhada demoraria mais do que o tempo de atividades na instituição educativa só para começar – se não chovesse.

Portanto, a única forma viável de Genésio, Conceição e Zeca estudarem tão longe de casa era com o auxílio de um veículo a motor, que, no caso, era o que eles de fato já utilizavam: o transporte escolar.

Quem também fazia uso do transporte escolar eram seus colegas de turma. Belonísia, Chico, Idalina e Inácia moravam às margens da mesma via pública de nome “DF-205”. No caso deles, porém, a rodovia dava lugar a uma estrada de chão. Morar às margens da rodovia não significava que a casa deles era próxima da parada de ônibus.

Por fim, se qualquer uma dessas crianças quisesse visitar as outras crianças da turma que moravam em áreas campestres, encontrariam um cenário ainda mais problemático. Sem calçadas ou acostamentos, sem pavimentação e com distâncias ainda

maiores.

Todas essas crianças, morando em áreas campestres ou citadinas tinham em comum o fato de que estavam longe da instituição educativa na qual foram matriculados.

Mas para Rosinha era difícil um pouco mais, porque onde morava havia uma linha invisível que complicava as coisas para ela e sua família. Essa linha era a da divisa entre o Distrito Federal e o Estado do Goiás.

Após uma ponte de madeira precária e esburacada, a estrada até sua casa continuava. Mas dali em diante só carros pequenos acessavam o seu destino. O transporte escolar não passava ali. Então o pai de Rosinha a levava às vezes de carro, às vezes a cavalo.

Ao abordarmos os aspectos das moradias, suas distâncias e breves contextos mais citadinos ou mais campestres, estamos querendo explicitar dois aspectos importantes: o primeiro é que nenhum dos campos e nenhuma das cidades de cada uma das crianças é exatamente igual. O segundo é que a mobilidade possui papel central na consideração da matrícula destas crianças.

Mesmo que conservassem semelhanças no plano mais geral, a realidade de cada uma das crianças era singular. Não é porque quase todas utilizassem o transporte escolar e frequentassem o mesmo ambiente educativo e tivessem idades semelhantes que elas poderiam ser consideradas crianças de um grupo uniforme e homogêneo.

Até no caso das três crianças de áreas citadinas, pode-se verificar a heterogeneidade de três bairros distintos com peculiaridades próprias (maior ou menor comércio, maior ou menor tráfego de carretas e caminhões, áreas de lazer, campos de futebol, rios próximos, presença ou não de calçadas, tipos de festas culturais, entre tantos outros fatores).

Apesar de compartilharem o mesmo transporte escolar (quase todas), e também a mesma instituição educativa, a mesma professora, a mesma merenda, e demais elementos da vida escolar, tais concomitâncias não são suficientes para achatar toda a diversidade de experiências a um plano homogêneo e representativo.

Portanto, as crianças participantes da pesquisa, apesar de comporem um número relativamente pequeno de matrículas, se comparadas às de outras instituições do DF²¹, constituíam vários universos que, se por um lado, compartilhavam similaridades, por outro eram bem diferentes e únicos.

²¹ Como já citado anteriormente, na previsão da Estratégia de Matrícula da Rede Pública do DF (Distrito Federal, 2023a).

A pesquisa se deu por meio de observação participante e envolveu a utilização de diário de campo, análise do Projeto Político-Pedagógico e pesquisa documental dos registros de matrícula. Também foram realizados registros fotográficos da estrutura física pelo próprio pesquisador e, em alguns casos, a partir do acervo da instituição educativa. Também foi feita entrevista e aplicação de questionários aos adultos responsáveis pelas crianças na instituição educativa que não se sentissem à vontade para serem entrevistados, o que de fato ocorreu.

As observações aconteceram inicialmente em dois turnos da instituição (manhã e tarde), para que fosse possível conhecer a organização do trabalho pedagógico como um todo. Depois, a observação foi concentrada nas crianças da Educação Infantil do campo, que acontecia no turno vespertino.

Clifford (1998), quando aborda o trabalho de campo, detalha que na observação participante a figura do pesquisador por vezes é a de um estranho que adentra um nova cultura, e que passa por certa forma de iniciação, em que pelo menos deve haver aceitação e empatia entre os participantes. A descrição de poder das relações, trazida por ele, encontra sentido concreto especial quando se aplica à pesquisa com crianças.

Por exemplo, ainda no começo, as crianças demonstraram certa desconfiança com a presença do pesquisador, até porque a equipe gestora não o apresentou elas, nem à professora. No entanto, ao notarem frequência rotineira com que aparecia e procurava interação com elas, foram se acostumando e se deixando aproximarem-se.

Quando acontecia nos corredores, pátio e nos próprios ambientes de convivência, o pesquisador procurava observar de forma mais afastada, para não interferir demais no planejamento das professoras. Já durante as brincadeiras no parquinho infantil e no recreio, a postura já era de se permitir mais interação, o que foi ocorrendo paulatinamente, até que as crianças começaram a convidar o pesquisador para brincar com elas.

Criou-se aí maior afinidade emocional e empatia entre o pesquisador e as crianças e, no momento do convite para descer o escorregador, o pesquisador precisou decidir se continuaria numa abordagem interativa de adulto típico, ou se se permitiria entrar na brincadeira e adentrar mais profundamente a cultura das crianças naquela instituição, o que, ao fim e ao cabo, acabou por acontecer.

A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um “desarranjo” das expectativas pessoais e culturais (Clifford, 1998, p. 20).

A participação na brincadeira, contudo, aconteceu apenas uma vez e foi bastante frutífera, porque após essa interação as crianças se mostraram muito mais à vontade para conversar e se manifestar livremente na presença do pesquisador.

Deste ponto em diante o pesquisador foi capaz de registrar mais informações do que conseguia anteriormente, e de forma mais qualitativa, porque as expressões tanto das crianças quanto da professora se tornaram mais flexíveis e descontraídas.

Tudo isso permitiu que o exame feito ao PPP da instituição encontrasse paralelos e nexos com a prática da organização do trabalho pedagógico, como veremos.

3. Trazendo o Invisível à Luz: O Olhar Profissional para as Infâncias do Campo

Os Estudos Sociais da Infância têm proposto uma mudança de paradigma de análise das crianças, ao considerá-las como atores sociais que não somente são influenciadas pela sociedade, mas a influenciam. As crianças interferem na sociedade e, sob esse prisma, a infância é socialmente construída. Sendo uma construção social, a infância pode ser considerada como uma variável de análise social, da mesma forma que classe, gênero e etnia. Neste paradigma, as crianças são sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de cultura (Nascimento, 2018).

Para James e Prout (1990, p.8, *apud* Voltarelli, 2023, p. 19) as crianças são “ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, as vidas delas sobre elas mesmas, e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas sujeitos passivos das estruturas e dos processos sociais”.

A infância constitui uma forma estrutural em qualquer sociedade, é uma estrutura perene, independente de quantas crianças a componham, faz parte também da divisão de trabalho e as crianças são suas co-construtoras (Qvortrup, 2010). Tais considerações implicam em interessantes mudanças de perspectivas teórico-metodológicas de investigação. Qvortrup ainda afirma que uma delas é a consideração da infância que além de se constituir como uma categoria estrutural é também uma categoria geracional. Como categoria, a infância sempre existirá, contudo ela deve ser observada em contraste com outras categorias, por exemplo, a idade adulta e a velhice. Assim entendida, a infância pode constituir-se em uma unidade de observação e as relações entre as gerações e seus membros podem ser investigadas.

Dentre as relações de poder decorrentes dessa estrutura geracional, destaca-se o adultocentrismo, apontado por Rosemberg (1976), em que a sociedade é centrada nos adultos, as crianças são uma promessa, um estado de “vir-a-ser”, onde a individualidade das crianças é desconsiderada. Derivado daí há o paternalismo, que “é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e marginalização” (Qvortrup, 2011, p. 210).

Para Liebel (2023), há dois tipos de paternalismo: o tradicional e o moderno. No tradicional há um contexto autoritário: as regras ditadas não são passíveis de debate, não

há uma “esfera infantil”: cabe às crianças simplesmente obedecer.

O paternalismo moderno, por seu lado, oferece às crianças um “mundo próprio” com normas próprias, em que as crianças podem vivenciar experiências arcando com a responsabilidade por suas escolhas; este espaço, contudo, é criado na forma de uma bolha, em que antes de mais nada há proteção e tutela; as experiências são controladas e separadas da “sociedade dos adultos” (Liebel, 2023, p.115). Este paternalismo concede a experiência da responsabilidade, mas nega a participação no mundo real. A participação é, portanto, ilusória.

Enquanto o adultocentrismo ignora as capacidades infantis, o paternalismo vê as crianças sob a ótica de uma proteção contra o mundo adulto. Nos dois casos, há impeditivos para as crianças exercerem seus direitos e são desconsideradas de suas reais possibilidades.

Inseridas que estão na sociedade, as instituições de ensino possuem seus modos de adultocentrismo e paternalismo. Há uma miríade de decisões dos adultos responsáveis pelas crianças que ali convivem que querem protegê-las, sem, contudo, ouvi-las sobre o que elas pensam, ou que mesmo sem que se considere a proteção, os objetivos do ensino são todos escolhidos por adultos.

O adultocentrismo nas instituições de ensino pode ser visto na demarcação dos tempos e espaços escolares, que são quase sempre determinados pelos adultos, sem consultas às crianças. Desde o projeto da estrutura até a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, os planos, planejamentos e estratégias são traçados por adultos, sem que se cogite a participação das crianças.

O paternalismo é visto nas regras e normas para proteção das crianças no dia-a-dia, em que são definidas quais brincadeiras podem ou não podem ser feitas; ou quando se decide se o recreio das crianças menores deve ser separado do de crianças maiores; ou mesmo se uma árvore deve ser cortada para que crianças não subam nelas.

Durante a pesquisa, foi possível concluir que a visão dominante é aquela que compreende os pequenos não como crianças, mas como alunos, estudantes ou discentes. Nas conversas informais, nas entrevistas e nas análises de seus PPP's o conceito de aluno é onipresente. Ao nosso ver há carência de compreensão sobre as múltiplas infâncias e ao papel das crianças que não seja limitado pelo conceito de estudante.

Há ainda uma grande dificuldade em definir o que é geral e o que é específico para a Educação Infantil e mais ainda para a Educação Infantil do campo. A diversidade e a singularidade, enquanto conceitos, são valorizados de forma até mesmo consensual, mas

há dificuldade em verificar ações práticas que demonstrem tomada de consciência sobre a condição das crianças e a sua capacidade de produção cultural, por exemplo.

Foi notado também que não há disponível um instrumento importante, já normatizado e previsto para todas as instituições educativas do campo no DF: o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental que, como visto anteriormente, serve de subsídio para a própria produção do Projeto Político-Pedagógico das instituições, e que se produzido com êxito pode fornecer informações importantes para o entendimento da realidade e da singularidade das infâncias campestinas locais.

Ainda foi detectado que é uma dificuldade para as instituições educativas criadas para atender ao Ensino Fundamental conseguir realizar o planejamento e as ações pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Há várias omissões formais sobre ações pedagógicas relacionadas a ela e ainda sobre a Educação do Campo, de forma geral, e à Educação Infantil do campo, de modo específico.

Tendo em vistas todos estes aspectos, a proposição pelo produto técnico é de propor um curso de formação para a gestão escolar, volta à produção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental na perspectiva da Educação do Campo e na singularidade das crianças e na diversidade das infâncias.

Neste sentido, a formação abordaria a produção do Inventário em atividades pedagógicas, com a participação das crianças, envolvendo a consideração de: a) particularidades das crianças pequenas e das crianças maiores; b) a superação da limitação do conceito de criança apenas como “estudante”; c) princípios éticos, estéticos e políticos da Educação do Campo, especificando aqueles relacionados à Educação Infantil do campo.

3.1 Evolução das matrículas e prioridades de uma Escola Classe com Educação Infantil do campo

Há diversas possibilidades de recortes contextuais que podem ser feitos a partir da complexa trama de relações que se estabelecem quando se trata de abordar aspectos da educação e das infâncias. Para considerar a contextualização sobre a organização pedagógica de uma instituição educativa do campo e de seus ambientes de convivência, nos pareceu importante entender como uma Escola Classe pode atender a crianças de Educação Infantil, no contexto campestino.

Como vimos, na organização estrutural da SEEDF, as Escolas Classes não são

instituições especializadas para a Educação Infantil, mas sim para o Ensino Fundamental, e, complementarmente, podem atender às crianças pequenas. Além disso, não há previsão de existência de uma instituição educativa especializada em Educação do Campo. Mesmo que atendam a critérios específicos, suas nomenclaturas, organização administrativa, e modulação da equipe não são diferentes daqueles observados na zona urbana (Distrito Federal, 2019c).

Portanto, nos interessa aqui saber como se estabelece as prioridades de atendimento às crianças pequenas na Educação Infantil do campo dentro de uma Escola Classe de Ensino Fundamental, especificamente pela forma de entrada dessas crianças na instituição educativa: onde estas crianças vivem, quantas das matrículas disponíveis são dedicadas a elas.

Para isso, colhemos dados na Secretaria escolar relativos ao período de 10 anos letivos, de 2014 a 2023. Neles, observamos a quantidade de matrículas para todas as turmas e a distribuição proporcional entre crianças pequenas da Educação Infantil e crianças maiores do Ensino Fundamental. Também procuramos identificar seus lugares de moradia e a forma como conseguem chegar à instituição educativa.

O primeiro fato que observamos é que em todos os 10 anos os espaços para as crianças pequenas sempre constituíram a fração minoritária das matrículas. Em todo o período nunca houve mais que 2 ambientes educativos dedicados a elas, de um total de 6 espaços disponíveis. Além disso, houve ano em que 2 turmas ocuparam o mesmo ambiente de convivência, como foi o caso de 2018.

Quadro 9: Quantitativo de ambientes de convivência de Educação Infantil e de Ensino Fundamental a cada ano, e total do período de 2014 a 2023.

ANO	TURMAS EDUCAÇÃO INFANTIL	TURMAS ENSINO FUNDAMENTAL
2014	2	5
2015	2	5
2016	2	5
2017	2	4
2018	1	5
2019	1	5
2020	1	5
2021	1	5
Total de turmas no período	12	39

Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023).

Consequentemente, foi observado que o número de crianças pequenas no interior da instituição também foi sempre menor que o das crianças maiores.

Estes dados de distribuição de matrículas evidenciam o que já abordamos anteriormente, e validam o que analisamos após consulta ao Regimento Escolar da rede pública do DF (Distrito Federal, 2019c): a instituição, que é uma Escola Classe, priorizou matrículas para o Ensino Fundamental. Embute-se nesta forma de oferta uma decisão política: seja por escolha ou por omissão nas políticas públicas para a Educação do Campo, não há instituições educativas especializadas de Educação Infantil para a região²².

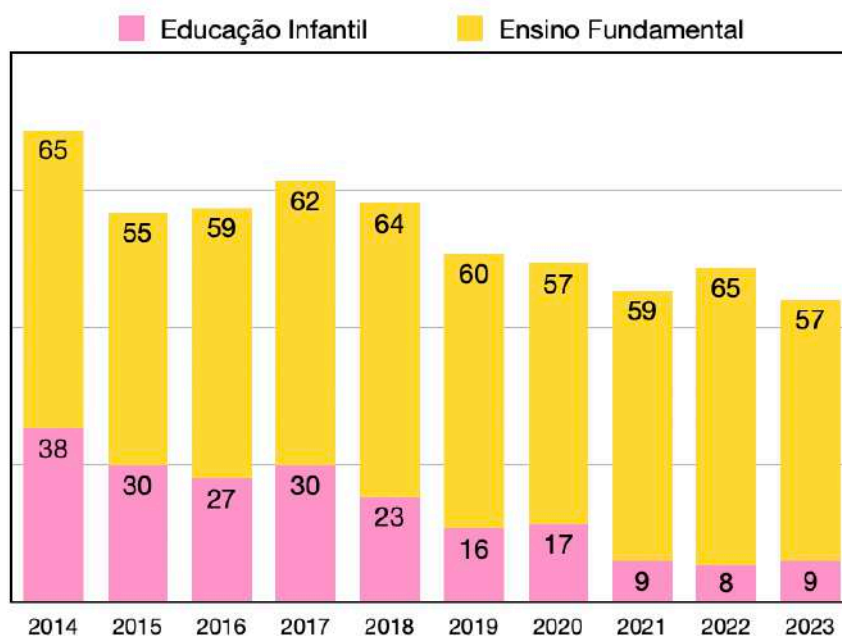
Um questionamento que pode ser feito ao argumento aqui apresentado é de que talvez haja na região menos crianças pequenas e mais crianças maiores. Isto é improvável por um motivo: ao fazer a análise dos endereços das crianças, por um recorte entre aquelas que residem na cidade e as que residem no campo, observa-se o mesmo padrão: a maioria das crianças matriculadas vem da cidade, em todos os anos pesquisados.

Ou seja: a prioridade para matrículas é feita não porque houve ou há poucas crianças pequenas, mas porque é prioridade da instituição o atendimento a crianças

²² E como foi registrado aqui, há somente 4 instituições educativas especializadas em Educação Infantil que estejam localizadas no campo, no DF: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-distrito-federal/>.

maiores, no Ensino Fundamental. É uma escolha definida pelas políticas públicas onde de um lado há escassez de estrutura física e do outro, o transporte escolar.

Figura 20: Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em contraste com o Ensino Fundamental, a cada ano.



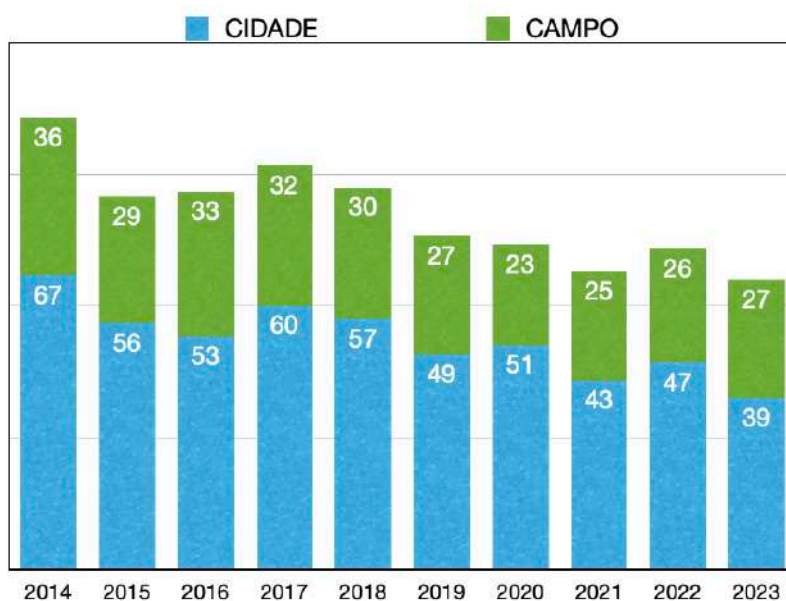
Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023).

Mas se a instituição é localizada no campo, como a maioria de suas crianças vem da cidade? A resposta está em um cenário com dois fatores concomitantes: a) falta de vagas na cidade; b) o provimento de transporte escolar para crianças do campo e, notadamente, também para aquelas residentes na cidade.

É preciso lembrar que, como anteriormente dito, de acordo com o PRONERA (Brasil, 2010), o programa Transporte Escolar é considerado central para as políticas de Educação do Campo. Ele foi criado para ser destinado às crianças residentes na área rural, para que pudessem se deslocar até as instituições educativas, estivessem elas no campo ou na cidade. Mas, no caso da instituição pesquisada, o transporte funcionou em mão dupla: as crianças que mais utilizaram o serviço moravam na cidade e se deslocavam para o campo.

Por exemplo, na figura a seguir vemos que em todo o período pesquisado as crianças da cidade foram maioria, independentemente de serem pequenas ou grandes.

Figura 21: Total de crianças da instituição, por lugar de moradia, por ano.



Fonte: Secretaria Escolar da instituição (2023).

Notamos também que nos 10 anos pesquisados, o número de crianças atendidas na Educação Infantil caiu progressivamente. Em 2014, havia 38 crianças matriculadas na modalidade. Em 2023, apenas 9 crianças.

Quadro 10: Proporção de crianças camponesas matriculadas, por ano, na educação infantil da instituição

Ano	Campo	Cidade	Total	%
2023	6	3	9	66,67%
2022	1	7	8	12,50%
2021	6	3	9	66,67%
2020	3	14	17	17,65%
2019	6	10	16	37,50%
2018	9	14	23	39,13%
2017	7	23	30	23,33%
2016	4	23	27	14,81%
2015	6	24	30	20,00%
2014	15	23	38	39,47%

Fonte: Compilação relatórios de matrícula da instituição pesquisada (2023).

Nota-se que a partir de 2021 há forte diminuição de crianças que moram na cidade

e frequentam a Educação Infantil do campo.²³ Assim, é possível ver que a presença de crianças na Educação Infantil do campo com origem campestre sempre foi menor que a de crianças da cidade para todo o período analisado (10 anos), exceto em dois deles (2021 e 2023). Mesmo com a diminuição gradativa de participação das crianças citadinas, sua presença foi majoritária na maior parte do período analisado.

Aqui há mais um padrão que demonstra outra decisão política: aquela instituição campestre não prioriza o atendimento à modalidade Educação do Campo, uma vez que recebe crianças da cidade que, por sua vez, não podem ser responsabilizadas pela falta de vagas próximas às suas residências.

Novamente, a escolha, por decisão ou por omissão resulta em que a prioridade é atender certo número de crianças, sem que toda contextualização de suas origens seja considerada de modo objetivo. Sobre isso, quando questionado sobre a influência do transporte escolar nas matrículas, o diretor comentou que isso ajudou a evitar que a instituição educativa fosse fechada, no final da década de 2010:

*“Eu assumi aqui com 8, 9 alunos [...] **Tinha nove alunos. No meio do ano já tinha vinte e nove [...] E no início do outro ano, que era 2010, já tinha cinquenta e oito. [...] E no outro ano já tinha noventa e dois**”.*
(Diretor, entrevista, dez. de 2023, grifo nosso).

O relato do diretor da instituição permite entender que a instituição quase passou pelo processo de nucleação, quando um prédio é fechado e as crianças são levadas para atendimento em outra instituição, por meio do transporte escolar. Esse ponto é fundamental: a instituição como patrimônio campestre correu o risco de fechar, por não possuir à época a quantidade de crianças considerada adequada conforme parâmetros utilizados na cidade.

O risco de ser fechada só cessou quando passou a receber mais crianças, que neste caso eram da cidade. Estes riscos não são diferentes dos já fartamente observados em todo o país (Barbosa; Gehlen; Fernandes, 2012).

O discurso do diretor também demonstra que ao assumir a direção havia a preocupação em aumentar a quantidade de crianças atendidas e evitar o fechamento. Também nos parece evidente que o provimento do transporte escolar teve como objetivo

²³ No momento de finalização deste trabalho, que ocorreu em 2024, as turmas de Educação Infantil foram fechadas e a instituição passou a atender apenas crianças em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, seguindo diretrizes da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, que também coordena a Região Administrativa da Fercal. Todas as crianças foram remanejadas para outra instituição de Educação do Campo vizinha.

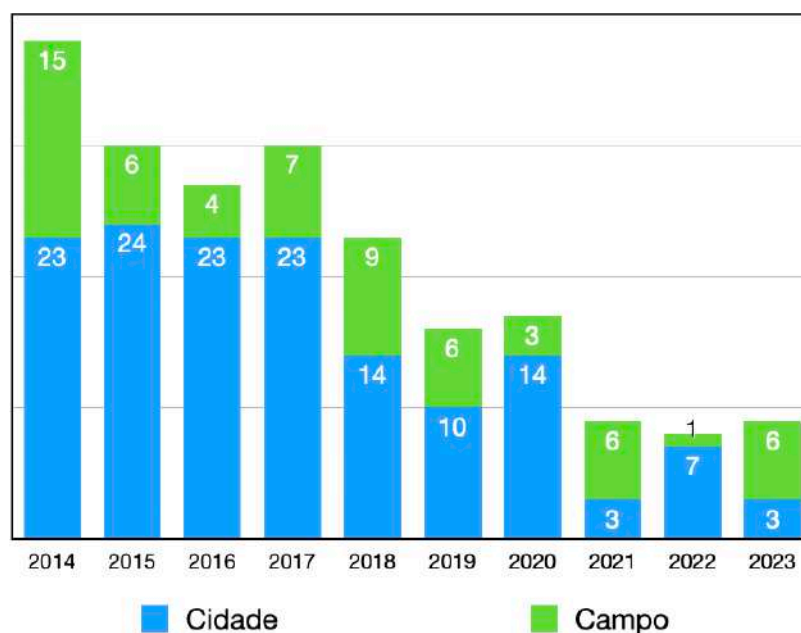
fechamento da instituição, representando uma concepção quantitativa e logística, sem claras diretrizes pedagógicas.

Para a manutenção do funcionamento da instituição educativa, importavam os números; de resto, quais crianças, suas origens, idades, contextos ou distâncias... Tudo isso era invisível, assim como também eram tratados de forma semelhantes outros aspectos, como aqueles relativos à organização do trabalho pedagógico.

Nessa contextualização, percebe-se que tanto crianças da cidade quanto do campo são representados por números sem profundidade. Não há consideração sobre suas vivências, particularidades, modos de vida, brincadeiras ou relações. As crianças são demandas, as instituições educativas são ofertas (recursos) e o que funciona para a política pública é equilibrar essa lógica de atendimento.

Por conta de tais decisões sobre o destino de políticas públicas, especialmente a que estabelece um rígido número mínimo de matrículas e prioridade para uso do transporte escolar ao invés de construção de novos espaços, a rotina de praticamente todas as crianças naquela instituição envolve até hoje um tempo significativo nos ônibus escolares e impacta o número de matrículas da instituição.

Figura 22: Histórico de diminuição nas matrículas da Educação Infantil na instituição



Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023).

Durante o estudo, nos chamou a atenção a diminuição constante das crianças pequenas, a cada ano. Note-se que apesar da redução, a proporção de crianças das áreas

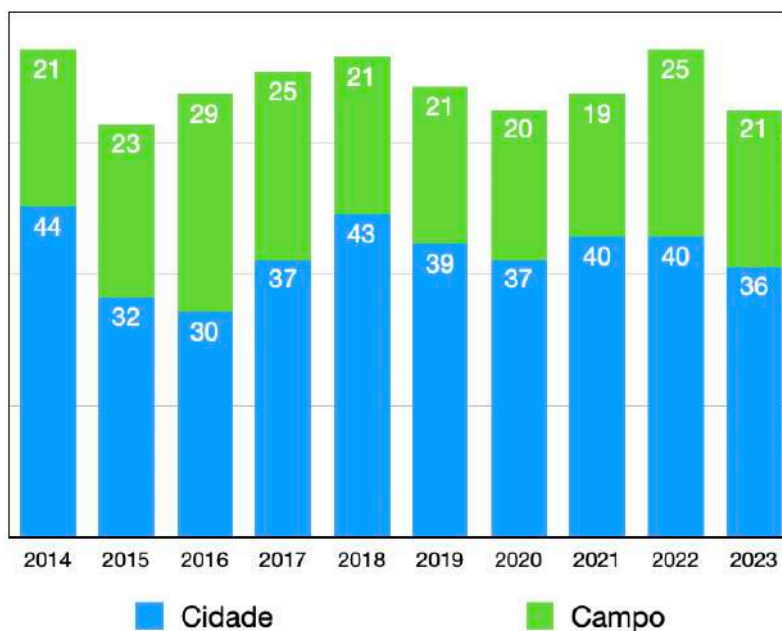
citadinas foi sempre maior, só sendo superada nos anos de 2021 e 2023.

Quando perguntado porque havia um número expressivamente maior de crianças da Educação Infantil matriculadas entre 2014 e 2017 e uma queda que começa a partir de 2018, o diretor da instituição, que ali trabalhou em todos os anos pesquisados, indicou a distância da residência das crianças até a instituição como um fator.

“É, então, eu acho que é porque... Eu acho que deve ser por causa da distância, que aí o pessoal acaba não tendo uma demanda tão grande [aqui]. Lá [na cidade] é mais próximo” (Diretor, entrevista, nov. de 2023).

Porém, apenas a distância não explicaria a diminuição de crianças pequenas na Educação Infantil, tendo em vista que para as crianças da cidade a localização da instituição sempre longe da cidade e o transporte escolar sempre esteve disponível durante o período. Por exemplo, no mesmo período pesquisado, não houve redução constante do número de crianças do Ensino Fundamental, mas sim estabilidade, com alguns anos com um pouco mais e alguns anos um pouco menos, mas sempre aproximados.

Figura 23: Histórico de estabilidade nas matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023).

Pode-se inclusive observar que houve grande número de crianças da área citadina frequentando a instituição nos últimos dez anos, especialmente até 2017, tal que sempre eram formados dois ambientes de convivência a cada ano para a Educação Infantil. A

partir de 2018, houve apenas um ambiente para a Educação Infantil a cada ano.

Já no Ensino Fundamental, sempre houve turmas de 1º ao 5º ano em todos os períodos letivos.

Figura 24: Crianças e turmas, a cada ano, de 2014 a 2023.

ANO	TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CRIANÇAS
2014	1º Período	38
	2º Período	
2015	1º Período	30
	2º Período	
2016	1º Período	27
	2º Período	
2017	1º Período	30
	2º Período	
2018	Multisseriada: 1º e 2º Períodos	23
2019	2º Período	16
2020	1º Período	17
2021	2º Período	14
2022	2º Período	8
2023	2º Período	9

Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023).

Durante a entrevista, o diretor da instituição foi questionado sobre se era dada prioridade ao Ensino Fundamental, por se tratar de uma Escola Classe. Em suas respostas, ele, pelo contrário, demonstrou que sempre tentou priorizar a modalidade das crianças pequenas: “*Aí é igual eu te falo, o negócio de... eu acho lá... Eu, pra mim, só tinha Educação Infantil aqui, cara*” (Diretor, entrevista, nov. de 2023).

A fala não parece explicar o problema: se por um lado, para ele, sempre deveria haver ambientes de Educação Infantil no interior da instituição, por outro os espaços foram diminuindo. Lembremos que também foi relatado anteriormente que a instituição sofreu risco de fechamento, tendo em vista a quantidade total de matrículas.

Ele também relata que precisou lutar para conseguir abrir os ambientes de convivência da Educação Infantil em outros anos.

“Sou até suspeito de falar, porque toda escola que eu passei eu criei Educação Infantil, né? Eu fui para a Escola [Classe 34]²⁴, não tinha Educação Infantil. Ai eu criei educação infantil lá. Hoje, acho que ainda

²⁴ Nome fictício de uma instituição urbana de Sobradinho-DF.

tem, tem quatro turmas lá, entendeu? Ai quando eu vim pra cá, fui para a [Escola Classe] Girassol²⁵ também, era uma briga, eu saí e deixei lá a Educação Infantil” (Diretor, Entrevista, nov. de 2023).

Em uma das oportunidades, ele relata que precisou fazer alguma pressão e que as resistências à abertura não eram da instância mais próxima à instituição, mas de estruturas burocráticas e hierarquicamente mais afastadas, localizadas na sede da Secretaria de Estado de Educação.

Pesquisador: Mas quando você fala assim, ah, que não conseguia abrir, que era uma luta, quem é que botava mais dificuldade?

Diretor: Lá em cima.

Pesquisador: Pessoal da Regional?

Diretor: Não, lá em cima.

Pesquisador: A gerência mesmo, a sede?

Diretor: Na época era SUDIN, né?

Pesquisador: Muda de nome toda hora...

Diretor: Era SUDIN, era SUDIN²⁶ na época.

Pesquisador: Era subsecretaria de direção? Não, era subsecretaria de alguma coisa de Educação Infantil.

Diretor: Mas aí eu fui na marra, criei as turmas, aí a Regional mandou o professor e eles aceitaram (Diretor, entrevista, nov. de 2023).

As primeiras turmas eram multisseriadas, onde as crianças de 1º e 2º períodos compartilhavam o mesmo ambiente educativo e a mesma professora.

“Ah, eu criei as turmas, no início tinha, é... Primeiro e Segundo períodos. [...] Eram as duas juntas [...] Funcionou um ano só, juntas. Depois foram separadas”. (Diretor, entrevista, nov. de 2023).

A fala do diretor explica que ele geriu algumas Escolas Classes. Em todas ele diz ter criado turmas de Educação Infantil e, lembremos, uma Escola Classe, a previsão de atendimento é prioritária para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conta de tal diretriz, era preciso autorização de uma diretoria superior hierarquicamente para abrir turmas de Educação Infantil.

Era um contexto de dificuldade, uma vez que o diretor, apesar de verificar concretamente a presença de crianças pequenas e a busca das famílias por atendimento,

²⁵ Nome fictício de uma instituição do campo da Fercal-DF.

²⁶ A sigla apontada pelo diretor não existe nos dias atuais. Por se tratar de uma referência a uma posição hierárquica mais alta responsável pelas decisões sobre a Educação Infantil, uma aproximação possível do que existe aos dias de hoje é a Diretoria de Educação Infantil (DIINF), conforme Portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-basica/>.

precisava de autorização para conseguir criar o espaço pedagógico para elas – e lutar por isso.

Até aqui é possível depreender que as decisões mais importantes do funcionamento da instituição não podiam ser tomadas somente pelo diretor. Foi cogitado fechamento da instituição, por exemplo, e as turmas de Educação Infantil precisaram passar por um processo de luta para que se firmassem.

Então aqui voltamos ao questionamento anterior: por que as turmas de Educação Infantil sofreram redução na instituição nos últimos anos e porque houve diminuição também do número de crianças matriculadas? Como vimos, segundo o diretor, a distância seria a responsável. Porém, argumentamos que há o fator preponderante e aqui já exposto e agora corroborado: como a prioridade de matrículas de uma Escola Classe é para com o Ensino Fundamental, (Distrito Federal, 2019c), a Educação Infantil foi implantada de forma adaptada.

Assim, resulta-se a o fato concreto de que na instituição sempre houve estabilidade nas turmas de Ensino Fundamental e na quantidade de crianças maiores, inclusive daquelas que moram longe, na cidade.

Já os ambientes dedicados à Educação Infantil só eram contemplada depois. Em outras palavras, a Educação Infantil ficava com o espaço que sobrasse.

Isso, contudo, não era resultado de decisão do diretor que, como relatado, afirmou que sempre precisou lutar para conseguir abrir e manter as turmas de Educação Infantil na instituição. Há um conjunto histórico de decisão por não construção de prédios e estruturas especializados, mas um arranjo de espaço onde persiste a escassez estrutural que tenta ser compensada com a prestação de serviço de transporte escolar.

A estabilidade de turmas e de matrículas do Ensino Fundamental em contraste com a grande variação relativa à Educação Infantil pode demonstrar que a prioridade neste período continuou sendo de atendimento às crianças maiores, o que é visto na fala do diretor da instituição educativa, quando comenta que para abrir suas turmas de crianças pequenas sempre encontrou dificuldades.

Além disso, por se tratar de uma instituição que funciona em rede e que muitas de suas decisões precisam ser autorizadas por uma diretoria externa, suas turmas abertas a cada ano são definidas não pela gestão local, mas por uma instância externa. Por conta disso, as turmas de Educação Infantil são criadas ou não de acordo com a demanda da região, e não exatamente da instituição educativa.

Para o ano de 2024, por exemplo, o diretor informou que Educação Infantil seria

encerrada na instituição e as crianças passariam a ser matriculadas em outro local. Segundo ele, a decisão foi externa e o motivo foi para extinguir turmas seriadas da instituição educativa mais próxima.

[Na outra instituição] *vai ter o BIA e a Educação Infantil. Aqui vai ficar só 4º e 5º [anos]. Vai separar. E isso tudo, começou isso aí [...] para tirar a multisseriação de lá, eu acho que não havia necessidade mexer aqui para tirar multisseriação de lá... não havia necessidade... lá tem o ônibus deles e nós temos o nosso aqui* (Diretor, entrevista, nov. de 2023, grifo nosso).

Devido a uma decisão externa, a instituição deixará de ofertar não somente a Educação Infantil, como o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), composto por 1º, 2º e 3º anos. De uma só vez, crianças de 4 a 8 anos deverão estudar na instituição educativa mais próxima, que fica ainda mais adiante na área campestre. As crianças que moravam distantes, ficarão ainda mais distantes. Outro problema é a quebra do 2º ciclo, que terá seu 1º bloco (BIA) numa instituição, enquanto o 2º bloco ficará em outra.

Tem-se então um sistema de oferta de vagas que as crianças pequenas são contempladas com o espaço educativo apenas ao final de uma cadeia de prioridades: a) as vagas ofertadas pela instituição não são decididas por ela, mas por uma unidade hierárquica superior; b) a modalidade de Educação do Campo não está evidente durante a matrícula; c) há mais turmas de Ensino Fundamental; d) as turmas de Educação Infantil complementam o espaço destinado às crianças; e) há mais crianças da cidade e menos crianças do campo; f) há mais crianças grandes e menos crianças pequenas.

Assim, da mesma forma que a Educação do Campo não é contemplada com uma forma de ingresso que reforce suas diretrizes pedagógicas de atendimento em prol de especialização de seus espaços, também a Educação Infantil carece de cuidado, ficando com o que sobra de todos os processos anteriores. No final de todo o processo, as crianças pequenas da Educação Infantil recebem a última porção da divisão quantitativa daquele espaço.

O cenário não é muito diferente do que já foi reconhecido em panorama mais amplo de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, onde a falta de investimento para a modalidade redundou em uma expansão de oferta de qualquer qualidade, explicitando as desigualdades sociais (Rosemberg, 2006).

Em tudo o que foi descrito até aqui, pode-se verificar quatro pontos importantes: a) a criação de turmas de Educação Infantil é centralizada de forma externa à instituição

educativa; b) o principal critério de criação de turmas é numérico; c) o transporte escolar é suporte fundamental a esta estratégia de enturmação; e d) há de certa forma uma nucleação às avessas das crianças do campo.

Portanto, como análise desta categoria, é possível chegar a algumas conclusões sobre a presença das crianças na instituição pesquisada.

As enturmações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são feitas a partir da Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023a), documento central que informa quantitativos de crianças para cada turma, de acordo com alguns critérios relacionados tamanho das salas, localização urbana ou rural e se há presença ou não de estudantes com laudos de transtornos ou deficiências.

A decisão sobre a oferta de ambientes educativos obedece a este documento e é tomada por um órgão externo à instituição educativa à qual, no limite, é dado o poder de opinar, mas não de definir. Assim, a decisão de enturmação não considera aspectos intrínsecos ao contexto das crianças, como suas culturas, suas relações sociais, interações com o ambiente ou relacionamento com outras crianças. O principal critério de enturmação é numérico: se uma turma é da cidade, possuirá uma determinada quantidade de crianças; se é do campo, outro montante; se houver crianças com deficiência, outra quantidade; se a sala for pequena, outro também... Se não houver crianças suficientes para alcançar o número mínimo, então duas turmas funcionarão no mesmo espaço.

Pode-se perceber que nestes casos, o espaço do ambiente educativo é normatizado por uma regulação burocrática e de natureza logística. Pior ainda quando é decidido, à revelia do entendimento do diretor da instituição, que metade do ciclo ficará numa escola e a outra metade no outro, segundo o entendimento de que na instituição vizinha faltam crianças, então elas são remanejadas até lá para que número seja satisfeito e a multisseriação encerrada.

Nesse sentido, as crianças, que deveriam ser a prioridade absoluta nas tomadas de decisões, são transportadas de instituição em instituição, à revelia da vontade delas próprias ou de suas famílias, devido à ausência de atendimento, considerando-se a região.

A política pública torna-se então um objetivo logístico e a enturmação de crianças uma estratégia de encaixe em tabelas numéricas planas, sem profundidade e sem contexto além dos critérios relacionados a ocupação de espaço e aproveitamento de estruturas físicas. As crianças são invisibilizadas e homogeneizadas em categorias numéricas.

A existência do transporte escolar ajuda a tornar possível este tipo de política de remanejamento de crianças e de ocupação de espaços, mesmo que a famílias e direção

discordem. A vaga é ofertada na instituição em conjunto com o transporte. As famílias que não quiserem suas crianças lá, têm de utilizar o transporte público regular.

[Diretor] *Mas aí, pelo que eu observei aqui, na escola aqui, [...] 24 pais pediram o remanejamento. E ainda, e na reunião aqui ainda, pai falou assim: “Eu não pedi remanejamento, mas vou brigar pra tirar meu filho, não quero meu filho na [Escola Classe Girassol]. Vai ter esse problema.*

[Pesquisador]: *Então esse remanejamento, os pais estão pedindo, pra poder...?*

[Diretor] *Pra não ir pra lá.*

[Pesquisador] *Por que também vai ficar mais longe pra eles né?*

[Diretor] *Com certeza! E os pais ainda não conhecem pra lá. A hora que eles forem lá matricular, eles vão... [o entrevistado suspende a fala] (Diretor, entrevista, nov. de 2023).*

Portanto, as crianças são transferidas como se seus ambientes educativos não importassem nem fossem significativos. É como se as instituições educativas, as crianças, os ambientes, as relações e os contextos fossem apenas salas e escolas, todas iguais, homogêneas e facilmente intercambiáveis. Nessa lógica, as crianças (percebidas como alunas), escola, sala e transporte escolar são iguais. Ignora-se que as crianças possuem infâncias diversas, que os ambientes de convivência são heterogêneos e que cada instituição educativa possui sua identidade própria.

Neste contexto de transferências e remanejamentos constantes, as crianças são desenraizadas de suas famílias e comunidades, na contramão do que é desejado, especialmente para a Educação Infantil do campo (Barbosa; Fernandes, 2013, p. 307).

Essa realidade também expõe outra grande contradição com os pressupostos teóricos do próprio currículo oficial da rede pública do DF, que em uma de suas passagens, aponta para a importância das relações humanas e do contexto cultural para as vivências e práticas sociais das crianças.

De acordo com os pressupostos teóricos deste Currículo – Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica –, **o ser humano, por meio das relações com outros humanos e, em sociedade, inserido em um tempo e uma cultura**, aprende a falar e a ouvir, a se posicionar e a acolher a opinião das outras pessoas, mesmo quando diverja do dele. **A instituição que oferta Educação Infantil tem, pois, grande importância no sentido de introduzir as crianças nessas práticas, de modo a possibilitar vivências** em que experimentem o falar e o ouvir, o pensar e o imaginar, apropriando-se, assim, das marcas da humanidade (Distrito Federal, 2018a, p. 86, grifos nossos).

Dessa forma, os pressupostos pedagógicos passam a estar soterrados sob as determinações logísticas. Entre o Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito

Federal, 2018a) e a Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023a), vence sempre o segundo instrumento normatizador.

Todo este cenário de matrículas como opções logísticas nos permite entender então porque o motivo da variação nos últimos 10 anos. Comentamos agora há pouco que o número de crianças na Educação Infantil caiu bastante durante o período, mas que o mesmo não aconteceu com o Ensino Fundamental. Percebe-se que foi dada prioridade à matrícula das crianças maiores.

Figura 25: Evolução das matrículas das crianças campestinas de 2014 a 2023.



Fonte: Compilação relatórios de matrícula da instituição pesquisada (2023).

Porém, a oscilação de matrícula aconteceu quase que totalmente com as crianças citadinas, cuja presença foi escasseando. Se considerarmos os dados apenas das crianças campestinas, veremos que com exceção de 2 anos, as matrículas variaram muito pouco.

Ou seja, houve impacto significativo da presença das crianças da cidade na formação dos ambientes educativos. A variação da quantidade turmas também se deveu a isso e, como vimos, as matrículas aconteceram por necessidade de ocupação do espaço, com suporte do transporte escolar, e não por conta de qualquer consideração contextual da realidade ou necessidades pedagógicas.

Na maior parte das vezes dois objetivos foram considerados: trazer crianças que não possuíam vaga na cidade, e assim cumprir com obrigação estatal de oferta; e criar tentar evitar a multisseriação, que ocorreria se a quantidade de crianças fosse pequena. Em nenhum destes casos, mais uma vez, se observa critérios pedagógicos como prioridade.

Para concluir esta parte de nossa análise, podemos afirmar que a instituição

educativa teve menos poder que a sede para definir o uso de seus espaços; que houve impacto na criação de ambientes educativos, com variação na quantidade de crianças da cidade, quase sempre superando a presença das crianças do campo; que as matrículas realizadas levaram em consideração questões logísticas de alocação de recursos; e, finalmente, que tais políticas públicas relegaram os aspectos pedagógicos ao segundo plano de suas decisões.

Pode-se depreender da análise destes dados que não há no processo de oferta de vagas, considerações significativas sobre as singularidades das infâncias ou das infâncias do campo. Na melhor das hipóteses, estas crianças são vistas apenas como estudantes, sem complexidades ou nuances; na pior, são números que compõem um problema a ser resolvido. Em qualquer dos casos, há homogeneização das infâncias e, como resultado, as crianças são invisibilizadas. Em seus lugares, aparece somente a figura do aluno, e neste não existem singularidades nem diversidade. Todos são iguais; tão iguais, que são reduzidos a números.

Assim, se as singularidades não pesam para a oferta de vagas, não há como se falar também em visibilidade das infâncias. A própria instituição é visível apenas como um espaço de alocação de estudantes. As infâncias são invisibilizadas; transparecem apenas números.

As instituições educativas, como lugar de identidade, também são invisibilizadas. São apenas escolas, que funcionam como caixinhas, onde se depositam números. E dessa forma, alunos são levados para lá e para cá, desde que possam caber nas caixinhas. Com o sentido de igualar todas as crianças, reforça-se a sua desigualdade ao acesso e à permanência nas instituições educativas, sem que o debate sobre a qualidade desse atendimento seja sequer considerado.

Por outro lado, não são somente as decisões políticas sobre as matrículas que acarretam tal invisibilidade. Mesmo com um sistema de oferta controlado externamente, a convivência das crianças se dá principalmente no interior das instituições, e elas têm ao seu dispor mecanismos de organização de trabalho pedagógico que, se não resolvem o problema do sistema como um todo, têm a possibilidade de amenizá-lo no âmbito específico. É o que pretendemos abordar na nossa próxima categoria de análise.

3.2 A visibilidade das crianças campesinas no Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa

Até aqui vimos que o processo decisório de oferta é homogeneizador e contribui para a invisibilidade das infâncias. A oferta de ensino passa pouco pela decisão do gestor local da instituição educativa e mais por instâncias burocráticas afastadas da comunidade escolar. O resultado disso é que durante o processo de efetivação de matrículas não há consideração sobre a singularidade das crianças; as infâncias e seus contextos inexistem para obtenção de vagas.

O que existem são alunos que acabam por ser reduzidos a uma unidade ainda menor e sem identidade, porque são representados por números. Nesse cenário, as instituições educativas da região pesquisada representam espaços de alocação e preenchimento de vagas homogêneas a partir de critérios genéricos.

Se por um lado a centralização das ações de oferta de matrículas aliena a vontade da gestão local e, por consequência, das famílias e crianças, por outro o Projeto Político-Pedagógico cabe exclusivamente à gestão da instituição. E aqui chegamos ao ponto de nossa segunda categoria de análise: a visibilidade das infâncias no Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa.

A pergunta que direciona nossa investigação deste ponto em diante é: seria a matrícula o único fator determinante para a invisibilidade das infâncias ou há recursos disponíveis no interior da instituição que possam agir no sentido oposto?

Em outras palavras, mesmo que a gestão local da instituição não tenha o poder de decidir algo básico como a matrícula das crianças que atenderá, seria possível para ela estabelecer seus objetivos e ações no sentido de dar visibilidade e valorizar a singularidade daquelas infâncias ali presentes?

Portanto, como um dos objetivos desse estudo, propusemos analisar como a visibilidade e a singularidade das crianças do campo são contempladas ou não no Projeto Político-Pedagógico de PPP 2019, 2020, 2022, 2023²⁷. Descrevemos como este conjunto de instrumentos contemplou ou não as características das crianças camponesas na Educação Infantil do campo, considerando-se a organização pedagógica.

Assim como as demais instituições educativas do DF, a instituição pesquisada tem seu Projeto Político-Pedagógico publicizado anualmente no sítio oficial da Secretaria de

²⁷ O PPP de 2021 não foi localizado nem no sistema digital da SEE-DF, nem em versão física na instituição pesquisada, o que impossibilitou a sua análise.

Estado de Educação do Distrito Federal²⁸. Os documentos analisados aqui foram acessados a partir desta ferramenta, uma vez que não havia cópia física na instituição educativa.

Cabe informar que as seções dos PPP's são padronizadas na rede pública de ensino do DF. Eles são elaborados no interior das instituições educativas e passam por revisão nas Unidades de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino. Após aprovação, são publicizados no sítio oficial e ficam disponíveis para qualquer cidadão interessado.

Toda a estrutura e a organização dos PPP's são definidas no documento "Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas" (Distrito Federal, 2014b). As instituições devem seguir um rígido fluxograma de preenchimento e conter as mesmas seções, com pequenas variações, a depender da modalidade da Educação Básica que seja ofertada. Uma vez que os requisitos sejam cumpridos, os revisores da UNIEB liberam o documento para publicação.

Todos os PPP's das Escolas Classes do DF possuem a mesma estrutura e seções, de acordo com as Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (Distrito Federal, 2014b), com apenas duas diferenças: a) as instituições do campo têm a obrigação de construir o Inventário da Realidade, que é opcional para as instituições urbanas; b) as instituições que possuem Educação Integral têm de detalhar um plano de ação específico²⁹.

O Inventário da Realidade é documento central para a Educação do Campo no DF, conforme observado nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo (Distrito Federal, 2019b), possuindo quatro dimensões básicas: a) Social; b) Histórica; c) Cultural; e d) Ambiental.

Nos objetivos iniciais de nossa análise documental, a abordagem planejada era de dividir em dois focos a pesquisa: uma delas sobre o PPP e outra sobre o Inventário da Realidade. No decorrer dos movimentos de pesquisa, foi preciso alterar o objetivo inicial, uma vez que o Inventário se revelou um instrumento de relevante importância não somente para a organização do trabalho pedagógico, mas também ferramenta de subsídio à elaboração do próprio PPP.

²⁸ Até o momento da finalização deste texto, todos os PPP's publicizados poderiam ser acessados no endereço <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>.

²⁹ A instituição pesquisada é considerada como de Educação do Campo e não possui modalidade de Educação Integral.

Ocorre que durante a análise dos PPP's, não foi localizado nenhum exemplar do Inventário da Realidade, o que impossibilitou sua análise. Apesar de óbvio, é preciso ressaltar que a própria ausência do documento é um dado fundamental. O Inventário da Realidade deve ser o ponto de partida para compreensão da realidade local³⁰, especialmente das instituições educativas do campo:

Ele deverá retratar a realidade local e, por meio dele, poderão ser aprimorados os currículos e elaborados projetos de aprendizagem específicos, que contribuam para a formação integral dos seus sujeitos e, também, para a valorização da região e a possível transformação da comunidade, como almejado (Distrito Federal, 2019b, p. 43).

O Inventário é proposto como ferramenta de investigação da realidade que influenciará a um só tempo a organização do trabalho pedagógico e valorizará a formação dos sujeitos e a transformação de sua realidade. Organizacionalmente, o Inventário é um instrumento “investigativo letivo, dialógico e dialético, que tem como objetivo reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês que servirão de subsídio na construção do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar” (Distrito Federal, 2019b, p. 43).

Assim, o Inventário é precedente ao Projeto Político-Pedagógico. Em outras palavras, a ausência do Inventário pode-se ser entendida como uma possível deficiência de análise da realidade, especialmente a campesina, com suas dimensões e características singulares. Pode-se dizer que o Inventário é um importante documento identitário da instituição educativa, sem o qual restam as estruturas padronizadas do Projeto Político-Pedagógico. Muito embora o PPP também lance olhares à realidade, estes se dão em enfoques padronizados com as demais instituições urbanas, de forma que o risco é muito grande de se perder de vista características próprias da realidade campesina, tendo em vista que todas as organizações do trabalho pedagógico vêm de diretrizes gerais.

O Inventário é exatamente o documento de maior poder identitário para uma instituição campesina. É precedente ao Projeto Político-Pedagógico e se pretende como um instrumento democrático de pesquisa e participação.

Com a ausência do Inventário da Realidade, nosso objetivo foi adaptado para que se fosse possível identificar no PPP as presenças ou omissões em seu texto nos temas que

³⁰ Apesar de ser um instrumento obrigatório para as instituições de Educação do Campo, o Inventário da Realidade não é exclusivo da realidade campesina. Como há adultos e crianças que não são do campo, o instrumento também relaciona as realidades urbanas.

estariam contemplados no Inventário. Tendo em vista a importância de suas dimensões para a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo, tentamos procurar identificar tais dimensões de forma indireta, no conteúdo de cada PPP.

Como proposta de análise, procuramos identificar a frequência de termos específicos. A tentativa de busca pela frequência se deu não pelo sentido de análise de conteúdo, mas para buscar indicativos de como esses conceitos referenciavam as características das crianças do campo.

Para tanto, foi feita uma busca simplificada utilizando-se esses descritores nos quatro Projetos Político-Pedagógicos, na tentativa de compreender como essas crianças são contempladas na documentação analisada. Isso foi feito em três momentos.

No primeiro momento, procuramos os termos no singular e plural das seguintes palavras em dois grupos. O primeiro com a) “criança/crianças”, b) “criança/crianças do campo”, c) “infância/infâncias”, d) “infância/infâncias do campo” e, o segundo com a) “discente/discentes”, b) “discente/discentes do campo”, c) “aluno/alunos”, d) “aluno/alunos do campo”.

No primeiro grupo, pesquisamos termos como “crianças” e “infâncias”, porque se aproximam de significado mais plural e de diversidade destes sujeitos, bem como remetem ao significado mais humanizado e heterogêneo.

Quadro 11: Resumo de descritores sobre os sujeitos no PPP de cada ano.

Termo	Frequência	Termo	Frequência
“Criança”	102	“Discente”	23
“Crianças”	58	“Discentes”	10
“Criança do campo”	0	“Discente do campo”	1
“Crianças do campo”	0	“Discentes do campo”	0
“Infância”	2	“Aluno”	412
“Infâncias”	0	“Alunos”	246
“Infância do campo”	0	“Aluno do campo”	0
“Infâncias do campo”	0	“Alunos do campo”	0

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos da instituição pesquisada (2019; 2020; 2022; 2023).

No segundo grupo, há termos que, ao nosso ver, estão mais relacionados à homogeneidade. Em ambos os grupos testamos a frequência de cada palavra com o complemento “do campo”.

O quadro a seguir apresenta o resultado da frequência de cada termo. Optamos

por apresentar os resultados individuais dos termos no singular e no plural.

Observa-se que há muito mais frequência do uso das palavras do segundo grupo, que também são muito utilizadas no interior de instituições educativas de forma geral. Os termos deste grupo aparecem 4 vezes mais que a do primeiro grupo. E de todos os termos que incluem o complemento “do campo”, a frequência é de apenas 1 vez, em todos os PPP’s analisados, surgindo apenas na última versão, de 2023.

O lado negativo mais evidente é que ao não serem citadas, as crianças são invisibilizadas em favor da figura do “aluno”, reduzindo-se a diversidade a um conceito homogêneo. Portanto, o texto reproduz a visão da política de matrícula, de homogeneização e invisibilização das crianças.

Pelo lado positivo, ao menos na última edição (2023), o PPP inicia uma tímida diferenciação entre o sujeito do campo e o da cidade, mesmo que não consiga superar o uso do conceito de aluno, que ali aparece como “discente”.

Quando tratamos das matrículas vimos ali que no que tange à oferta, as crianças aparecem apenas como alunos que, por sua vez, são traduzidos como números. Aqui, no atendimento, verifica-se que a previsão do PPP também apresenta viés no sentido de considerar as crianças como alunos, e a diferenciação feita é sobre a origem deles: se são da cidade ou do campo.

As frequências de ocorrência destes termos e seus contrastes nos demonstram que ao menos no processo de elaboração do PPP, a escolha de palavras para se referir às crianças encontrou similaridades com o sistema de oferta de matrículas: Lá, há um processo de homogeneização em que as crianças são quantificadas como alunos, reduzindo-se sua visibilidade a números.

Cada PPP analisado mantém esta lógica, quando considera as crianças dentro do limite do que é um aluno, em que a singularidade de cada sujeito ou de um conjunto deles é ignorada em função de uma única classificação.

Silva e Barbosa (2023) indicam que “a formação e a qualidade de trabalhos de professores/as e da gestão escolar dependem da especificidade e da territorialização da atuação nas escolas do campo, das águas e das florestas, que fazem laço com o território e pertencimento das crianças” (Silva; Barbosa, 2023, p. 1013). A análise do PPP da instituição demonstra que o texto ali presente é alinhado com a falta de territorialização da própria instituição educativa, que não demonstra de forma efetiva conseguir enxergar os sujeitos adultos e crianças dali além de docentes e discentes.

Assim, tal escolha de palavras no PPP parece significar dificuldade de

compreensão quanto à diversidade das crianças em si e, mais que isso, de entendimento da criança como um ser mais complexo que o de “estudante”, “aluno” ou “discente”. Nesse sentido, não parece que a concepção sobre as infâncias é plural, mas tudo indica ser um recorte de suas possibilidades, o que achata a heterogeneidade, já que elas entendidas não no todo, mas em parte de suas múltiplas e diversas facetas sociais.

Em 2019, 2020 e 2022, por exemplo, na seção “Organização Curricular”, há uma introdução sobre a importância deste instrumento, com destaque para a definição do que é comum a todas as instituições e do que é específico para cada uma.

O planejamento curricular constitui instrumento importante e necessário, como referencial para nortear a atividade docente. Há de ser, todavia, um planejamento aberto e flexível, **garantindo a base comum de forma a incorporar o que é peculiar à escola e à localidade**, assim como situações imprevistas ou manifestações que fizerem sentido no cotidiano da prática escolar (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 19; Projeto Político-Pedagógico, 2020, p. 20-21; Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 30, grifos nossos).

De fato, o equilíbrio entre o que é comum e o que é específico se apresenta como fundamental, especialmente no contexto da Educação do Campo. O problema observado acontece após o texto introdutório da Organização Curricular. Todas as três edições citadas apresentaram planos apenas para o Ensino Fundamental, ignorando a modalidade das crianças pequenas.

O PPP de 2023, por outro lado, não faz separação de modalidades, porque elas não são citadas, sendo substituídas pelos temas transversais “sustentabilidade”, “cultura da paz” e “cidadania e direitos humanos” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 21-22).

De forma geral, para além da Organização Curricular, há dominância de planos, planejamentos e programas no interior da instituição educativa voltados prioritariamente para o Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano em todos os anos pesquisados.

Em termos de visibilidade, o Ensino Fundamental desponta como muito prioritário, sendo a Educação Infantil menos, e a Educação Infantil do campo totalmente invisível. Em outras palavras, quando o texto se refere aos princípios organizacionais e pedagógicos, há bastante ênfase na identidade campestre, na sua cultura e suas produções e seus modos de realização social. Por outro lado, quando se definem os projetos e ações pedagógicas, restam atendidos as crianças pertencentes ao Ensino Fundamental, especialmente aquelas em processo de alfabetização, que ocupa lugar privilegiado inclusive nas referências bibliográficas dos PPP's.

A análise também observou que mesmo no caso da Educação do Campo voltada ao Ensino Fundamental, há certo cuidado na escrita e na consideração de prioridades importantes, previstas em documentos normativos. No entanto, ao se verificar as seções que cuidam da operacionalização dos objetivos, ou seja, na parte dedicada a pensar as ações na prática, desaparecem as crianças, a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Em um segundo momento, focalizamos a frequência de termos relacionados à Educação do Campo, porque tínhamos interesse de verificar se em relação às etapas e modalidades de ensino o que vimos quanto aos sujeitos também aconteceria. Assim, pesquisamos a frequência dos termos: a) “Educação Infantil”; b) “Educação Infantil do campo”; c) “Ensino Fundamental”; e d) “Educação do Campo”.

Quadro 12: Resumo de descritores sobre Educação Infantil no PPP de cada ano.

Termo	Frequência
Educação Infantil	28
Educação Infantil do campo	0
Ensino Fundamental	55
Educação do Campo	7

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos da instituição pesquisada (2019; 2020; 2022; 2023).

O termo mais frequente foi “Ensino Fundamental”, com quase o dobro de ocorrências de “Educação Infantil”. Já “Educação do Campo”, aparece somente 7 vezes, distribuído da forma demonstrada a seguir.

Quadro 13: Descritor específico no PPP de cada ano.

Termo	2019	2020	2022	2023
Educação do Campo	1	1	2	3

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos da instituição pesquisada (2019; 2020; 2022; 2023).

Portanto, ao menos na frequência de escolha dos termos, os PPP’s parecem reproduzir a lógica observada até aqui, desde a oferta de vagas até a pouca profundidade de conceituação do que são crianças ou infâncias, e ainda, o que são crianças do campo ou infâncias do campo. Na frequência de termos, o Ensino Fundamental surge prioritariamente, e depois Educação Infantil.

Além disso, quando analisamos o conteúdo das seções relativas à organização do trabalho pedagógico, há bastante prevalência das práticas, métodos, estratégias e ações específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, chamados no DF de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), em detrimento do ciclo de aprendizagem dedicado às crianças de 4 e 5 anos (2º bloco).

De forma peculiar e até um pouco surpreendente, a instituição educativa, por definição é uma Escola do Campo e que deve apresentar um trabalho pedagógico com adequações curriculares, metodologias específicas que contemplem aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais e históricos da comunidade camponesa (Distrito Federal, 2024b). No entanto, tudo isso é omitido em todos os PPP's analisados.

Este é um ponto é mais um que consideramos fundamental e que vai de encontro ao observado nos demais aspectos de nossa análise. O lado de dentro da instituição educativa indica refletir exatamente os processos que ocorrem lado de fora.

Não foram encontradas evidências de busca por objetivos que se associem à identidade de uma instituição de Educação do Campo. Nos PPP's que vigoraram de 2019 a 2022, o texto com a única citação à modalidade é este:

A Educação do Campo envolve diversos níveis e modalidades de ensino, possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, articulado com outras instituições e ligadas ao meio rural. Esta Unidade de Ensino, visa proporcionar um ensino, almejando oferecer ao educando uma escola que não o afaste do campo. Suprindo suas necessidades de desenvolvimento intelectual em seu meio de convívio familiar e comunitário (PPP, 2019, p. 7; PPP, 2020, p. 8; PPP, 2019, p. 18).

Neste exemplo, não parece claro qual é exatamente o objetivo da instituição educativa no âmbito da Educação do Campo, exceto que o ensino proposto não deva afastar a criança do campo e, de certa forma, considerar o convívio comunitário e familiar para isso.

O problema é que, como já sinalizamos, este é o único trecho e nenhuma outra referência é encontrada em outras seções importantes, como, por exemplo, a função social, os objetivos gerais, específicos ou mesmo nas metas ou planos de ação. Nesse período de 2019 a 2022, a modalidade Educação do Campo é praticamente ignorada.

No ano de 2023 as menções evoluem, mas não chegam a projetar ações concretas. Das três citações ao termo “Educação do Campo”, duas estão associadas à sua conceituação geral. O primeiro deles, realça a importância da contextualização das ações pedagógicas, financeiras e administrativas com foco na população camponesa, em um

ambiente de debate democrático.

Deve-se levar em consideração que a escola é um ambiente democrático, com a participação da comunidade escolar e dos colaboradores na participação da tomada de decisões. **Isso possibilita o debate de Educação do Campo e para o Campo, reflexão de suas ações pedagógicas, financeiras e administrativas voltadas para a população camponesa**, envolvimento de todos os atores na construção de uma escola emancipadora e libertária que promova a educação como um papel social de todos e para todos (PPP, 2023, p. 11, grifo nosso).

A segunda menção trata dos objetivos da Educação do Campo e de sua função social e dos impactos sobre a organização do trabalho pedagógico para a identidade da população camponesa, na busca por equidade em relação à cidade.

Diante disso, a Educação do Campo objetiva, portanto, o reconhecimento de que a cidade não é superior ou mais avançada se comparada ao campo e, a partir desta concepção, **o trabalho pedagógico, como função social voltada para campo, organiza as relações educativas para a cultura, diversidade, importância e identidade da população camponesa** e o reconhecimento como membro da sociedade (PPP, 2023, p. 11, grifo nosso).

A terceira e última menção se dá na seção “Princípios” do PPP, na qual se informa que a Educação do Campo se organiza a partir de documentos norteadores da SEEDF:

Esta Unidade Escolar se baseia nos princípios epistemológicos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, assim como as Diretrizes da Educação do Campo, consolidados no art. 76 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (PPP, 2023, p. 13).

Apesar de se localizar na seção em que os princípios norteadores são delineados, finalizam-se aí todas as referências a um aspecto que deveria ser constitutivo da realidade da instituição. Não há metas, objetivos ou ações decorrentes das informações apresentadas.

O fato concreto da instituição estar localizada numa área camponesa e atender a comunidades do campo não se fez suficiente para que o projeto pedagógico da instituição abrace sua identidade natural. É como se todo o campo que circunda o espaço físico e as experiências dos adultos e crianças daquela instituição fosse invisível.

No terceiro e último momento de pesquisa de frequência de termos, procuramos identificar aqueles relacionados a quaisquer das quatro dimensões que seriam contempladas no Inventário da Realidade: a) dimensão social; b) dimensão histórica; c) dimensão cultural; e d) dimensão ambiental.

Entretanto, não foi possível encontrar nenhuma referência a qualquer dos termos,

na forma do que fizemos com os demais, uma vez que sem o Inventário da Realidade anexado ao PPP, os termos não foram citados, o que nos levou a procurar por referências de forma indireta, já que tais dimensões são inerentes à uma instituição educativa do campo no âmbito do DF (Distrito Federal, 2024b).

Sobre a dimensão social, focalizamos na análise da seção “Função Social”. Segundo a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (Distrito Federal, 2014b), a função social é a resposta a uma questão que deve ser debatida no interior da instituição educativa. A questão é “para que existe a escola pública?” (Distrito Federal, 2014b, p. 21). Não é uma pergunta simples. Exige reflexão sobre objetivos, finalidade, razões para sua existência e clareza sobre sua intencionalidade.

Neste ponto, nos parece claro que ao dispor do Inventário da Realidade em mãos, há melhores condições para responder a esta pergunta e redigir o texto de sua função social, uma vez que haveria à disposição diversas informações exatamente sobre a complexa realidade local.

Reproduzimos a seguir a função social definida pela instituição em texto comum a todas as edições pesquisadas:

A escola inserida em uma sociedade marcada pela exclusão social e por práticas mercadológicas neoliberais, precisa buscar metodologias pedagógicas que possam ir de encontro a esta perspectiva, no sentido de promover uma educação libertadora com o intuito de romper com esta prática excludente. Portanto, esta U.E. [unidade de ensino] busca uma prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-cultural em consonância com as diretrizes adotadas no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Nesta perspectiva, Saviani defende que a educação implica: “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada³¹” (Projeto Político-Pedagógico 2019, p. 9; Projeto Político-Pedagógico 2020, p. 9; Projeto Político-Pedagógico 2022, p. 20; Projeto Político-Pedagógico 2023, p. 12).

A primeira e mais óbvia análise é que o entendimento da função social da instituição educativa é estável, sendo reproduzida igualmente em todas as edições pesquisadas. A segunda, e muito importante, é que ela aponta para as metodologias de ensino, mas não diz muito sobre seus objetivos. Em outras palavras, a instituição diz muito sobre o como pretende atuar, mas não diz muito sobre qual é o objetivo da atuação. O resultado disso é que não é muito fácil concluir qual seria de fato a função social da

³¹ No texto original, atribui-se a citação a Saviani (1985, p. 76).

instituição educativa.

Quando falamos das crianças e infâncias do campo e de suas invisibilidades, a função social observada até se aproxima de conceitos importantes. Por exemplo, ao citar Saviani no final do texto, é pontuado algo já observado aqui neste estudo anteriormente, que é o desafio de atender ao que é geral a todas as crianças e o que é específico a algumas, o que vem a ser uma forma de garantir suas visibilidades e atuar em respeito às suas singularidades. Porém, o texto é amplo, sem definir o objeto sobre o qual se daria essa atuação.

É salutar que a função social considere que a exclusão social e as práticas excludentes precisem ser superadas e, para isso, apontem a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como meios de superação. Infelizmente, não há mais detalhes sobre quais seriam estas práticas e nem sobre qual os sujeitos impactados tanto pelas práticas excludentes quais seriam beneficiados por sua superação.

É também notável uma ausência importante. A própria instituição se enxerga como uma “U.E.”, que é abreviação para Unidade de Ensino. Se há algo que demonstra a invisibilização da identidade de uma instituição educativa é ela ser apenas mais uma “unidade”. Até o campo semântico da palavra remete a um mais um número. “Unidade de Ensino” é um termo distante da realidade local, de uma instituição educativa do campo. O ponto aqui é que outras palavras poderiam ter sido escolhidas e que delimitassem que a instituição educativa é campestre, e poderia ser mesmo utilizada o termo oficial “Escola do Campo”.

Assim, a função social prevista pela própria instituição é uma demonstração do quanto ela própria está invisibilizada e se invisibiliza. Embora a função social seja institucional, acima de tudo ela é uma função social – e não se faz resultados sociais sem os sujeitos, que estão invisibilizados no texto.

Ainda na dimensão social, é importante notar que há alguma frequência de uso da palavra “campestre”. Porém, por vez e outra quando é utilizada, não fica nítido se ela se refere à criança ou ao adulto, além de existir momentos em que a palavra parece se referir também ao termo “campo”, na sua forma mais ampla.

Neste sentido, a preocupação com a diferença, as relações entre o âmbito escolar, o multiculturalismo **principalmente para o campestre**, a cultura local, a troca de conhecimento entre o adulto-criança e criança-criança passam ser fatores importantes para a aprendizagem. Isso faz com

que **a escola tenha suas práticas sociais voltada para a luta do campesino**, respeitado seus conhecimentos, luta pela educação e do campo [sic] (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 17, grifos nossos).

Esta passagem do PPP de 2023 demonstra uma evolução significativa em relação às publicações anteriores que não referenciaram o sujeito campesino, mas apenas o campo. O trecho a seguir é encontrado nas edições anteriores:

Levando em consideração, a Educação do Campo envolve diversos níveis e modalidades de ensino, possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, articulado com outras instituições e ligadas ao meio rural. **Esta Unidade de Ensino, visa proporcionar um ensino de qualidade, almejando oferecer ao educando uma escola que não o afaste do campo** (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 7; Projeto Político-Pedagógico, 2020, p. 8; Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 18).

Como se vê, nos de 2019, 2020 e 2022, a visão que fazia parte da Função Social da instituição era do campo como um lugar, um espaço que deveria ser valorizado, por meio de sua ocupação “educando”. Se pode-se apontar uma evolução porque o termo passar a emergir nas últimas edições, também deve-se dizer que é uma abordagem insuficiente, porque faz uma referência que parece ser mais geográfica do que sociológica. O campo é ocupado apenas por “educandos”, num mesmo lugar denominado “campo” homogêneo, numa clara limitação de possibilidades da realidade.

O “campesino” no texto está sempre associado ao campo como um espaço, um lugar, inclusive com o uso do termo “rural”, mas não se vê o termo associado a denotações que representem os movimentos ambientais, culturais ou históricos. Os sujeitos não são delineados, nem são explicitadas as diversas formas de organização possíveis destes sujeitos, sejam adultos ou crianças. Isso provavelmente se dá também pela ausência do Inventário da Realidade, que ajudaria a contemplar informações a respeito de tais aspectos.

Por um lado, mais uma é interessante verificar que tais considerações eram ausentes nas primeiras edições analisadas, e aparecem na mais recente. O ponto positivo é que isso pode refletir a ampliação da compreensão da realidade e o alargamento de ações da instituição no contexto de sua comunidade. O ponto cinzento é que o termo “campesino” é utilizado para compor períodos textuais em que não fica claro se está a se falar do sujeito ou do próprio campo.

A organização curricular é pautada na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, Diretrizes do Campo e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ainda, tem temas transversais, como questões importantes, sob várias formas na vida cotidiana do cidadão, **principalmente voltada para o campesino** (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 18, grifo nosso).

A passagem acima, que se assemelha a outras, é um exemplo de como não se pode concluir se se fala da criança do campo, se do adulto do campo ou se está a se falar do próprio campo. O problema disso é que o termo possa recair na generalização, contrariando o que a instituição educativa propõe, que é a consideração da “diversidade de culturas e a importância da população campesina para a construção da sociedade” e de que “a escola do campo e seus diferentes atores tem os mesmos valores sociais, políticos e educacionais do que aquele que vive na zona urbana” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 19).

Como vimos anteriormente, não há referências a “crianças do campo”, somente a “crianças”, que quando surgem, poucas vezes estão associadas a concepções delas sujeitos, atores ou agentes. O mesmo ocorre com “infâncias do campo”, tendo em vista que mesmo a palavra “infâncias” surge apenas na edição de 2023, mas sem estar contextualizada ao campo ou à diversidade. Já o termo “campesino”, por vezes pode ser uma criança, por vezes o adulto e até mesmo o próprio lugar do campo.

Assim, percebe-se que o texto de 2023 ainda apresenta problemas de homogeneização e ausência de considerações concretas sobre a diversidade das crianças e das infâncias ali presentes. Parte deste problema pode ter origem na ausência do Inventário da Realidade, que seria o instrumento a partir do qual a instituição poderia pesquisar a realidade contextual que a circunda.

Relembremos que o documento Inventário da Realidade³² é um dos anexos a cada Projeto Político-Pedagógico anual de toda instituição educativa do campo no Distrito Federal. Em nenhum dos PPP’s pesquisados foram encontrados estes instrumentos. A pesquisa então procurou encontrar as referências às suas dimensões no escopo do texto, e os resultados dessa busca relatamos a seguir.

O Inventário da Realidade pretende auxiliar na pesquisa e análise do contexto no qual a instituição se insere, a partir da coleta e tratamento de informações de cada uma de

³² Até 2022 era nomeado como “Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental”. A partir de 2024 passa a ser nomeado como Inventário da Realidade e também como Estudo do Meio (Distrito Federal, 2024, p. 7).

quatro dimensões: social, histórica, cultural e ambiental (Distrito Federal, 2024a).

Sobre a **dimensão social** foi observada alguma preocupação com a realidade campesina principalmente a partir de 2023, onde aparecem conceituações dos sujeitos do campo e cuidados explícitos com os objetivos da Educação do Campo, mas ainda com algumas contradições entre algumas passagens.

Por exemplo, este último PPP, na seção de Organização Curricular, traz duas passagens. A primeira trata do combate à desigualdade entre população campesina e urbana.

Nesta perspectiva de trazer para dentro das aulas um conhecimento, análise e compreensão da cidadania e direitos humanos para a população campesina, **aborda-se a luta e a importância do campo como forma de combate a desigualdade na relação comparativa com a população urbana.**(Projeto Político-Pedagógico, 2023, p.22, grifo nosso)

A segunda passagem, a seguir, reforça a primeira, no sentido de ações pela diminuição da desigualdade e superação de dicotomias.

Portanto, este tema [cidadania e direitos humanos] é tratado dentro de sala de aula com atividades diversificadas, que possibilite [sic] respeitar o discente e sua vivência, sendo estabelecido e aplicado em uma macrovisão de que **a escola do campo e seus diferentes atores tem os mesmos valores sociais, políticos e educacionais do que aquele que vive na zona urbana** (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 21, grifo nosso).

Entretanto, em outro excerto, observa-se uma visão contraditória com a de isonomia, uma vez que considera uma vantagem que os profissionais da instituição tenham sua origem de residência na cidade.

“A escola foi se modernizado e melhorando a sua estrutura física e a **infraestrutura social** [...] atualmente, temos transporte público [...]; acesso a sistema [de] internet; transporte escolar com rota próxima as casas das crianças [sic]; **e nossos colaboradores, em sua maioria, residem em Sobradinho/DF**” (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 8, grifos nossos).

Em outro momento, é dito que “a cidade não é superior ou mais avançada se comparada ao campo” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11), mas, logo adiante, é feita a afirmativa de que é preciso “abarcas os conhecimentos populares locais da população campesina, assim como os saberes científicos” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 14).

À primeira vista, não parece um argumento problemático, mas mesmo que não tenha sido a intenção da escrita, embute-se aí uma contraditoriedade: os conhecimentos

do campo parecem ser populares e os conhecimentos científicos estariam em outro patamar; como se o saber popular não pudesse ser também científico.

Ainda sobre olhar formal da instituição sobre a dimensão social, a análise focalizou duas seções: a “Função Social” e “Missão da Escola”.

Em todas as edições, a Função Social apresentou o mesmo texto, sendo redigida sem alterações, conforme é possível conferir a seguir.

A escola inserida em uma sociedade marcada pela exclusão social e por práticas mercadológicas neoliberais, precisa buscar metodologias pedagógicas que possam ir de encontro a esta perspectiva, no sentido de promover uma educação libertadora com o intuito de romper com esta prática excludente. Portanto, esta U.E. **busca uma prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-cultural em consonância com as diretrizes adotadas no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal** (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 6; Projeto Político-Pedagógico, 2020, p. 7; Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 17; Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11).

Entretanto, é preciso frisar que o texto acima, que não traz referências sobre a Educação do Campo ou aos sujeitos do campo, foi assim apresentado em 2019, 2020 e 2022 e, apesar de constar também em 2023, neste último recebeu complementos.

Por exemplo, na última edição, são citados “o debate de Educação do Campo e para o Campo, reflexão de suas ações pedagógicas, financeiras e administrativas voltadas para a população campesina” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11), a possibilidade de “reconstruir no ambiente escolar a luta social da terra e a construção da agroecologia, como função social da escola do campo” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11) e “desenvolvimento da qualidade de vida do sujeito campesino, a relação e seus conhecimentos com a natureza e cultura local, de sorte que o discente consegue [sic] entender e enxergar [sic] como parte da sociedade brasileira” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 12).

Portanto, quanto à Função Social, pode-se considerar que há evolução nas considerações sobre o sujeito do campo e a Educação do Campo, ao menos na escrita. Mas, é necessário frisar que algumas passagens não parecem estar imbuídas de sentido concreto. Por exemplo, a “construção da agroecologia como função social da escola do campo” indicar outra função social dentro da primeira função social.

Outra redação problemática é a que ao falar de conhecimentos locais e da natureza campesina, o trabalho seja feito de forma que de sorte “o discente [consiga] entender e [se enxergar] como parte da sociedade brasileira”.

A intenção pode ser de valorizar os saberes comunitários locais, mas a escrita abre margem para uma interpretação dicotômica, como se fosse dado naturalmente que o sujeito do campo não se veja como parte da sociedade brasileira. É como se a sociedade brasileira fosse apenas da cidade, e o campo, excluído, precisasse alterar seu olhar e se enxergar como parte do todo.

Destaque-se, por fim, que na dimensão social as crianças são tratadas na maior parte das vezes como alunos, discentes e educandos e as considerações sobre o campo são ainda genéricas. Na escrita também surge tentativa de atenção para com a diversidade, mas com pouca profundidade e sem destaque para as singularidades das infâncias. Percebe-se também inclinação ao adultocentrismo, uma vez que são atribuídas às crianças características que surgem exclusivamente da visão dos adultos, uma vez que não são demonstrados instrumentos de pesquisas a respeito delas e, quando os termos relativos às crianças aparecem, as colocam mais como objetos das ações do que como agentes.

A **dimensão histórica**, teve sua análise focalizada na seção “Historicidade da Escola” e nos Objetivos Gerais e Específicos de cada PPP. Mais uma vez, os documentos de 2019, 2020 e 2022 são bastante parecidos, com uso de textos comuns em sua parte majoritária. Já o documento de 2023 incorpora os textos anteriores e acrescenta algumas informações adicionais.

Na seção é descrita a origem da instituição educativa. Há contextualização de como era a geografia da região à época e o nome das comunidades atuais. A instituição começa como uma palhoça e após vários anos, um casal de fazendeiros doa parte do seu terreno onde é construído o atual prédio de alvenaria onde a instituição funciona.

Este casal recebe bastante destaque na última versão do PPP, onde são transcritos relatos de história oral na versão deles, bem como a dificuldade enfrentada pelos profissionais das décadas de 1970 e 1980.

Em entrevista com a Senhora Lourdes no ano de 2022, [ela] diz: “naquele tempo atrás era uma época de difícil acesso para a escola porque não tinha ônibus e poucas pessoas tinham carro. Os servidores, às vezes, dormiam em minha casa ou na escola, contudo era muito divertido e todos trabalhavam felizes” (PPP, 2023, p. 8).

O histórico também dá atenção especial para reivindicações que atravessaram vários anos, sendo a principal delas a construção do parquinho infantil e a reforma do prédio.

Entre as grandes ausências, está a referência histórica sobre a ocupação da terra, como a comunidade foi sendo constituída. Mesmo sobre a própria instituição, que é o

personagem principal da seção, mais detalhes seriam importantes. A instituição começou numa palhoça, mas quais foram os atores sociais responsáveis por sua criação? Presumivelmente, os aspectos históricos relativos às infâncias e às crianças também ficam ausentes; há relato da dificuldade dos profissionais, adultos, de alcançarem a instituição, mas as crianças não são citadas.

Para a análise da **dimensão cultural**, procuramos referências que apontassem para princípios e ações de valorização da cultura das crianças e de seus locais de moradia, além de eventos e festejos típicos da região, entre outras manifestações que pudessem ser elencadas pela própria instituição.

Como parte da seção “Princípios Orientadores Para a Prática Pedagógica”, os PPP’s de 2019, 2020 previram a estimulação da “criatividade, a ludicidade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais, não deixando de lado a cultura local, ou seja, da comunidade a que estamos inseridos” (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 8; Projeto Político-Pedagógico, p. 9, 2020).

O PPP de 2022 inseriu a dimensão cultural como um de seus objetivos gerais:

Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, **da diversidade étnico-cultural**, do sistema político, da economia, da tecnologia, **das artes e da cultura**, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial (Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 21, grifos nossos).

O mesmo documento também indicou como objetivo específico “fomentar meios de interação sociocultural com a comunidade escolar” (Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 22).

O PPP de 2023 altera a redação, mas mantém os princípios anteriormente elencados. Nele, um dos objetivos gerais é “trazer e abordar a peculiaridade da comunidade campesina local [...], bem como da cultura popular” para desenvolver o “trabalho pedagógico e contextualizado na luta da população campesina, em uma didática que consiga trabalhar a força do campo e em uma construção da teórica e prática” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 17).

Nenhuma das versões inclui detalhamento de atividades práticas ou faz referências a quaisquer das festas regionais da região. A maior aproximação com a cultura infantil acontece na citação à festa das crianças, dentro do “Projeto Educação Financeira” (Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 44), que acontece no mês de outubro de cada ano.

Muitas vezes no decorrer dos documentos há o uso das palavras “cultura” e

“cultural”, mas em geral se referem a termos genéricos, sem detalhamento que apontem para as manifestações das crianças ou da comunidade local.

Por fim, uma última contradição é observada quando no PPP de 2023 se afirma que a diversidade “social, cultural, ambiental, religiosa, geracional e de raça e etnia” (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 14) é respeitada no interior da instituição educativa, “já que a diversidade e a heterogeneidade compõem o ambiente educacional” (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 14).

Dá-se a entender que a presença da diversidade, é garantia de respeito e atendimento aos direitos das crianças, como se a condição de diversidade só existisse na área campestre, por exemplo. O próprio uso da palavra diversidade, que deveria singularizar, é generalizado, perdendo o efeito.

A **dimensão ambiental** foi a última a ser analisada. Nos documentos de 2019, 2020 e 2022 quase não há referências a este aspecto. Neles, essa dimensão é representada por um dos princípios orientadores da prática pedagógica e, a exemplo do que ocorreu com a dimensão cultural, não foi acompanhada de ações práticas que evidenciassem a persecução desse princípio.

Este princípio, em 2019 e 2020 constava como de “colaboração no desenvolvimento de uma consciência ecológica de proteção ambiental e integração ativa do homem com o meio ambiente” (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 8.; Projeto Político-Pedagógico, 2020, p. 9). Em 2022 foi substituído por “promover a conscientização quanto à preservação da fauna e flora [e] estimular a sustentabilidade ambiental” (Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 23).

No documento mais recente, como já citado anteriormente, foi novamente substituído para “reconstruir no ambiente escolar a luta social da terra e a construção da agroecologia, como função social da escola do campo” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p.11), recebendo um *status* maior, tendo em vista que de princípio orientador passou a ser considerado função social da instituição.

Até 2022, a visão ambiental predominante é relacionada à sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Em 2023 agregam-se o valor econômico, como “trazer a dimensão socioambiental como um fator aliado para a produção local” (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p.19).

Outra ausência marcante se dá sobre olhar ambiental para a própria instituição e sua relação possível de mediação entre natureza e crianças. Apesar de estar circundada de possibilidades de restaurar o contato das crianças com o ambiente natural, pouco se

diz ou se fala sobre isso no documento norteador. Sobre isso, Léa Tiriba argumenta sobre objetivos importantes na religação das crianças com a natureza:

Orientadas pelo compromisso com a preservação da vida, as proposições estão organizadas em torno de três objetivos: a) religar as crianças com a natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. O primeiro objetivo nos convida a um novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida (Tiriba, 2010, p. 3).

Além disso, as crianças precisam ter garantidos o direito à ludicidade, o que implica no “rompimento de relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças e na superação da obsessão pelo controle. Nessa lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel” (Tiriba, 2010, p. 5).

Apesar de possuir ricas possibilidades de religação das crianças com a natureza, transformando a possibilidade em ações pedagógicas repletas de ludicidade e criatividade, a instituição mantém rotinas rígidas que fazem com que as crianças acabem por ficar muito tempo em ambientes fechados e manipulando materiais industrializados (Diário de campo, dez. 2023).

Assim, há muitas considerações possíveis sobre a análise destas dimensões. A primeira, à qual já nos referimos antes, está na ausência maior do Inventário da Realidade, que seria o documento a subsidiar todas as informações, já que se constitui como um Estudo do Meio, e possibilitaria trazer à tona os aspectos sociais, históricos, culturais e ambientais relativos às pessoas e à instituição educativa.

Percebe-se que em todas as dimensões, há aspectos positivos e negativos. Como positivos, é nítido que os documentos evoluem para mais detalhamentos e maior atenção ao sujeito do campo a cada edição. Também existe a previsão de algumas ações pedagógicas em relação às atividades culturais da região, mas para apenas um único dia do ano.

Como aspectos negativos, os olhares sobre as dimensões parecem ser ainda superficiais e, às vezes, contraditórios. O sujeito campesino parece algo homogêneo, há bastante foco nos adultos, nas suas dificuldades de acesso e de trabalho, em suas moradias e em como devem ser melhor formados para encarar a diversidade do campo.

Mas a própria diversidade é um conceito repetido sem profundidade, que acaba por paradoxalmente ser homogeneizado. Tantas vezes repetida, dá-se a impressão de que é uma característica rasa, sem a complexidade que naturalmente deveria significar.

A natureza ao redor da instituição não é enxergada nos documentos, nem suas possibilidades. O campo onde a instituição se situa, não surge na organização curricular. Quando aparece, é para ressaltar dificuldades de mobilidade ou para ser associado a uma baixa autoestima. A função social, onde se define a identidade da instituição, invisibiliza ela própria.

Nesse contexto, as crianças enquanto sujeitos históricos, heterogêneos e agentes são também invisibilizados em todos os PPP's. Quando surgem, isso acontece sob a denominação de “educandos”, “discentes”, “estudantes”, “alunos”. O papel social disponível para as considerações é aquele aplicável à instituição educativa, que é mais uma “unidade de ensino” e não nomeia a si mesma com o termo oficial “Escola do Campo”. O Inventário da Realidade inexistente, e com ele se perdem mais oportunidades de desvelar o rico espaço social, cultural, histórico e ambiental da instituição, que continuam ali, mas não são aprofundados.

As crianças, que são fundamentais para a razão de ser a instituição educativa, não recebem atenção devida sobre suas culturas, relações sociais, relação com o meio ambiente e suas histórias. Nesse sentido, as suas brincadeiras, suas formas de brincar, onde vivem, com quem vivem, com quem brincam, que brinquedos utilizam, como se relacionam com a natureza, entre tantas outras possibilidades, continuam invisibilizados aos olhos dos documentos pedagógicos mais importantes da instituição.

Assim, se por um lado a instituição demonstrou bastante cuidado em procurar melhorar seu prédio, ampliar sua estrutura física e priorizou a construção do parquinho infantil, que são coisas muito positivas e impactam na rotina educativa, por outro, em que pese ter definido em vários documentos a prioridade de atenção ao sujeito do campo, não conseguiu alcançar uma visão maior e mais completa da diversidade em geral e das infâncias em particular.

3.3 Possíveis impeditivos adultocêntricos para a visibilidade das infâncias e suas singularidades

Até aqui analisamos a forma de ingresso das crianças na instituição educativa, considerando o contexto de poucas vagas, de uso intenso de transporte escolar e como o sistema de matrículas não leva em consideração diferenças significativas entre crianças camponesas ou urbanas. Também vimos que no interior da instituição, o histórico de Projetos Político-Pedagógicos é alinhado com a visão homogeneizadora do sistema

externo, e entende as crianças prioritariamente como objetos de ação e não como agentes, na figura representada pelo “aluno” ou “discente”, sem alcançar a profundidade da concepção de criança como sujeito de direitos.

Aqui, em nossa terceira e última categoria de análise, tentamos responder à pergunta se no interior da instituição o trabalho diário e prático junto às crianças seria capaz de superar os demais processos anteriores e, de alguma forma, dar visibilidade às infâncias e suas singularidades nas rotinas dos ambientes de convivência.

Em outras palavras, haveria impeditivos adultocêntricos nas relações entre crianças e adultos que implicassem na invisibilidade já percebida nas demais categorias de análise? Ou apesar das forças contrárias já verificadas anteriormente, seria possível observar ações que promovessem a visibilidade daquelas crianças nos ambientes de convivência da instituição educativa?

3.3.1 Práticas docentes a partir da observação: em busca das singularidades das infâncias em meio às rotinas diárias da instituição educativa

Os profissionais que participaram da pesquisa foram todos aqueles que fazem parte da equipe gestora com atuação pedagógica: Diretor, Vice-Diretor, Coordenadora Pedagógica. Entre as professoras, apenas a professora da Educação Infantil participou, tendo em vista o recorte da pesquisa recair sobre as crianças pequenas dessa etapa de ensino.

Quadro 14: Tempo de atuação dos profissionais da instituição

Profissional	Tempo de regência em Educação Infantil	Tempo de atuação em instituição educativa do campo
Diretor	Nenhum	14 anos
Vice-diretor	Outra carreira ³³	1 ano
Coordenadora Pedagógica	Nenhum	1 ano
Professora da Educação Infantil	4 anos	2 anos

Fonte: Diário de campo e entrevista (2023)

³³ Como integrante da Carreira de Políticas Públicas e Gestão (PPGE), não pode exercer atividades de regência, que são exclusivas ao cargo de Professor na Carreira Magistério Público (CMPDF), conforme a Lei Distrital 4.751 de 07/02/2012.

O Diretor era o servidor e professor mais antigo da instituição e durante todo o tempo em que lá esteve exerceu aquela função. O Vice-Diretor e Coordenadora Pedagógica estavam em seu primeiro ano na função e também eram novatos em relação à atuação em uma instituição campestre. Apesar de ser integrante da Carreira Magistério, a coordenadora pedagógica nunca havia lecionado em turmas de Educação Infantil. A única com experiência na Educação Infantil era a professora, que também possuía alguns anos de experiência em instituição do campo.

É importante ressaltar que, com exceção do Diretor, todos os outros profissionais tinham sua experiência em trabalho em instituição de Educação Campo limitada à da instituição pesquisada. O Diretor trabalhou por 2 anos em outra instituição ali próxima. Todos os demais vinham de experiência educacional em áreas citadinas.

A instituição se dividia em dois turnos de atendimento e atendia a duas etapas de ensino, da forma detalhada a seguir.

Quadro 15: Turnos, horários e turmas da instituição

Turno	Horário	Período/Ano/Etapa
Matutino	7h às 12h	1º ano – Ensino Fundamental 2º ano – Ensino Fundamental 3º ano – Ensino Fundamental
Vespertino	12h30min às 17h30min	1º período – Educação Infantil 4º ano – Ensino Fundamental 5º ano – Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023)

Sobre as rotinas pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição, havia aquelas gerais e aquelas específicas da Educação Infantil.

Quadro 16: Rotinas gerais da instituição

Turno	Horário	Período/Ano/Etapa
Matutino	7h	Chegada à instituição Café da manhã Entrada nas salas de aula
	10h	Recreio

	11h	Almoço
	12h	Saída Retorno para casa
Vespertino	12h30min	Chegada à instituição Almoço Entrada nas salas de aula
	15h	Lanche
	16h	Recreio
	17h30min	Saída Retorno para casa

Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023)

Apesar dos horários indicados pela Secretaria Escolar da instituição, durante a observação foi percebido que especialmente nas entradas de cada turno, várias atividades acontecem ao mesmo tempo sem uma delimitação de tempo muito clara.

“Não há uma rotina de pátio. Até porque não há pátio. As crianças saem do ônibus, pegam o lanche, e o levam para o ambiente de convivência. Depois de terminar a refeição, as aulas começam. Em geral eles saem da sala para ir ao banheiro ou pedir um copo na cozinha para pegar água, quando esquecem suas garrafinhas. A água é servida por cada um em um bebedouro industrial que entrega o líquido já gelado. [...] O uso do parquinho é supervisionado pela professora da turma, o do recreio, não. O diretor observa o recreio da sala dele. [...] O vigia do diurno acaba por olhar as demais, próximo à entrada da instituição. [...] O parquinho infantil não é aberto na hora do recreio” (Diário de campo, set. de 2023).

Assim, a rotina geral das crianças envolvia chegar à instituição de ônibus e seguir direto do pátio para os ambientes de convivência, onde deixavam seus pertences. Em seguida, iam até a cozinha, buscavam a refeição, voltavam para a sala, sentavam, comiam e assistiam desenhos animados. A turma de Educação Infantil seguia todos estes horários e procedimentos junto com as outras crianças, mas possuía outras rotinas específicas, estabelecidas pela professora.

Quadro 17: Tempos e atividades da Educação Infantil

Tempos	Atividade
Entrada na sala	As crianças pegam a refeição na frente da cozinha e levam até as mesas do ambiente de convivência, onde

	almoçam assistindo desenhos animados na TV.
Roda de conversa / Roda de história	A professora senta as crianças numa pequena roda, pergunta sobre como foi o dia depois da última aula. Em seguida, ela traz um livro de literatura infantil, onde explora a história e suas características com as crianças.
Atividade em folha	A professora reserva um momento da rotina para uma única atividade em folha branca, no contexto dos campos de experiência previstos no Currículo em Movimento.
Brincadeiras dirigidas	Antes do lanche da tarde, a professora distribui os brinquedos armazenados na própria sala. As crianças brincam naquele espaço de convivência.
Lanche	As crianças buscam o lanche na cozinha e retornam, onde fazem a refeição assistindo TV, ou utilizando os brinquedos que estavam usando no momento anterior.
Recreação	A professora leva as crianças ao parquinho. Lá, ela pede uma “senha” que consiste em propor um cálculo de adição ou subtração, para que a criança entre no brinquedo. A dificuldade é ajustada para cada pessoa.
Recreio	O momento de recreio fora do parquinho, em conjunto com as demais crianças da instituição.
Saída	Imediatamente após o final do recreio, as crianças formam uma fila com suas mochilas e aguardam o ônibus escolar chegar.

Fonte: Secretaria Escolar da instituição pesquisada (2023)

Anteriormente, analisamos os PPP's da instituição. Precisamos retomar algumas informações para associar com o quadro de rotinas detalhado acima.

No PPP existem duas seções inerentemente ligadas à identidade da instituição e sua forma de ver e fazer seu trabalho pedagógico, numa forma ampla, mas que deve

direcionar tudo aquilo que será previsto em todo o documento norteador. Uma das seções é a “Função Social”. A outra, é a “Missão da Escola”. É sobre este último que gostaríamos de nos debruçar, para em seguida abordarmos as questões sobre atitudes e valores dos adultos profissionais da instituição educativa.

Em todos os documentos analisado o mesmo texto é encontrado como Missão da Escola. Destacamos um trecho que, ao nosso ver, resume o que seria o entendimento da instituição sobre a sua missão:

A Escola [...] tem como missão a busca da superação da baixa auto estima e o despertar de uma visão de futuro nos discentes que aqui fazem o contexto. Tem como missão preparar o educando para o exercício da cidadania em um ambiente que favoreça o acesso e construção significativa dos conhecimentos da realidade social e cultural (PPP, 2019, p. 12; PPP, 2020, p. 9; PPP, 2022, p. 20; PPP, 2023, p. 12).

O trecho embute dois objetivos: a superação da “baixa autoestima” e preparar o aluno para o exercício da cidadania. No decorrer dos demais documentos, não há referências que justifiquem o uso do termo, portanto, uma inferência possível sobre este dado é que a visão da instituição seja de que as crianças dali se sintam inferiorizadas.

Mas, inferiorizadas em relação ao quê? Seria uma baixa autoestima comparada ao quê? Seria em relação a de outras instituições da cidade? Seria em relação ao lugar de moradia? Em busca de maiores esclarecimentos, procuramos as falas dos profissionais da instituição.

Quando entrevistamos o diretor, perguntamos sobre como ele via o aprendizado das crianças na sua instituição nestes últimos anos em que foi gestor de lá:

“Ué, melhorou no aprendizado, no desenvolvimento, entendeu? Os meninos já não chegam... Porque a gente acaba explicando essas coisas pra eles, né? Porque, às vezes a pessoa tem o costume com o campo e vai chegar na cidade e cê querer continuar, né? Então não pode ser bestinha, não pode ser... entendeu? Tem que ser esperto” (Diretor, entrevista, nov. 2023, grifos nossos).

Vejamos também que para o diretor, um dos fatores de melhoria do aprendizado é na instituição é que a criança não é mais “bestinha”. O diretor explica que a criança, quando se tornar adolescente, terá de ir para a cidade³⁴. Ou seja, quando lá chegar, precisa

³⁴ Apesar de ser possível a crítica do uso da palavra “bestinha” como uma forma de diminuir a criança do campo, é também possível que a intenção do profissional fosse o contrário: mostrar cuidado com o trato com a criança, para prepará-la melhor para o mundo, conforme sua concepção pedagógica. Ocorre que as condições estruturais e de formação dos trabalhadores em educação tornam bastante difícil para estes superarem conceitos e entendimentos hegemônicos que aprofundam as dicotomias entre campo e cidade, de forma que mesmo na melhor das intenções, suas falas possam ser caracterizadas de forma crítica.

ser “esperta”. Em outras palavras, a criança do campo seria inferior à criança da cidade. E isso fica evidente quando na avaliação dele, houve melhora, porque a criança do campo agora se parece mais com a criança da cidade.

A concepção da coordenadora pedagógica segue uma linha parecida com a do diretor:

“As crianças do campo possuem contato próximo à natureza, com experiências muito enriquecedoras com animais e plantações. A maioria, ainda muito jovem, ajuda os pais no trabalho ou fazeres domésticos. Acho uma infância solitária, por não ter contato com outras crianças senão na escola. E digo isso por experiência própria. Vivi a maior parte da minha infância no campo” (Coordenadora pedagógica, entrevista, dez. de 2023, grifos nossos).

Em ambas as falas encontramos eco do texto da missão da instituição, que trata da “baixa autoestima” das crianças. Nestas visões, a infância campesina é solitária e as crianças só podem se relacionar com outras crianças na instituição educativa. Ela parte de uma experiência pessoal para formar sua concepção.

Para Rosemberg (2009) o adultocentrismo serve para manter uma ordem vigente dentro de um sistema hierárquico de distribuição de poder, contribuindo para que a desigualdade seja contínua. Nesse contexto, os adultos pensam, organizam e agem sobre os espaços e as crianças tem limitados sua capacidade de agência e de seu poder transformador.

Uma destas posturas adultocêntricas foi observada nesta última fala da coordenadora pedagógica transcrita há pouco. Ela partiu de sua experiência pessoal para definir quais seriam todas as demais experiências das crianças. Como veremos a seguir, estas posturas acabam por serem reproduzidas na organização das rotinas pedagógicas da instituição educativa.

Quando observamos a visão do diretor e da coordenadora pedagógica, vemos que elas dialogam entre si e com a missão da instituição. A criança do campo é “bestinha” e “solitária”, só se realizando na sociedade dentro da “escola”. Para superar isso, a “visão de futuro” da criança depende de ela se tornar “esperta” como aquela da cidade.

Nessas falas, entretanto, há possibilidades positivas. Surge de forma secundária outras formar de enxergar as ruralidades, quando, por exemplo, a coordenadora constata que as crianças possuem mais oportunidades de contato com a natureza e considera as experiências decorrentes dessa relação como enriquecedoras.

Por superar a concepção da natureza apenas como um lugar, e entender que há

trocas e relações profundas entre sujeitos do campo e o meio ambiente, constitui-se aí uma potencialidade para transformação das concepções dicotômicas entre campo e cidade. Contudo, esta pontencialidade não chegou a ser observada na prática diária.

Durante o estudo, selecionamos algumas rotinas e detalhamos os comportamentos observados das crianças e dos adultos e depois procuramos associações à organização pedagógica pensada no PPP. Os momentos de alimentação, os tempos de atividades propostas pela professora, o momento do parquinho, do recreio e a relação das crianças com a natureza foram analisados.

Como vimos no início do capítulo, a rotina das crianças da Educação Infantil se dá com a chegada pelo transporte escolar, deixar os materiais no ambiente de convivência, pegar a merenda na cozinha, fazer a refeição assistindo TV e em seguida entrar nas rotinas específicas definidas pela professora.

O primeiro ponto a se observar e que chama muito a atenção é justamente o fato de que a primeira atividade da rotina no ambiente de convivência seja assistir televisão. Isso foi observado em todas as turmas da instituição, nos dois turnos (Diário de campo, set. 2023). Já seria questionável que ao chegar na instituição educativa as crianças fossem expostas a mais tempo de tela no seu dia, salta ainda mais aos olhos que isso aconteça numa instituição educativa do campo.

Os vídeos escolhidos não são definidos em virtude do trabalho com algum campo de experiência na rotina pedagógica, mas apontados pelas crianças. A mediação da professora se resume a equilibrar as sugestões para atender a todas as crianças no decorrer do tempo. Eles assistem em geral desenhos animados que passam no canal de *streaming* Netflix ou Disney (Diário de campo, set. 2023).

Só após esse rito com baixa profundidade pedagógica (descer do ônibus, pegar almoço, assistir TV) é que se iniciam atividades específicas da turma de Educação Infantil. Nestas, há uma roda de conversa ou de leitura, atividades de pintura, desenho, colagem, recorte, escrita e outras, sendo que no máximo uma atividade em folha é feita por dia; há momentos mais lúdicos no ambiente de convivência, como músicas, danças e tempo para utilização de brinquedos, tudo até o horário do lanche da tarde. Após este, há a recreação no parquinho e depois o recreio geral. No final, eles se organizam em fila no pátio e aguardam o ônibus escolar para retornar para casa.

Paradoxalmente, nesse contexto de rotinas pedagógicas, a grande ausência era exatamente daquilo que constituía uma grande presença: a natureza ao redor da instituição. Havia muita mata, muitos pássaros, bois, vacas, cavalos, insetos e outros

bichos. Havia até mesmo uma arara que visitava a instituição. Em relação à natureza, as crianças, em um primeiro momento, não pareciam muito interessadas em interagir e não se importavam muito quando animais chegavam próximos ao alambrado. O pesquisador, por outro lado, achava fascinante a manifestação da natureza ali, porém, para os adultos e crianças do lugar, a impressão dada é de que aquilo não os comovia.

Isso, contudo, levantou dúvidas: as crianças já estavam muito acostumadas com a natureza? Estariam tão imersas em um meio escolarizante que já não sobrava pausas para contemplação? Por estarem tanto tempo em sala a vontade de brincar no curto período que resta não permite maior contato com a natureza nos espaços institucionais? Essas questões nos dizem sobre o quanto desconhecemos seus interesses e quiçá muitas respostas poderiam ser encontradas com essa maior aproximação e observação das crianças.

O interior da instituição possuía apenas uma única árvore, logo na entrada. Todo o perímetro era calçado com cimento, granitina ou piso emborrachado. Antes da reforma contava com cobertura de areia, no parquinho e chão batido, onde agora estava a quadra de esportes.

As brincadeiras aconteciam principalmente nestes espaços: no parquinho, dedicado somente para as crianças pequenas; na quadra, para todas as idades, mas em geral ocupadas mais pelas crianças maiores; e nos corredores, que eram utilizados por todas as crianças de forma equilibrada, por assim dizer.

Mesmo sabendo a resposta, porque já havia algumas semanas de observação, perguntamos à professora se as crianças maiores não iam para o parquinho infantil. O interessante é que nesse momento, uma das crianças ouviu a pergunta e respondeu antes da professora: *“Elas não podem, senão quebra o parquinho”* (Duca, diário de campo, nov. 2023). A professora concordou com a afirmativa da criança e disse que era uma diretriz da instituição que só as crianças até 8 anos pudessem usar os brinquedos. (Professora, diário de campo, nov. 2023).

Mais à frente, fizemos este mesmo questionamento ao diretor da instituição, que confirmou que apenas as crianças que frequentavam até o 3º ano do Ensino Fundamental poderiam fazer uso do ambiente. Ele explicou:

“[Eu] ficava com medo de balançar muito forte, ficava com medo de estragar, né? O parquinho foi caro... Pessoal [que construiu o parquinho] falou que se eu quisesse botar até o menino de quinto ano

*podia colocar, mas eu não... Restringi né, deixei mais pra Educação Infantil e BIA*³⁵ (Diretor, entrevista, dez. 2023).

A fala do diretor demonstra uma organização pensada na idade e no tamanho das crianças e não deixa de ser mais uma postura adultocêntrica, já que ao decidir que as crianças maiores não poderiam brincar ali, não permitiu um diálogo com as próprias.

Com relação à quadra esportiva, perguntamos se havia alguma restrição de idade, porque se via muitas crianças maiores, mas poucas pequenas junto a elas ali. *“Geralmente os maiores estão à tarde, né? Os maiores jogam à tarde [...] Os da Educação Infantil não entram para brincar com esses maiores não”* (Diretor, entrevista, dez. 2023).

Aqui fica evidente que o espaço já era bem diferente do parquinho infantil. Lá, havia um portão com cadeado e o uso era controlado pelos adultos. Aqui, o acesso era livre e as crianças se distribuíam como bem entendessem. Os esportes predominantes eram queimada e futebol, com muito mais ocorrência deste último.

As crianças da Educação Infantil preferiam brincar de futebol do lado de fora da quadra, num espaço que era metade corredor, metade piso coberto, sem definição certa. Ali várias crianças pequenas jogavam futebol com as maiores, mas por pouco tempo. As brincadeiras preferidas delas aconteciam perto do pátio, onde a professora sempre estava disponível para organizar aquelas que eles pediam. Ela não ditava as brincadeiras, mas atendia a pedidos.

E eles gostavam de pedir para brincar de “Galinha e Pintinhos”, “Passar o Anel”, pular corda, todas estas com a participação da professora (e às vezes do pesquisador) e pique-alto e pique-esconde, estas por conta própria. Alguns deles gostavam muito de fazer desenhos na hora do recreio, ora em um papel, ora numa prancheta magnética. O desenho mais produzido era o de veículos, carros (especialmente *pick-ups* e caminhões).

A movimentação entre os momentos era livre, entrando e saindo como quisessem. Como o recreio acontecia ao final do dia e logo após o tempo de parquinho, não era incomum ver os pequenos pegando seus pertences e indo sentar na fila organizada para ir embora para casa antes do recreio acabar. Cansavam de brincar, pegavam seus materiais e ficavam ali conversando entre si ou com os adultos mais próximos.

Ao terminarem as refeições, iam até a cozinha, devolviam os pratos e talheres ou faziam “repetição” e se alimentavam mais uma vez. As refeições servidas são idênticas

³⁵ BIA é a sigla para Bloco Inicial de Alfabetização, que no DF compreende 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tanto em instituições urbanas como de Educação do Campo, sem distinção.

às de outras instituições educativas do DF. O cardápio é unificado, com pequenas variações³⁶. A instituição oferece café da manhã, almoço e lanche da tarde. São os mesmos pratos das demais instituições do Distrito Federal que ofereçam três refeições. Não há diferenciação entre instituições urbanas ou do campo.

De todas as receitas servidas, as crianças da Educação Infantil do campo apreciavam bastante o suco de goiaba e o pão recheado com frango, mas de forma geral tudo que era servido era bem recebido por elas. Porém, fosse o almoço, ou fosse o lanche da tarde, elas sempre o faziam como as demais crianças da instituição: buscavam a refeição na cozinha e comiam enquanto assistiam televisão.

Na Educação Infantil a professora dava mais liberdade nesse momento. As crianças que quisessem, podiam pegar brinquedos pessoais ou da sala e comer brincando, inclusive sentadas no chão, se desejassem.

Após o almoço o televisor era desligado e a rotina seguia para uma roda de histórias, no máximo uma atividade com folha de papel e muitas outras envolvendo recorte, colagem, manipulação de materiais como massinhas, palitos, canudos, blocos de montar etc. Essa estrutura se seguia sempre até a hora do lanche e, após este, era hora do parquinho.

Sobre a rotina no parquinho, cabe inicialmente apontar que a instituição não é extensa e quase não há vegetação dentro do perímetro. Quando há, vem da única árvore, localizada no pátio, mas muito alta e inacessível e do mato que cresce no pé das cercas teladas. Uma antiga horta desativada também é cercada e sem acesso pelas crianças. Às vezes elas exploram esses cantos e limites e mesmo no parquinho, que recebeu cuidado especial para proteger e evitar acidentes, elas acabam por encontrar objetos para explorar.

Numa dessas situações de exploração, algumas crianças encontraram alguns insetos e se mostraram muito interessadas. Acontece que o parquinho fica nos fundos da instituição, onde ficam localizados também os aparelhos de ar condicionado. Como não havia tubulação para escoamento d'água, o líquido das máquinas escorria para debaixo do piso emborrachado. Ali ficava escondido, provavelmente há bastante tempo, um ninho de escaravelhos.

Foi então que Rosinha, em um momento de brincadeira solitária acabou por se interessar por aquele fio de água e seguindo seu caminho, topou com um dos besouros,

³⁶ Os cardápios das instituições são centralizados no PAE-DF (Programa de Alimentação Escolar). As variações dizem a respeito aos tipos de refeições: café da manhã, almoço e lanche. Nem todas oferecem os três tipos (DISTRITO FEDERAL, 2023c).

alojado entre os espaços de cada quadrado de emborrachado. Como soubemos depois, Luna, era uma criança do campo, e estava acostumada a lidar com insetos na chácara onde morava. Ela pegou um deles na mão, enquanto algumas crianças se aproximavam e outras se afastavam. Após algum tempo, ela estava com o besouro já no braço, seguida de Chico, que fazia o mesmo, mas com três ou mais besouros nos braços. Uma das crianças, que inicialmente estava receosa de chegar perto, após ver a desenvoltura dos outros disse *“Eles não fazem nada, não machucam! Nem precisa ter medo, né?”* (Duca, diário de campo, nov. 2023).

Eles brincaram com os insetos por um tempo, até que a professora pediu para encerrarem aquela exploração e procurarem outra brincadeira:

“- Meninos, coloquem os bichinhos lá na grade. Não peguem mais não. Rosinha, Chico, vão lá no banheiro lavar as mãos e depois voltem a brincar. Vamos gente, deixem esses bichinhos de lado e vão brincar, tá bom?” (Professora, diário de campo, nov. 2023).

Qvortrup (2011), quando elabora nove teses sobre a infância como fenômeno social, define em sua nona tese que a infância é uma categoria minoritária na sociedade, sujeita a tendências marginalizadoras e paternalizadoras. As crianças seguem marginalizadas da participação social e não conseguem realizar trocas com as outras gerações de forma mais horizontal ou com maiores possibilidades de negociação. O adultocentrismo segue imperando dizendo sempre o que o como as crianças devem fazer, agir, se comportar, etc. Essas posturas são ainda mais frequentes na Educação Infantil, justamente na qual os profissionais deveriam buscar por outras formas de se relacionar com as crianças, já que as instituições são (ou deveriam ser) projetadas para elas. Outro exemplo, se refere as expressões “criança” e “infantil”, a depender do contexto em que são utilizadas, podem muitas vezes carregar significados negativos relacionados à incapacidade ou incompletude daquelas pessoas.

Quando é esse o caso, trata-se, quase sempre, de um sinal de atitude paternalista, e, exatamente, o paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização (Qvortrup, 2011, p. 210).

Durante o percurso de observação participante, notamos que a preocupação com a proteção das crianças era uma atitude sempre prioritária em relação às demais. A própria estrutura da instituição demonstrava isso: grades, cercas, telas, portões e cadeados foram implementações recentes na estrutura, visando proteger os pequenos. Mas, como é

possível perceber no episódio dos besouros, ações paternalistas também faziam parte da rotina.

Em um primeiro momento, Rosinha descobre os besouros em um espaço pensado para ser o mais seguro possível: o parquinho, com piso emborrachado, telas, grades e cobertura. Ela encontra os besouros porque explora e explora porque é criança. Ao pegar o primeiro, uma outra criança resolve fazer o mesmo e, pouco depois, ter escaravelhos nos braços passa a ser uma brincadeira que os diverte, enquanto também levanta dúvidas de outras crianças e da professora sobre a segurança daquilo.

A professora observa por um tempo a cena, mas, sem muita demora, pede para que a brincadeira seja cessada. Neste caso, entre a brincadeira diferente e exploratória e a brincadeira no parquinho, construído especialmente para elas, a professora opta pela segurança do segundo caso, ou seja, pela proteção. Mas uma questão importante é que quando solicita que as crianças deixem de lado os bichinhos e vão brincar, ela parece não reconhecer que mesmo aquela interação com os insetos é uma brincadeira. Talvez, para ela, o brincar só acontece no modo clássico das instituições educativas, com brincadeiras e brinquedos já estabelecidos tradicionalmente.

Em outro momento registrado no diário de campo, Genésio e Zeca resolvem explorar o que está além da tela que cerca a instituição, durante o recreio.

“Genésio e Zeca se sentaram rente à grade que faz limite com a fazenda e pegaram uma planta nas mãos, do lado de fora. Quando um deles arrancou um pedaço e levou até o nariz, a professora perguntou, ali de longe:

- *Ei, o que vocês estão aprontando aí?*

Inácia, que já tinha voltado da missão de beber água, foi até eles, conferiu o que estavam fazendo e disse:

- *Eles estão cheirando mato, tia.*

Não havia reprovação na fala da criança, era apenas um relato para a professora. Então ela mesma também pegou um pouco de capim e levou ao nariz.

A professora acompanhava de longe, e eu também. Então Inácia trouxe um pedaço de mato para a professora e comentou:

- *Tem cheiro de manga!*

Genésio e Zeca continuavam lá, explorando a pequena planta.

A professora pegou a folha, levou ao nariz, cheirou... Seu rosto expressava uma indecisão. Por fim, decretou:

- *Não tem cheiro de manga não...*

Então a menina pegou a folha, levou até a grade e jogou do outro lado.” (Diário de campo, nov. 2023).

Neste episódio, as crianças conseguiram encontrar capim nas cercanias da escola, vencendo as telas e grades que separam o ambiente da instituição, praticamente urbano,

cimentado, pavimentado e sem plantas. Rapidamente a professora percebeu que estavam muito próximas à fronteira do espaço destinado a elas pelos adultos e em um comportamento que não era típico das brincadeiras tradicionais que os outros brincavam, como pular corda, jogar bola etc.

Porém, ao contrário do episódio dos besouros, em que ela agiu mais rapidamente para alterar o comportamento das crianças, aqui ela pareceu se sentir confiante de aguardar o resultado da exploração dos pequenos e isso de fato aconteceu. As crianças analisaram a planta, experimentaram suas características, avaliaram as sensações e a professora acabou por conferir ela mesma, provavelmente para ver se a planta não era perigosa.

Cabe notar, contudo, que a primeira pergunta feita pela professora sobre o que as crianças estavam fazendo tenha sido utilizando o verbo “aprontando”. Isso poderia implicar na interpretação de que se uma criança não está brincando de forma esperada, então é porque está fazendo algo errado.

Em um outro momento, mesmo quando a brincadeira era tradicional, como o “pique-alto”, em que uma criança tenta tocar a outra enquanto ela está no chão, mas não pode fazê-lo quando ela sobe em um lugar mais alto, houve intervenção de um adulto para que parassem de brincar daquela forma, porque subir no banquinho era perigoso.

“Algumas crianças são advertidas quando começam a tentar escalar o alambrado e outras quando começam a subir nos banquinhos de concreto e começam a pular para brincar de pique-alto. ‘Cuidado’, ‘olha essa brincadeira’ e ‘assim não’ são as frases mais proferidas quando de uma advertência” (Diário de campo, set. de 2023).

O que estas cenas parecem indicar é que os espaços que as crianças ocupam é bem definido, mas não por elas, e sim pelos adultos. Para cada tempo e espaço da instituição é esperado das crianças, pelos adultos, um comportamento específico. Explorar embaixo do emborrachado, subir em banquinhos ou escalar grades não fazem parte do repertório permitido.

Retomando o que abordamos no início, no interior da instituição as crianças pareciam demonstram muito interesse pelo brincar tradicional e não muito pelo que acontecia além das telas de arame do perímetro. Logo no início das observações, a presença dos animais era constante. Muitas vezes eles ficam rentes à grade que limita a instituição, de um lado, e a natureza do outro. Bois, vacas, cavalos, lagartos, galinhas e outros chegam bem próximos à grade, ficando a menos de metro de distância das crianças.

Figura 26: Arara visita a instituição em momento de recreação



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

A curiosidade era por que, as crianças fossem não tentavam se aproximar ou interagir de alguma forma mais direta. No dia que arara finalmente fez uma visita ao parquinho infantil, uma possível resposta a isso se apresentou.

Em um dia de observação, calhou de a arara surgir e se aproximar um pouco das crianças enquanto brincavam no parquinho:

“As crianças se mostraram com vontade de interagir, até porque a arara estava acima da porta que separava o parquinho do pátio onde aconteceria o recreio dali a pouco. Mas a professora orientou a continuarem brincando no parquinho e assim elas o fizeram. A arara ficou por ali todo o tempo, arrancando tinta da parede. Entretanto, uma hora acabou o horário do parquinho, então a professora pediu que elas formassem a fila para saída, como sempre, para irem para o recreio. Enquanto estavam na fila, a arara começou a interagir com as crianças. Nessa hora, a fila imediatamente se desfez e se tornou um aglomerado. Chico, mais empolgado e confiante, começou a tentar subir o alambrado do portão para alcançar a arara, que continuava lá, com o mesmo comportamento de interação, abaixando o bico para tocar a criança.

- *Você viu? Cuidado...* – Disse a professora.

Então Chico resolveu esticar a mão até mais próximo do pássaro, que em retribuição aproximou o bico devagar, novamente. Eu já havia feito o mesmo com a arara em outro dia, e ela não me machucara, mas Chico não sabia disso, nem a professora, então ele retirou a mão imediatamente depois da reação do animal e falou dramaticamente:

- *Aaaaaaã!*

Nesse momento, a professora se tornou mais enfática:

- *Chico... Chico! Um pouquinho pra trás, viu, vai mais um pouquinho pra trás!*

Chico havia abaixado a mão, mas continuava querendo criar coragem de tocar na arara, que continuava ali, na mesma postura.

Nisso, Idalina fala bem alto, apontando para a tinta da parede que estava no piso emborrachado:

- *Ó tia, aqui, ela!*

- *Sim, sim* – disse para Idalina – *Ei, olha a mãozinha de vocês, ela pica!*
– disse para Chico e Miguilim.

Rosinha, que estava bem perto da arara, de repente lembrou de uma história e se virou para contar para a professora, gesticulando, e emendando as palavras umas nas outras:

- *Um dia, um dia eu tinha uma picadinha e ela mordeu meu dedo!*

Disse isso e já tentou se pendurar no alambrado também para chegar mais perto. A professora tentava organizar a fila, e estava conseguindo. A arara continuava ali, olhando para as crianças, abaixando o bico, mas nenhuma delas tentou mais esticar a mão. Assim que a fila foi formada, as crianças começaram a imitar o som da arara, que os observava e se abaixava um pouco apontando o bico quando elas se aproximavam, tudo ao som de:

- *Cuidado!* - vindo da professora, inúmeras vezes.

Após algum tempo imitando a arara, o inusitado, que divertiu muito a todos: as crianças soavam alto imitando a arara e a arara respondia soando alto as crianças” (Diário de campo, nov. 2023).

O que a cena demonstrou, ao nosso ver, é que no momento em que lhes foi possível interagir mais com o animal, os comportamentos infantis transpareceram. Ao contrário de outros bichos, os insetos do parquinho e a arara venceram os alambrados que delimitam o que é uma instituição e o que é a natureza. Os primeiros avançaram pelo subterrâneo, a segunda venceu a barreira fazendo o que as crianças não podiam fazer: escalando.

No momento em que as crianças puderam se aproximar de fato daqueles seres, a curiosidade e a criatividade se apresentaram com intensidade e até o controle adulto do comportamento esperado das crianças foi subjugado pela força da manifestação das crianças.

O comportamento inicialmente observado, que apontava para uma infância apática e inerte em relação à natureza, se revelou resultado, na verdade, de uma construção rígida, urbanocêntrica, que pavimenta o solo, eleva grades contra os arredores e estabelece normas de comportamento mecânicas para cada tempo e espaço da instituição. No momento em que aqueles animais venceram as barreiras que foram colocadas entre ela e as crianças, a própria natureza das crianças se manifestou.

Este é um problema que ao nosso ver demonstra na prática o adultocentrismo e, como consequência, o paternalismo. Todos os espaços foram construídos por adultos, para serem utilizados por crianças e todos os comportamentos das crianças são

monitorados por adultos, que somente as deixam agir até onde julgam ser seguro, por exemplo.

Enredadas em rotinas fixas e controladas, talvez estas crianças já tenham tentado interagir mais com a natureza, mas isso não lhes foi permitido, como também não o foi, por exemplo, subir em banquinhos de concreto na brincadeira de pique-alto, para não se machucarem. As intervenções não parecem ser por autoritarismo, mas por um sincero senso de cuidado, nos termos do que foi abordado por Qvortrup (2011), em que o paternalismo é uma mistura de sentimentalismo com a crença da incapacidade das crianças de serem autônomas.

Como se viu, tanto com os insetos quanto com as araras, ou com a investigação do capim, as crianças demonstraram capacidade própria para sentir o risco envolvido nas ações e, uma vez superados, se adaptaram. Com os insetos, algumas já possuíam conhecimento trazido de casa, no campo, então sabiam que não havia perigo e brincaram com eles, mesmo que lhes tenha sido solicitado para não o fazerem.

Com o capim, nenhuma criança o engoliu, colocou na boca ou no ouvido, ou fez algo absurdo. Pegaram, conferiram a textura, cheiraram, compararam. Estudaram, levantaram hipóteses e concluíram que parecia manga e foram brincar de outra coisa.

Com a arara, a cada momento cada uma das crianças analisou os riscos envolvidos, e tentou aproximação da sua forma. No fim, as crianças faziam sons de arara e a arara fazia sons de crianças, num momento de brincadeira que foi interrompido mais uma vez, para que elas fossem brincar de outra coisa, que, na verdade, eram brincadeiras que os adultos achavam mais interessantes e seguras.

Em todos os casos, percebe-se que os adultos na instituição definiram quais são os limites e possibilidades das crianças, sob o argumento da proteção, imprimindo na rotina e na construção física da instituição, e também no PPP, como veremos, um adultocentrismo, em que as crianças não são consultadas e seus comportamentos são controlados de forma a se apresentarem crianças na forma que os adultos acham que elas devem ter – e quando devem ter.

3.3.2 A percepção das crianças do campo pelo olhar dos adultos responsáveis na instituição

Após a entrada na instituição e a observação, realizamos entrevistas com os adultos responsáveis diretamente pelas crianças participantes da Educação Infantil do

campo: o diretor, a coordenadora pedagógica e a professora da turma única de 1º período. Foram realizadas 18 perguntas para todos, e 1 pergunta específica ao diretor, por ser o único remanescente do período em que a instituição não era atendida pelo transporte escolar.

Interessava ao estudo entender a percepção daqueles adultos em relação às crianças do campo, foi indagado a eles o que entendiam por “criança do campo”:

“Pra mim é assim... A infância do campo é o menino, pra mim, é brincar com a realidade que eles tem aqui, cara. Não fugindo das origens deles, entendeu? É o brincar usando as brincadeiras deles aqui do campo mesmo. Entendeu? Brincadeira de roda... Num vou citar todas as brincadeiras, mas... Com as brincadeiras deles mesmo. Sem tá usando muito a brincadeira da cidade, né?” (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

Assim, na visão do diretor, no interior da instituição educativa a criança do campo brinca e deve poder manter suas origens e contato com a realidade campesina. Ele associou diretamente a infância do campo às brincadeiras locais, mas sem as especificar.

Já a coordenadora pedagógica apresentou discurso mais voltado para a vida cotidiana além da instituição educativa, à qual atribui a vantagem de aproximar as crianças umas das outras, relacionada com sua experiência pessoal:

“As crianças do campo possuem contato próximo à natureza, com experiências muito enriquecedoras com animais e plantações. A maioria, ainda muito jovem, ajuda os pais no trabalho ou fazeres domésticos. Acho uma infância solitária, por não ter contato com outras crianças senão na escola. E digo isso por experiência própria. Vivi a maior parte da minha infância no campo” (Coordenadora, entrevista, dez. de 2023).

Mais para a frente, acrescentou que “uma das principais diferenças que percebo é que as crianças do campo são mais respeitosas, gratas e amorosas” (Coordenadora, entrevista, dez. 2023), algo visto também pela colega de trabalho: “[as crianças do campo] possuem um ótimo relacionamento com os colegas, na maioria das vezes” (Professora, entrevista, dez. 2023).

Além disso, ainda sobre os comportamentos nas relações interpessoais, a professora acrescentou que as crianças campesinas apresentam atitudes mais solidárias em relação às outras crianças.

“As crianças são mais simples, humildes, gentis, o que é lindo de se ver. São mais prestativos e amáveis uns com os outros. Gostam muito de brincar e passar tempo ao ar livre” (Professora, entrevista, dez. 2023).

De fato, corroborando o discurso da professora, cabe ressaltar que durante as observações, o pesquisador em nenhum momento registrou qualquer tipo de conflito que levasse uma criança a se enredar em discussões ou qualquer tipo de agressões contra outra. Mas talvez a percepção dela sobre o voluntarismo e solidariedade das crianças do campo possa ser captada por um momento registrado no diário de campo.

“Certo dia, foi presenciada uma cena interessante. O recreio havia acontecido logo após o parquinho, era um dia quente e próximo ao horário de voltar para casa as crianças da Educação Infantil pareceram se cansar um pouco das brincadeiras mais agitadas.

Elas nunca demonstraram pressa para ir para a fila do ônibus, mas costumavam brincar de pular corda, explorar os espaços, brincar de faz de conta, de desenhar, entre outras brincadeiras.

Porém, nesse dia, mesmo com tempo disponível, preferiram, aos poucos, se juntarem e conversarem entre si sobre a sombra da única árvore da instituição, um “pé de manga”.

Foi então que depois de conversarem um pouco e rirem muito entre si, Rosinha foi até o ambiente de convivência, buscou sua mochila e voltou carregando-a com certo esforço. Finalmente conseguiu abrir a mochila e lá de dentro tirou uma manga bem volumosa.

Não a comeu, ao invés disso entregou para a primeira criança que estava ali, que aceitou com prazer o presente.

Em seguida, Rosinha foi até a mochila, colocou mão e braço inteiros lá dentro, e sacou outra manga. Bem grande. E fez o mesmo de antes, entregando a outra criança.

Só parou de buscar frutas na mochila quando todas as crianças do seu ambiente de convivência haviam recebido uma.

Finalmente, pegou mais uma, tirou um pedaço da casca com os dentes e começou a degustar como se fosse uma mamadeira, sorrindo muito.

As crianças continuaram ali, conversando e sorrindo e degustando as frutas. Conversavam sobre como quase todos eles estavam perdendo dentes e enquanto isso iam rindo das “banguelas” deles próprios. Conversando e comendo mangas.

Nem todas comeram suas frutas, algumas guardaram em suas mochilas. Uma delas, em especial, o Genésio, olhava para a fruta, passava a mão nela como que para sentir a textura, depois encarava os colegas, e voltava a olhar para a fruta. Parecia gostar do que ganhou, mas ao mesmo tempo indicava que não havia decidido bem o que fazer com ela. No fim, ele também colocou a manga na mochila e continuou se divertindo com a conversa que as crianças iam desenvolvendo a conversa sobre a dentição deles. Quando perguntei à professora, ela me disse que ele morava na cidade” (Diário de campo, nov. de 2023).

O registro acima traz aspectos importantes. Primeiro, mostra a desenvoltura de uma criança do campo em carregar frutas bem pesadas na sua mochila com o intuito de entregar aos amigos, fazendo tudo sozinha: buscando a bolsa pesada, abrindo-a, pegando cada fruta, entregando nas mãos de cada criança para depois saborear a sua própria,

cercada por outras pessoas que considera e gosta.

Rosinha aumenta o vínculo de amizade, demonstra empatia e fortalece o grupo com presentes, ao mesmo tempo em que se sente bem por fazer parte desta roda que ajuda a construir. Ela demonstra solidariedade e altruísmo com os demais, demonstrando algo ilustrativo da percepção da professora, como vimos há pouco.

Note-se que este momento aconteceu depois de um dia em que o horário de parquinho teve duração maior que o normal, com o recreio acontecendo logo em seguida, num dia muito quente. As crianças podem ter se cansado de atividades aceleradas, e optaram por conversar. Toda a interação, apesar de muito divertida, mas será que se poderia chamar este momento de brincadeira?

As crianças estavam sentadas, se alimentando, de forma muito diferente do horário da merenda. Ao invés de mesa, carteira, pratos e televisão, eles tinham ao seu dispor um pedaço da instituição para se sentarem onde achassem melhor, conversar dos seus próprios assuntos, sem estímulo de adultos e, no caso de alguns, comer e andar de um lado para o outro, ora apenas conversando, ora brincando também.

Havia um pouco de brincadeira naquele momento. Quando Rosinha, por exemplo, resolveu esconder sua manga e dizer que não tinha nenhuma, mas a fruta era tão grande que as crianças riam. Porém, nem tudo era brincadeira, mas era divertido. As crianças se divertiam nos assuntos que elas próprias traziam à tona, no tom das palavras, no momento em si. Falaram de tombos de bicicleta, de árvores de pequi, tão grandes quanto aquelas mangas, de cobras cascavel... As conversas se atropelavam e as frutas diminuía em suas mãos.

Outra análise interessante é como as crianças do campo pegavam suas frutas e abriam com desenvoltura, mordendo. Já uma das crianças da cidade recebeu a manga e pareceu indeciso se tentava abrir ou se guardava, optando pelo segundo caso. Independente das escolhas, ali foi um momento de liberdade e de singularidade. Infâncias da cidade e do campo se encontraram, cada qual à sua forma, fosse em como abrir ou não uma fruta, trazer um assunto à tona ou decidir brincar ou não.

Sobre as brincadeiras, a pesquisa procurou saber dos adultos qual era a opinião deles sobre as escolhas das crianças e se eles notavam diferenças entre as brincadeiras das crianças da cidade e do campo. Portanto, foi perguntado ao diretor qual a percepção dele sobre quais eram as brincadeiras mais associadas às crianças camponesas. *“Aqui? Brincadeira mesmo é o parquinho, né? (...) Brincam de pular corda, parquinho e essa brincadeira aí do meu pintinho vem cá”* (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

No mesmo sentido, a professora indicou que “*brincadeiras livres como pega-pega, esconde-esconde, brincadeiras de roda*” eram as preferidas, e que além disso eles gostavam de “*inventar brincadeiras entre eles*” (Professora, entrevista, dez. de 2023). A coordenadora identificou nas brincadeiras um padrão determinado pelo tamanho das crianças: “*As crianças menores gostam de brincar no parquinho, enquanto que as maiores preferem jogar queimada e futebol*” (Coordenadora, entrevista, dez. 2023).

Percebe-se que na percepção do diretor e da professora, há uma predileção das crianças por brincadeiras que colaborativas e inventivas, divergentes de jogos e competições. Apesar de gostarem de brincadeiras tradicionais, como “esconde-esconde” ou “pega-pega”, elas também gostam de criar durante o brincar.

A pesquisa de campo se deu praticamente ao final das grandes reformas pela qual a instituição passou no ano de 2023. O lugar de destaque e o primeiro a ser apresentado ao pesquisador foi o parquinho infantil, nos quais os gestores se mostraram muito orgulhosos e trataram como conquista.

A necessidade de construção de um parquinho infantil ocupa lugar de destaque nos objetivos do Projeto Político-Pedagógico da instituição em todos os anos pesquisados. Como vimos, a fala do diretor demonstrou um cuidado especial com a proteção ao parquinho, procurando evitar danos a ele por meio da proibição de uso por crianças maiores.

A coordenadora pedagógica opinou também que “*com a construção do parquinho a escola proporcionou um espaço de brincar que antes inexistia*” (Coordenadora, entrevista, dez. de 2023).

Tais visões parecem apontar para a criança homogênea, em que todas apreciam o parquinho infantil, tido como necessidade primordial em uma instituição educativa. Ao mesmo tempo, a realidade campesina e o espaço da natureza, presentes ao redor do perímetro, parecem um mundo estranho ou menos privilegiado, bloqueado por grades, essas também consideradas fundamentais:

“*Se for pegar, desde o início aqui, a transformação foi genial, pô. Você pegar uma escola que não tinha nem cerca, entendeu?*” (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

Outras benfeitorias citadas foram as trocas de materiais nas estruturas físicas por outras mais modernas e o cuidado com o conforto do ambiente educativo.

“E aí a gente fez várias modificações no prédio, né? Tirou as portas de ferro, colocou a porta de blindex pra melhorar a autonomia do ar-condicionado, entendeu? Aí a gente tinha uma sala pequena, transformou uma sala pequena numa sala grande, que tinha uma sala pequena em duas salas do mesmo tamanho” (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

O que estes relatos e os textos dos PPP's analisados parecem apontar é que o prédio da instituição necessitava se aproximar de estruturas mais modernas e confortáveis, no que o parquinho infantil era central como estratégia pedagógica. O resultado foram salas um pouco maiores, mais padronizadas em relação à cidade e com visual semelhante de estruturas urbanas.

No polígono perimetral da instituição houve grande reforma, que paradoxalmente pareceu aprofundar as distâncias com tudo que a cerca. A infraestrutura trouxe coberturas maiores contra o sol, maior isolamento térmico e auditivo, uma quadra de esportes, um parquinho infantil, climatização do ambiente educativo, melhores banheiros; e também telas, grades, portões e cimento.

Com isso em mente, durante a entrevista, foi perguntado aos adultos quais eram as possibilidades de estabelecimento de maior contato com a natureza propiciadas pela instituição. As respostas foram menos específicas e mais gerais do que aquelas colhidas sobre as brincadeiras. A coordenadora opinou que os tempos do campo parecem mais lentos e a experiência de mundo, mais restrita.

“A vida no campo parece passar mais devagar, e sim, percebo isso inclusive no desenvolvimento pedagógico das crianças. Um mundo com menos excesso de informações, menos horários definidos, restrito apenas ao convívio com pais e irmãos. A escola em seu planejamento precisa levar essas questões ao definir metas e estratégias de aprendizagem. (...) Uma das maiores vantagens da Educação Infantil do campo é a socialização” (Coordenadora, entrevista, dez. de 2023).

O discurso do diretor segue linha semelhante, ao comentar sobre as diferenças entre Educação do Campo e a da cidade:

“Assim, quando eu peguei aqui, tinha uma diferença imensa, tinha... tinha uma ilha, né, de distância, um mar de distância no meio da coisa. Mas com o tempo a gente conseguiu aproximar bem e hoje a gente consegue de igual para igual. [...] Porque eu tenho uns amigos meus que trabalham na [instituição urbana menos distante], eles falam assim, nossa como que os alunos do [nossa instituição] melhoraram” (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

Quando perguntado sobre o que exatamente melhoraram, o diretor trouxe sua avaliação:

“[...] Ué, melhorou no aprendizado, no desenvolvimento, entendeu? Os meninos já não chegam... Porque a gente acaba explicando essas coisas pra ele, né? Porque, às vezes a pessoa tem o costume com o campo e vai chegar na cidade e cê querer continuar, né? Então não pode ser bestinha, não pode ser... entendeu? Tem que ser esperto” (Diretor, entrevista, dez. de 2023).

Os dois relatos trazem em comum a percepção de que o planejamento pedagógico e a gestão dos recursos e da infraestrutura da instituição constroem uma Educação do Campo com mais qualidade, por meio da consideração da realidade singular da vida campesina e da avaliação feita por uma das instituições de anos finais que atende às crianças oriundas da instituição pesquisada. Contudo, as duas visões apresentam concepções de campo e de criança estereotipados.

No primeira, a profissional realça que o campo é mais lento que a cidade e as experiências são restritas à família, o que dá a entender que apenas fora do campo são encontradas informações, experiências e um viver dinâmico. Nesse cenário, a cidade se apresenta como lugar privilegiado para a experiência e uma vida mais rica, sendo o campo um lugar estático e sem perspectiva. Para combater tal dicotomia, a Educação Infantil do campo seria a resposta, por meio da socialização, que se daria no espaço da instituição educativa. Portanto, a Educação Infantil do campo seria uma forma de apresentar as qualidades da cidade às crianças campesinas.

Na segunda visão, do diretor, ao avaliar as crianças do campo, ele comenta que havia certa diferença das crianças do campo para as da cidade, na qual as últimas eram a referência a ser alcançada. Mais uma vez a dicotomia surge, associando como “bestinha”, a criança do campo, e “esperta”, a criança da cidade. A Educação do Campo, portanto, teria a perspectiva de se igualar à da cidade.

Em ambos os casos a instituição educativa surge como uma possibilidade de levar os valores privilegiados da cidade até o campo, numa espécie de colônia urbana incrustada nas fronteiras campesinas. A socialização almejada e a organização do trabalho pedagógico pretendido apresentam fundamentos bastante urbanocêntricos.

Neste contexto e considerando-se o PPP da instituição, o caminho indicado pareceu mesmo ser privilegiar os aspectos urbanos da educação, de forma que o entorno da instituição, o campo, torne-se apagado. Por exemplo, a única ação concreta prevista

considerando-se a realidade campesina no PPP é a Semana da Terra, que embora trate de um tema importante e associado especialmente ao ambiente do campo, não é suficiente para abordar manifestações culturais daquelas comunidades, que possuem outros eventos tradicionais, como a Folia do Divino Espírito Santo, Folia de Reis, Folia Consagrada à Nossa Senhora Aparecida e Festa de São Sebastião³⁷.

Manifestações culturais e o contato com a natureza parecem subestimados no PPP. Mas e na prática? Perguntada sobre as possibilidades de contato das crianças com a natureza, a coordenadora pedagógica informou que “*na semana do meio ambiente se realiza a Trilha do Saber. É feita uma pequena trilha perto da escola para reconhecer espécies de árvores do cerrado*” (Coordenadora, entrevista, dez. 2023).

Figura 27: Ritual da Folia do Divino Espírito Santo na Fercal



Fonte: página do Instagram do perfil portalconteúdo1 (2023).

A consideração de apenas uma semana dedicada ao trabalho pedagógico específico de exploração de campos de experiência relacionados à natureza parece

³⁷ Todos estes eventos remontam ao período colonial. A Festa do Divino Espírito Santo, por exemplo, é mais conhecida localmente apenas como Festa do Divino. Atualmente é conduzida pelo Grupo Folia de Cavaleiros do Divino e mobiliza comunidades do DF e de Goiás todos os anos. De todas, é a que se realiza mais próxima à instituição pesquisada. O apogeu da festa é realizado em uma fazenda a menos de 2 km da dali. <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/fercal-realiza-mais-uma-folia-do-divino-espirito-santo/>.

contraditório com o contexto da instituição. Com exceção da pequena igreja ao lado do prédio e do curto trecho coberto por blocos de cimento à frente, todo o entorno é permeado por um grande pasto e a ampla área rural se estende por muito mais do que a vista alcança ali. As residências mais próximas são sítios e a poucos metros dali há um rio que se atravessa por meio de uma ponte de madeira.

Há presença constante de animais, especialmente bois, vacas e bezeros, além de equinos utilizados como montaria, às vezes livres. Algumas das crianças iam e voltavam da instituição junto de seus pais, a cavalo. Uma das fazendas que circundam a instituição recebe todos os anos a Festa do Divino, tradicional da região e que reúne muitas pessoas por vários dias, há vários anos.

A previsão do PPP se mostrou coerente com a realidade advinda da observação de campo, na medida em que todas as ações pedagógicas se realizavam no interior do perímetro. O entorno da instituição parecia ser uma paisagem estática no horizonte pedagógico. A própria interação com a arara se deu porque aquele animal ignorou os limites previstos para as crianças.

Se considerada a rotina diária e a ausência de detalhes sobre as ações pedagógicas específicas para a população campesina no PPP da instituição, passamos a considerar que a semelhança da instituição campesina com qualquer uma outra urbana típica parece ser um objetivo, mesmo que não intencional, e reforçado pelas políticas públicas que padronizam as instituições de Educação Infantil do campo na perspectiva da cidade.

Como vimos, o parquinho infantil figurou como parte importante do histórico da escola em todos os Projetos Políticos-Pedagógicos que foram analisados. Segundo os textos analisados, sua construção foi resultado de um processo de luta e reivindicação constantes, sempre sendo associado à importância da brincadeira, especialmente para as crianças pequenas.

Na edição de 2022, surgiu como objetivo geral do PPP:

OBJETIVO GERAL [...] Promover a partir da aquisição dos brinquedos, parquinho e pátio a integração, dando-lhes oportunidades de expressar sensações, sentimentos, criatividade, além de contribuir para a capacidade sensório – motor e cognitiva. Estas obtenções contribuirão para a formação integral do ser, assim como, a socialização, pois, o brincar é de extrema importância no processo de desenvolvimento de uma criança. (Projeto Político-Pedagógico, 2022, p. 54).

O mesmo aconteceu em 2023:

Outro objetivo geral a ser alcançado para este ano letivo de 2023 é a construção de um novo parquinho, pois o atual não tem condições de uso a dois anos. Este objeto tem como premissa o trabalho de psicomotricidade das crianças e, consequentemente, atingir uns dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a importância do brincar direcionado para construção das aprendizagens (Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 15).

No entanto, mais à frente veremos que o parquinho infantil não se tornou um brinquedo para todas as crianças: aquelas com 9, 10 e 11 anos foram excluídas, para que o equipamento não sofresse danos. De forma paradoxal, o parquinho tornou-se algo mais próximo de pertencer aos adultos que o construíram do que às crianças a quem ele deveria se destinar.

Figura 28: Reforma no parquinho infantil



Fonte: acervo da empresa construtora do parquinho infantil (2023).

O impacto das reformas almejadas e promovidas possuem seus aspectos positivos, como o conforto contra o sol e o calor, por exemplo, mas por outro lado, se realizaram em parte como uma visão adultocêntrica, porque os adultos decidiram o uso do equipamento infantil por considerar que as crianças maiores eram incapazes de se adaptar

ao uso ou por não as consultar quanto a soluções possíveis.

Ocorreu também uma idealização do espaço bastante urbanocêntrica, por prever apenas brinquedos e equipamentos já clássicos da cidade, que embora tenham levado a melhorias em relação ao brinquedo anterior, também acabaram por eliminar do ambiente interno da instituição quase totalmente a possibilidade de contato com a natureza. Cimento, telas e grades demarcaram todos os limites físicos.

Assim, ao fim da análise de nosso terceiro objetivo específico, é possível depreender que as forças adultocêntricas e urbanocêntricas observadas nas duas categorias de análise anteriores encontraram fortes ecos nas posturas e atitudes dos adultos da instituição educativa.

Lembremos: as matrículas da instituição não servem a critérios da Educação do Campo em específico. Os critérios são numéricos e homogêneos, bem como as crianças. Não se faz diferenciação se é uma criança do campo ou da cidade, todas são matriculadas conforme a demanda quantitativa.

A instituição educativa, apesar de não ter o poder de decisão sobre suas vagas, possui autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico. Contudo, em seu documento norteador da organização pedagógica, o Projeto Político-Pedagógico mantém a invisibilidade não só da natureza campesina e de seu contexto como Escola do Campo, como também das crianças em seu interior, quando as considera homogeneamente como estudantes, discentes ou alunos e não prevê ações para contextualização e protagonismo das diferentes infâncias ali presentes.

Então, há consolidação de forças homogeneizadoras tanto na formação do perfil de matrículas, de responsabilidade externa à instituição educativa, quanto no planejamento pedagógico Projeto Político-Pedagógico, que é de responsabilidade da própria.

Mesmo que difícil, tendo em vista as ausências notadas no PPP, a última fronteira onde se poderia verificar uma possibilidade de visibilidade quanto às singularidades seria nas posturas e atitudes dos adultos em relação às crianças na rotina diária.

Como relatamos aqui, nestes casos verificamos que as posturas observadas corroboraram as previsões do PPP. Há diferenciações marcantes dentro da instituição quando se contrastam Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde algumas podem utilizar o parquinho infantil, outras não.

Mas em relação a aspectos mais particulares e específicos, como suas relações sociais, trajetos históricos, formas de interação com o meio ambiente ou manifestações

culturais, sejam eles citadinos ou campestres, quando há menção, é no sentido de valorizar a cidade como referência.

Os adultos participantes da gestão têm uma visão da criança do campo como solitária, isolada e inocente e demonstram nas entrevistas que consideram o ensino como melhor porque tem se parecido mais com aquele oferecido nas áreas citadinas.

As ausências do PPP, como o Inventário da Realidade, a Plenarinha, a própria Educação do Campo são notados também nas posturas e atitudes. Por conta disso, a forma dos adultos de lidar com as crianças, além de lembrar uma organização de uma instituição citadina, também se constitui como um impeditivo adultocêntrico para dar visibilidade às singularidades das infâncias, uma vez que as crianças são vistas como objetos de ação do ensino, reduzindo-se suas complexidades à irreal homogeneidade do “discente”.

4. VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS NO INVENTÁRIO DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 Produto de intervenção

O Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília prevê uma dissertação com promoção do saber acadêmico e científico em conjunto com a elaboração de uma proposta de intervenção no contexto local de pesquisa, que, conforme as normas vigentes, é chamada também de produto técnico (Brasil, 2014).

No presente estudo, verificamos que a instituição pesquisada, apesar de se constituir em normas e documentos como uma instituição de educação do campo, não foi capaz de dar visibilidade às singularidades das infâncias ali presentes, nem de prever em seu Projeto Político-Pedagógico as ações para a superação dessa dificuldade.

Há várias ausências que levam à invisibilidade das crianças, bem como de aspectos do contexto campesino e da própria natureza que circunda a instituição. Em nossa proposta de intervenção, escolhemos sugerir uma ação que tem a característica de ser básica: conhecer e diagnosticar a própria realidade, de forma dirigida e objetiva.

Portanto, aqui, propomos um material, como extensão à forma de aplicação do Inventário da Realidade, adicionando a ele sugestões de investigações com foco nas infâncias e na participação das crianças como investigadoras da própria realidade.

Título da Proposta

A singularidade das crianças no Inventário da Realidade da Educação do Campo

Subtítulo

Proposta de intervenção pedagógica na execução do Inventário da Realidade, para desenvolver a participação das crianças na investigação dos seus mundos.

Autor

Rafael de Paula Lima Neto – Mestrando em Educação - UnB

Monique Aparecida Voltarelli – Prof^a. Dr^a. em Educação - UnB

Resumo

O Inventário da Realidade, direcionado às instituições educativas do campo, é constituído de questões motivadoras de investigação sobre quatro dimensões: social, histórica, cultural e ambiental. O presente instrumento propõe questões adicionais, com foco na realidade própria das infâncias, de forma a desenvolver a participação das crianças na pesquisa, análise e produção de conhecimento das suas singularidades, ajudando os profissionais a se engajarem em ações de visibilidade para a singularidade das infâncias. Assim, a utilização deste material se dá em conjunto com o Inventário da Realidade, como uma extensão à primeira fase daquele.

Palavras-chaves: 1. Inventário da Realidade; 2. Educação Infantil do Campo; 3. Singularidade das infâncias.

Abstract

The Inventory of Reality, aimed at rural educational institutions, consists of questions that motivate research on four dimensions: social, historical, cultural and environmental. This instrument proposes additional questions, focusing on the reality of childhood, in order to develop the protagonism of children in the research, analysis and production of knowledge about their singularities, helping professionals to engage in actions to make the singularity of childhood visible. Thus, this teaching material is used in conjunction with the Inventory of Reality, as an extension of the first phase of that instrument.

Keywords: 1. Inventory of Reality; 2. Rural Education; 3. Singularity of childhoods; 4. Teaching material.

Introdução

Ao analisarmos os PPP's, da instituição pesquisada, notamos interessantes avanços na percepção da própria instituição como integrante da vida campesina no intervalo de 5 anos. Se nos primeiros documentos a citação à realidade local foi feita de modo muito breve e superficial, na última edição de já foram trazidos alguns relatos de pessoas constituintes da história da fundação e de seu funcionamento, dando atenção às pessoas que fizeram parte da história da instituição.

Entretanto, em todas as passagens históricas, estas pessoas são os adultos. As crianças não são mencionadas como constituintes daquela história, o que é deveria ser surpreendente já que, sem elas, a história da instituição educativa sequer existiria.

Além disso, há passagens sobre como o ambiente do campo décadas antes era diferente, como a colaboração comunitária permitiu a fundação da instituição e de que, apesar das vantagens e da felicidade de alguns, havia muitas dificuldades para se chegar à instituição, quando, por exemplo, chovia e o rio subia e não havia pontes. Tudo isso, também, sob a perspectiva dos adultos, que merecem reconhecimento e elogios. Mas, e as crianças?

Tais considerações também analisadas anteriormente, nos demonstram que as manifestações culturais previstas no último PPP tem a ver com as festas religiosas, nas quais os principais participantes são eles, os adultos. Mesmo nos aspectos sociais, que se realizam também no interior da instituição, as crianças são invisibilizados como agentes, sendo consideradas como objetos das ações.

Este material didático pretende ser um complemento às atividades de elaboração do Inventário da Realidade, procurando agir sobre as lacunas observadas, de forma a permitir visibilidade para o mundo das infâncias do campo e também da cidade, na forma de ação com participação ativa das crianças na investigação.

Contextualização

O Inventário da Realidade, que é normatizado como ferramenta obrigatória para as instituições educativas do campo do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024a), propõe conhecer as dimensões social, histórica, cultural e ambiental no contexto das comunidades onde as instituições se inserem. Além de conhecer cada uma, o Inventário propõe, por meio de investigação e pesquisa, analisar e registrar os dados coletados destas dimensões e suas intersecções.

Para isso, o Inventário da Realidade propõe blocos de pesquisa sobre cada dimensão, em vários níveis e considerando as intersecções, ou seja, a dimensão cultural é pesquisada não de forma isolada, mas considerando-se os seus aspectos que interagem com as demais dimensões.

Assim, o Caderno Orientador (Distrito Federal, 2024a) propõe questões de pesquisa motivadoras, para que as instituições educativas as usem como ponto de partida para suas investigações, que devem ser feitas em conjunto com as crianças. Essa proposição é interessante, por oferecer pontos de partida para a organização do processo

de pesquisa, sem perder de vista o ponto de chegada, que é a análise dos dados colhidos e a reflexão crítica sobre eles, com vistas à transformação.

Contudo, considerando-se o contexto do nosso estudo, há algo que o Inventário da Realidade, como proposto, ainda não oferece: a superação da visão adultocêntrica para a investigação. As questões de pesquisa que lá são sugeridas praticamente não levam em consideração a perspectiva das crianças. Aqui, propomos ampliar um pouco as questões motivadoras, de forma a dar um pouco mais de foco no contexto infantil.

Por exemplo: um dos blocos sugere questões de pesquisa para a dimensão ambiental. Em todo o escopo do bloco existem 11 questões. Destas, 3 questões envolvem as famílias e sua relação com o meio ambiente, em que se propõe colher informações sobre de onde vieram as famílias, quais são suas memórias mais importantes e se conhecem e como participaram da fundação da instituição educativa (Distrito Federal, 2024a, p. 24).

Talvez a escolha pela palavra “estudantes” tenha sido uma escolha do redator para abarcar tanto crianças como adolescentes, já que o documento é norteador para toda a Educação Básica. Seja qual for o motivo, preferimos evitar este uso e optamos pela palavra “crianças”. Não somente mudar a palavra seria suficiente, claro. Nossa proposta é de que sejam feitas mais questões, e que elas enfatizem explicitamente as infâncias e ações e atitudes inerentes a elas.

Por exemplo, as perguntas a seguir poderiam ser sugeridas, para serem utilizadas de forma complementar àquelas já presentes no atual documento norteador:

- Quando você está do lado de fora da sua casa, em que lugar você costuma brincar?
- Que tipos de brincadeiras você conhece ou participa perto de sua casa?
- Você brinca com água, terra, plantas ou bichos? Se sim, como é a brincadeira?
- Você e seus amigos brincam no sol ou na chuva?

Ao contarem onde brincam e de que brincam, além de se observarem aspectos sociais, culturais e históricos, é possível se perceberem aspectos ambientais. Se crianças em ambientes mais urbanos, ou mais rurais, será que existem coincidências, será que as mesmas brincadeiras são vistas nos dois lugares? E se sim, por que será? E o ambiente, como é em cada lugar? Dá para brincar das mesmas coisas? Se sim, ou se não... Por quê?

Nos parece muito rico e mais interessante para a criança poder refletir sobre o mundo a partir do que ela vive. E isso vai totalmente de acordo com o que as próprias Diretrizes (Brasil, 2001) onde se prevê o protagonismo das crianças do campo. Além disso, se “as especificidades da educação infantil do campo se inserem num movimento amplo de luta dos povos do campo por uma educação que reconheça o seu protagonismo no processo construção do conhecimento” (Silva e Pasuch, 2010, p. 6), faz sentido que a própria ação pedagógica eleve as crianças à participação de fato.

Assim, além de ajudar a orientar e motivar as próprias crianças para refletir sobre a realidade mais próxima a elas, temos objetivo de que com estas questões, quando de apresentarem aos adultos como instrumento de ação profissional, ajudem-nos a despertarem-se para um olhar permita enxergar e refletir eles mesmos sobre as singularidades das crianças.

Portanto, a presença de um Inventário construído de forma participativa e aliado a outras ferramentas apresentadas pela equipe gestora poderia trazer para a perspectiva da organização pedagógica a singularidade das crianças e das infâncias do campo e propiciar uma tomada de consciência de todos os atores sociais envolvidos.

Por fim, embora este estudo tenha se limitado a promover investigação em uma única instituição educativa, é provável que os complementos aqui sugeridos ao instrumento Inventário da Realidade possam contribuir para as demais instituições educativas do campo que atendam a crianças.

Provavelmente, com mais pesquisas, possa se observar que em outras instituições o foco dos seus Inventários da Realidade também aponte para as ações de adultos. Nesse caso, os relatos históricos, as considerações sobre o meio ambiente, ou aquilo que toque as relações sociais e manifestações culturais, tenham sido registrados de maneira adultocêntrica.

Se assim for, este instrumento aqui proposto por nós poderá ser efetivo como contribuição às demais ações pedagógicas no contexto da participação infantil na construção do conhecimento e da visibilidade das infâncias.

Descrição detalhada do produto técnico

Este instrumento é elaborado considerando-se os documentos norteadores da Educação do Campo no Distrito Federal. Nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019b) fica preconizado que “o Inventário é uma ferramenta para levantamento e registro

organizado de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade” e que “é indispensável construir um planejamento pedagógico pensado **a partir do estudante** e do seu lugar de produção de vida, de identidade cultural e de formas de organização social da comunidade” (Distrito Federal, 2019, p. 44, grifo nosso).

Por sua vez, o Caderno Orientador: Inventário da Realidade das Escolas do Campo (Distrito Federal, 2024) estabelece um fluxograma com o objetivo de ser um “guia para criar uma estrutura que organize o Inventário” para que parta de “uma base organizada, com a finalidade de promover um documento que sirva como fonte de informações coesas para a comunidade escolar” (Distrito Federal, 2024, p. 49).

Este instrumento seguirá o fluxograma, com o desenvolvimento da pesquisa por blocos e por fases.

2.1 Fase 1: levantamentos iniciais

O levantamento inicial ocorre em 7 blocos:

- **Aspectos Ambientais**

Recursos naturais e biodiversidade.

1. Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais

Aspectos culturais, sociais e econômicos das famílias, quem são as pessoas que compõem a comunidade escolar, hábitos, acesso ao lazer, às bibliotecas, entre outros serviços públicos, condições básicas de moradia, acesso às políticas públicas, elementos culturais tradicionais mais presentes e as relações de classe social, gênero, raça/cor e etnia.

3. Aspectos Sociais e Econômicos

Sistemas produtivos e os usos tecnológicos, uso e acesso à terra, organização do trabalho e da produção do campo. Regime de trabalho das indústrias, origem dos maquinários e ferramentas, destinação dos bens produzidos e se há excedentes. Funcionamento do comércio de bens do campo ou da cidade. Organização trabalho familiar, a presença de trabalho coletivo, na forma dos grupos, associações e/ou cooperativas, presença de trabalhadores assalariados contratados por empresas externas e a forma de distribuição das tarefas domésticas dentro de cada família.

4. Aspectos Sociais

Organização político-administrativa da comunidade, entidades que representativas. Principais questões que mobilizam as comunidades, acesso aos direitos básicos e aos serviços públicos.

5. Aspectos Culturais/Ambiente Escolar

Relação entre o Inventário e o Projeto Político Pedagógico, organização do trabalho pedagógico do corpo docente. Percepção das crianças sobre a alimentação oferecida na merenda, suas preferências e gostos.

6. Aspectos Culturais/Ambiente Comunitário

Hábitos de leitura, uso de TV, como participam das tarefas domésticas, como é o envolvimento em atividade cultural. Compreensão sobre o entorno família-escola.

7. Aspectos Históricos e Culturais

Marcos históricos mais importantes da região, memórias marcantes, saídas de campo que contemplem visitas a museus, Institutos e Memoriais, bem como idas às casas das famílias para que haja estreitamento dos vínculos entre escola e comunidade.

Enquanto isso, a instituição educativa oferta 2 modalidades da Educação Básica:

- 1. Educação Infantil do campo;
- 2. Educação do Campo: Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o presente Inventário da Realidade, pretende-se iniciar um ciclo de renovação da pesquisa do instrumento, com foco na pesquisa a partir da criança. Como o processo do Inventário é contínuo e cíclico, para o ano de 2024 os seguintes blocos do levantamento serão abordados por cada uma das modalidades de ensino da instituição:

Tabela 1: Abordagem da Fase 1 por modalidade de ensino

Turmas	Blocos
Educação Infantil - 1º período	Bloco 1 - Aspectos Ambientais
Educação Infantil - 2º período	Bloco 6 - Aspectos Culturais/Ambiente Comunitário
Ensino Fundamental - 1º ano	Bloco 5 - Aspectos Culturais/Ambiente Escolar
Ensino Fundamental - 2º ano	Bloco 2 - Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais
Ensino Fundamental - 3º ano	Bloco 3 - Aspectos Sociais e Econômicos
Ensino Fundamental - 4º ano	Bloco 4 - Aspectos Sociais
Ensino Fundamental - 5º ano	Bloco 7 - Aspectos Históricos e Culturais

Fonte: produzido pelo pesquisador (2024).

Essa distribuição de blocos para levantamento inicial permite que a criança que percorra o trajeto desde o 1º período da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental tenha a oportunidade de participar da pesquisa de todos os blocos, um a cada ano. Mas como todos os levantamentos serão compartilhados com todos a cada ano,

a criança que não estiver matriculada no período completo ainda assim terá acesso a todas as informações de todos os blocos.

Cada bloco possui um determinado nível de complexidade e profundidade de investigação. A pesquisa é realizada a partir de questões motivadoras, mas professor e crianças são incentivados a elaborar outras perguntas, respeitando a sua autonomia de investigação.

A seguir sugerimos questões para cada bloco. Parte delas consta do Caderno Orientador - Inventário da Realidade da Escolas do Campo (Distrito Federal, 2024), a outra parte é aqui sugerida por nós como tentativa de propiciar questionamentos mais aproximados à realidade das infâncias. Ao nosso ver, as perguntas sugeridas no documento oficial se referem fortemente ao mundo adulto, enquanto nossa contribuição procura a contribuição da visão das crianças sobre a realidade infantil.

Bloco 1: aspectos ambientais

Questões motivadoras a partir do Caderno Orientador:

1. Como é a vegetação natural da área?
2. Há reservas ambientais na área? De que tipo?
3. Que animais existem no lugar? São nativos? São domésticos?
4. Quais os tipos e as características físicas, biológicas e químicas do solo? Qual é a cor, a estrutura? É arenosa ou argilosa? A terra solta ou compactada? Há a presença de matéria orgânica? Quais os tipos de rocha existentes e que uso se faz delas?
5. Como é o clima na região?
6. Quais são as fontes de água?

Questões motivadoras desde as infâncias:

1. Quando você está do lado de fora da sua casa, em que lugar você costuma brincar?
2. Que tipos de brincadeiras você conhece ou participa perto de sua casa?
3. Você brinca com água, terra, plantas ou bichos? Se sim, como é a brincadeira?
4. Você e seus amigos brincam no sol ou na chuva?

Bloco 2: Aspectos sociais, econômicos e culturais**Questões motivadoras desde as infâncias:**

1. Os adultos perto de você brincam com você? Se sim, quais brincadeiras?
2. Os adultos perto de você gostam de jogos? Eles jogam com as crianças?
Quais jogos?
3. Quando você quer saber alguma coisa e o adulto não tem a resposta, o que você faz?
4. Quando há festas típicas, como Festa Junina, Festa do Divino ou apresentações de danças como a Catira, você participa de que jeito?
5. Na sua casa, há diferença entre o que os adultos comem e o que as crianças comem?

Bloco 3: aspectos sociais e econômicos**Questões motivadoras desde as infâncias:**

1. Você ajuda sua família em algum trabalho? Qual?
2. Sua família tem alguma plantação? Se sim, você ajuda no plantio?
3. Na sua casa há animais? Quem cuida deles?
4. Quando sua família compra algo, você ajuda a escolher?

Bloco 4: aspectos sociais**Questões motivadoras desde as infâncias:**

1. Perto de você há parquinhos infantis?
2. As crianças brincam na rua ou na mata?
3. Quais brinquedos as crianças perto de você mais gostam?

Bloco 5: aspectos culturais - ambiente escolar**Questões motivadoras desde as infâncias:**

1. Na sua escola os brinquedos podem ser usados por todas as crianças?
2. Há algum brinquedo que só crianças pequenas podem usar?
3. No recreio, todos brincam juntos ou há separação?

4. Qual a merenda que você mais gosta?
5. Qual a merenda que você menos gosta?
6. Onde você estuda, os adultos perguntam quais brinquedos vocês gostariam que a escola tivesse?
7. Quais as brincadeiras de que você participa na sua escola?

Bloco 6: aspectos culturais - ambiente comunitário

Questões motivadoras desde as infâncias:

1. Quando você está em casa, o que você faz por mais tempo?
2. Você tem perfil em rede social ou usa o dos adultos?
3. Na sua casa há livros?
4. Você lê livros porque gosta ou porque algum adulto mandou?
5. Você tem telefone celular com internet?

Bloco 7: aspectos históricos e culturais

Questões motivadoras desde as infâncias:

1. Os adultos já te contaram a história de sua família?
2. De quais brincadeiras os adultos perto de você gostavam quando eram crianças?
3. Há alguma brincadeira de que você goste que os adultos brincavam também?
4. Os adultos perto de você brincavam em que lugares?

2.2 Fase 2: levantamentos aprofundados

Esta fase possui enfoque nos marcos temporais referentes às informações colhidas na primeira fase. Segundo o Caderno Orientador: Inventário da Realidade das Escolas do Campo (Distrito Federal, 2024), enquanto a primeira fase possui 7 blocos, a segunda é constituída de 3 blocos. Desta forma, há intersecção entre a primeira e a segunda fase, que pode ser assim distribuída. A tabela indica o fluxo de andamento da pesquisa ao se chegar à fase 2.

Tabela 2: Abordagem da Fase 2 e intersecção com a Fase 1

Blocos	
Bloco 1 - Aspectos Ambientais	Bloco 1 - Aspectos Socioambientais
Bloco 6 - Aspectos Culturais/Ambiente Comunitário	Bloco 3 - Aspectos Socioculturais
Bloco 5 - Aspectos Culturais/Ambiente Escolar	Bloco 3 - Aspectos Socioculturais
Bloco 2 - Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais	Bloco 3 - Aspectos Socioculturais
Bloco 3 - Aspectos Sociais e Econômicos	Bloco 1 - Aspectos Socioambientais
Bloco 4 - Aspectos Sociais	Bloco 1 - Aspectos Socioambientais
Bloco 7 - Aspectos Históricos e Culturais	Bloco 2 - Aspectos Histórico-Culturais

Fonte: Caderno Orientador: Inventário da Realidade (2024).

Reforçamos que o roteiro de elaboração da pesquisa em cada instituição pode seguir aqueles sugeridos no Caderno Orientador: Inventário da Realidade das Escolas do Campo (Distrito Federal, 2024). Aqui propomos extensões à pesquisa sugerida, incluindo questões que possam focalizar em pontos mais próximos das vivências das infâncias.

Bloco 1: Aspectos Histórico-Culturais

1. Buscar fotografias e outros registros dos adultos quando eram crianças;
2. Perguntar às pessoas mais antigas como era o lugar quando elas eram crianças;
3. Identificar e descrever eventos marcantes que mudaram as brincadeiras do lugar.

Bloco 2: Aspectos Socioambientais

1. Descrever a origem dos brinquedos que utilizam e como são fabricados. De onde vêm, o material de que é feito, para onde vai quando não serve mais. Fazer desenhos ou fotografias dos objetos;
2. Agrupar os brinquedos em duas categorias: os sustentáveis e aqueles que não o são; Mapear o meio ambiente de moradia e tirar fotos ou fazer desenhos dos lugares de brincadeira que fazem contato com a natureza: a água, a terra, a mata, entre outros.

Bloco 3: Aspectos Socioculturais

1. Com auxílio de fotos ou desenhos, identificar e descrever os lugares típicos onde podem ser encontradas mais crianças na comunidade em que residem;
2. Descrever as principais atividades que as crianças realizam em casa, nas instituições educativas e outros espaços ocupados por elas.

2.3 Formas de registros e sistematização de resultados da pesquisa

O Caderno Orientador: Inventário da Realidade das Escolas do Campo (Distrito Federal, 2024) propõe a utilização da técnica descritiva da Etnografia, distribuída em três fases: a) observação, b) descrição e c) análise. Como sugestões de materiais para registro, são listados as seguintes possibilidades: 1) caderno de campo; 2) gravador; 3) câmera fotográfica; 3) questionários. No caderno de campo podem ser utilizados registros escritos como anotações, esquemas, listas, mas também desenhos, mapas, diagramas etc.

Já a investigação se dá no formato de pesquisa-ação, constituído pelos seguintes estágios: a) identificação do problema; b) planejamento; c) ação; d) observação e e) reflexão.

Desta forma, temos o roteiro para elaboração do Inventário da Realidade, em que os parâmetros gerais estão delineados, permitindo grande flexibilidade por parte dos grupos investigadores para definirem seus objetos de pesquisa e sua forma de registro e análise.

A partir de questões motivadoras, que devem ser relevantes para o grupo, são elencados temas de pesquisa que, uma vez problematizados, constituirão ações para investigação. Daí serão observados e analisados saberes não somente escolares, mas contextualizados, construídos na pesquisa-ação pelos sujeitos, que não serão somente os adultos sobre os adultos, mas também das crianças sobre as crianças.

2.5 Considerações finais

Esta proposta de Inventário da Realidade procura incorporar as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo (2019) e as recentes sugestões metodológicas do Caderno Orientador: Inventário da Realidade das Escolas do Campo (2024) para renovação do Inventário da Realidade.

Além disso, esta proposta pretende incrementar os documentos oficiais indo além das questões de pesquisa sugerida, que ao nosso ver focalizam muito as atividades humanas no mundo adulto: a história da ocupação da terra, os modos de produção; o uso do solo, das águas; os espaços de representação; as manifestações culturais, entre outros. Para todos estes aspectos as questões de pesquisa sugerem enfoque na geração dos adultos e, em alguns momentos, também na geração dos idosos. Há rara menção à geração infantil.

Entretanto, boa parte da Educação Básica se dá com a participação das infâncias, de forma ativa, como sujeitos de direitos. Portanto, é necessário que a pesquisa-ação proposta aponte também para suas manifestações culturais, suas ações históricas, sociais, sua interação com a natureza e todo o ambiente que as rodeiam.

As relações entre crianças e crianças e delas com os adultos podem ser analisadas por elas próprias, para que elas possam interpretar, se posicionar, agir e refletir sobre o mundo para além do adultocentrismo. Acreditamos que ao manter as questões motivadoras previstas nos cadernos oficiais, bem como a estrutura de pesquisa-ação com registros etnográficos, é importante para atender as diretrizes gerais de educação e ensino, inclusive na perspectiva da Educação do Campo.

Porém, entendemos que se um dos grandes objetivos da Educação do Campo é trazer o mundo do campo para a visibilidade, é preciso então fazer isso também com as crianças. Ao aumentarmos o rol de questões sugeridas para a pesquisa da realidade, pretendemos permitir um olhar sobre a riqueza das infâncias, considerando suas singularidades e pluralidades, e a possibilidade de as crianças refletirem sobre a realidade de modo mais diverso e completo, com maior protagonismo.

2.6 Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. v. n.º 2, (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. DOI 10.1590/s1678-4634202046236680. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100403&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2024.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. [S. l.]: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro : São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; Expressão Popular, 2012.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7861183/mod_resource/content/1/A%20Experi%20ência%20Etnográfica_Antropologia%20e%20Leitura%20no%20Séc.%20XX_Sobre%20a%20Autoridade%20Etnográfica%20-%20James%20Clifford.pdf.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Pressupostos Teóricos**. 1ª. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2014a. v. 7. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas**. [S. l.]: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **V Plenarinha: a criança na natureza por um crescimento sustentável**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/2017_Guia-V-Plenarinha.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

NASCIMENTO, M. L. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 11–25, abr. 2018. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30537>.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–644, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199–211, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, n. 28, 1976.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Vi](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidade%20Social%20INFÂNCIA%20INVISÍVEL%20.pdf)

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. [S. l.]: Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. v. 1, . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do campo**. 1ª. São Paulo: Amir Piedade, 2012.

SILVA, C. V. M.; SODRÉ, L. G. P. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos, SP: Pedro Amaro Moura Brito, 2023.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 2010.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. **Educação Infantil do Campo e Formação de Professores**. Cadernos CEDES, v. 37, p. 319–334, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176084>.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos o objetivo de compreender como uma instituição de Educação Infantil do campo contempla, ou não, as singularidades das crianças que vivem na área rural, considerando-se o atendimento e a organização pedagógica.

Contudo, antes de concluirmos é preciso fazer uma observação importante sobre o papel do pesquisador de campo e seus dilemas entre o fazer científico e o pertencimento à realidade observada, por ser também o pesquisador um diretor de uma instituição educativa da região.

Não foi intuito do presente realizar críticas e apontar lacunas na lide profissional de colegas, mas mostrar problemas que acontecem e que invisibilizam as infâncias, no sentido de demonstrar suas singularidades e potências. A observação poderia ter sido feita na instituição em que o pesquisador atua como diretor e muitos dos mesmos indicadores surgiriam, demonstrando que a dificuldade em evidenciar as infâncias é algo sintomático da região onde a pesquisa foi feita.

Assim, muitas das observações realizadas na instituição investigada foram também observadas pelo pesquisador na sua própria instituição educativa e muito disso decorreu do fato de que as contribuições do campo da Sociologia da Infância ainda não encontram presença marcante nas formações profissionais do Distrito Federal. Quando localizado uma situação digna de análise, sempre foi difícil para o pesquisador pontuar a crítica e ainda mais difícil deixar de fazê-la.

Enquanto profissional da educação e colega, o pesquisador observou e compreendeu que muito das lacunas passíveis de críticas eram também praticadas por ele mesmo no decorrer dos dias de trabalho como profissional. Por outro lado, como pesquisador e com obrigações científicas, era impossível ao pesquisador deixar de fazer reflexões que pudessem trazer outras perspectivas acerca do contexto dos estudos ao qual se dedicava.

As infâncias carecem de visibilidade e o ato de apontar problemas e realizar a crítica é com o intuito de contribuir para isso, longe de julgar as posturas dos profissionais que lidam com tanta dificuldade e em condições precárias para realizar seu trabalho.

Nesse sentido, para finalizar esta ressalva, consideramos fundamental dizer que no âmbito de um Mestrado Profissional o encontro do fazer científico com a prática diária

realmente leva a momentos de escolhas difíceis, mas ao mesmo tempo é no conflito e no entendimento destes dilemas que se pode repensar a prática profissional e avançar tanto quanto possível na direção dos direitos das infâncias e nas possibilidades ricas de ações pedagógicas e de gestão para esse objetivo.

Assim sendo, no Capítulo 1, trouxemos uma revisão teórica da pesquisa, onde vimos que segundo os Estudos Sociais da Infância, não há lugar para a concepção de uma infância homogênea, mas sim de infâncias plurais, heterogêneas e diversas. Tais características envolvem crianças de todos os ambientes, sejam eles citadinos ou campestres.

Também fizemos uma revisão da legislação e da documentação normativa, especialmente a relativa à Educação Infantil no contexto da Educação do Campo e suas orientações pedagógicas. Vimos que no âmbito do Distrito Federal existem dois programas relacionados às crianças pequenas em geral: a Plenarinha; e às crianças do campo, em particular: o Inventário da Realidade.

Enquanto a Plenarinha se pretende uma ação voltada especificamente para crianças pequenas, sejam elas da cidade ou do campo, o Inventário da Realidade se propõe como uma ferramenta de pesquisa para crianças e jovens da Educação do Campo. Ambos instrumentos preveem ações amplas e motivadoras para que os profissionais façam adaptações à realidade local e os implementem em sua organização pedagógica específica.

Nesta revisão teórica vimos que os dois instrumentos já disponíveis para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal poderiam compor um caminho formativo adequado para a compreensão das crianças do campo, seus contextos, suas relações, interações, produções culturais e visões críticas próprias, todos estes aspectos fundamentais para que a Educação Infantil do campo se realizasse contemplando a singularidade de cada infância de cada campo.

Nesse sentido, as concepções trazidas pela Sociologia da Infância dialogam com os princípios da Educação Infantil como um todo e da Educação Infantil do campo em particular. A Sociologia da Infância permite a atuação profissional como a partir da investigação em que as crianças não sejam somente pesquisadas, mas se apresentem como sujeitos concretos e contextualizados, permitindo uma tomada de consciência sobre suas possibilidades e capacidades, em uma sinergia adequada com o trabalho com os campos de experiência da Educação Infantil, na consideração das crianças como sujeitos de direito, plurais e singulares.

No segundo capítulo, contextualizamos a Educação Infantil do campo no Distrito Federal, no recorte da Região da Fercal, com suas urbanidades e ruralidades. Demonstramos que no panorama amplo do Distrito Federal, a Educação do Campo é estruturada à parte, como uma especificidade a ser adaptada ao contexto de determinadas instituições educativas. Não é considerada para dar nome às instituições e não possui um currículo próprio, mas possui diretrizes particulares, também adaptáveis à Educação Básica regular.

Ainda naquele capítulo, analisamos três categorias: a) o perfil de matrículas da instituição e o impacto do atendimento a crianças fora do contexto da Educação do Campo nos últimos 10 anos; b) a visibilidade das crianças do campo no Projeto Político-Pedagógico dos últimos 5 anos; e c) os possíveis impeditivos adultocêntricos para a visibilidade das singularidades das infâncias nas posturas dos adultos da instituição educativa.

Sobre o perfil de matrículas, vimos que é ele normatizado e de responsabilidade de estruturas burocráticas externas à instituição educativa. Neste sistema, as instituições educativas, como lugar de identidade, também são invisibilizadas. São apenas “escolas”, que funcionam como caixinhas, onde se depositam números. Da mesma forma, as crianças são números, que refletem demandas e que precisam ser encaixados.

Se for preciso, os “alunos” são levados para lá e para cá, e para dar resposta à demanda, utiliza-se o transporte escolar, cujos critérios são logísticos e não qualitativos. Não faz diferença se a criança é do campo ou da cidade, apenas se a instituição educativa está no campo, se possui oferta para a demanda necessária. A equipe gestora da instituição educativa não possui poder de atuação sobre este sistema.

Portanto, na nossa primeira categoria de análise concluímos que houve impacto significativo sobre o perfil de matrículas da instituição em todos os 10 anos pesquisados. Durante o período, as crianças residentes da área urbana ocuparam a maioria das vagas do Ensino Fundamental e em 8 de 10 anos, também utilizaram a maior quantidade das vagas para a Educação Infantil.

O grande número de crianças da cidade impediu o fechamento da instituição educativa, quando esta atendia somente a crianças do campo. Também evitou a formação de turmas multisseriadas, como demonstrado na entrevista feita com o Diretor da instituição educativa, o que reforça a conclusão de que sim, houve impacto determinante sobre o perfil de matrículas e sobre o funcionamento e até mesmo a possibilidade de existência daquela instituição.

Nossa segunda categoria de análise se debruçou sobre o Projeto Político-Pedagógico, especificamente nas edições de cinco anos publicizadas. Se no processo de matrículas as singularidades das crianças do campo (e também as da cidade) eram ignoradas, poderia ser diferente no interior da instituição educativa, na formação de sua função social?

Vimos que mesmo com um sistema de oferta controlado externamente, a convivência das crianças se dá principalmente no interior das instituições. Os adultos têm ao seu dispor mecanismos de organização de trabalho pedagógico que, se não resolvem o problema do sistema de oferta que homogeneiza, podem ajudar na sua superação.

Mesmo que crianças cheguem à instituição sem qualquer consideração sobre suas complexidades, o trabalho pedagógico pode envolver todos, de forma significativa e participativa para que tais singularidades se desvelem, principalmente se este objetivo constar do Projeto Político-Pedagógico.

Ao concluir a análise, observamos que o instrumento norteador mais importante manteve a invisibilidade das infâncias, bem como até da própria Educação do Campo. Mais que isso, em suas várias versões, o documento apresentou ausências até sobre a conceituação do campo e de sua identidade naturalmente campesina. Constituiu-se um documento quase urbano.

Portanto, naquele Projeto Político-Pedagógico reproduziu-se a lógica já observada anteriormente, de crianças entendidas apenas na faceta de discentes e não como sujeitos, mas objetos de ações pensadas, planejadas e executadas por adultos.

Por fim, embora fosse muito difícil no dia a dia dos ambientes de convivência existir superação na prática dos pressupostos anotados no Projeto Político-Pedagógico, procuramos investigar a possibilidade de que houvessem atitudes e posturas que ultrapassassem o adultocentrismo e de alguma forma promovessem a visibilidade das singularidades das crianças.

No âmbito da instituição, como um todo, foi observado novamente atitudes semelhantes e sob a mesma lógica do que encontramos nas categorias de análise anteriores. Os espaços e tempos dentro da instituição são organizados e pensados pelos adultos, principalmente aqueles que integram a equipe gestora.

O parquinho em formatação de plástico e emborrachados é um grande orgulho e também uma grande conquista, bem como os alambrados que cercam a escola e a pequena quadra, além das reformas feitas nas salas. Porém, o próprio parquinho é de uso por apenas parte das crianças, tudo isso decidido pelos adultos.

Entretanto, quando se fala da infraestrutura, existe uma ausência que salta aos olhos: a instituição educativa parece ignorar o espaço social e geográfico que ocupa, quando ao pensar os espaços internos, ignora completamente em seus planos e ações a riqueza natural e comunitária que a circunda.

Apesar de altos investimentos em alvenaria, plástico, borracha e equipamentos, os pastos, as matas, os vizinhos, os rios e os animais que ali estão, e que se oferecem diariamente aos olhos e mãos das pessoas da instituição, compõem apenas parte de uma rica paisagem natural que apenas emoldura blocos de concreto e telas de ferro, onde se encerram crianças para uma jornada quase que urbana num pedacinho do campo.

As crianças saem de ônibus diretamente para o ambiente de convivência, buscam sua merenda, igual para todas as instituições públicas do DF, fazem a refeição em uma sala de aula assistindo televisão, animações transmitidas pela internet por um aplicativo de *streaming*, brincam em um parquinho de plástico, correm em uma quadra de cimento e quando há algum contato com os animais do lugar, quase sempre é porque um deles voa e não respeita os limites e adentra o espaço. Não se considera sair da instituição ou trazer para dentro dela as possibilidades de contato com a natureza ou explorar a riqueza dos chacareiros que ali residem. O foco está em ser o mais parecido possível com a cidade.

E não só na estrutura, mas o ensino possui referências na cidade. Especialmente na visão da equipe gestora, os comportamentos das crianças da cidade seriam referência para as crianças do campo. Nesta visão, exprimida por eles nas entrevistas, as crianças do campo são solitárias e isoladas, até mesmo “bestinhas” e parte da evolução pensada para elas, e não com elas, é que sua “baixa autoestima” seja superada, tornando-se mais parecidas com as crianças citadinas.

Portanto, não é que as crianças sejam invisibilizadas em um campo rico e complexo. A Educação do Campo é mencionada uma única vez em 5 anos de edições de Projeto Político-Pedagógico, sendo também intangível. As crianças são discentes. Nas matrículas, os discentes são números. E para tudo há o transporte escolar como apoio logístico.

A instituição demonstrou cuidado e interesse em ter melhorias e oferecer melhores condições físicas às crianças. Porém, se as crianças consideradas como globais e homogêneas, se a educação da cidade é a referência, então não há Educação do Campo, pelo contrário: nessa visão o contexto do campo deve ser superado, para que os objetivos de educação e ensino citadinos sejam alcançados.

Apesar do sistema de matrículas e de transporte escolar ser centralizado e fora do

controle da instituição pesquisada, seu Projeto Político-Pedagógico é autônomo, e os profissionais podem e devem atuar livremente dentro dos princípios da Educação Infantil, com apoio do Inventário da Realidade na contextualização das singularidades das crianças ali presentes.

Contudo, como vimos, apesar da autonomia para implementar seu Projeto Político-Pedagógico, várias oportunidades são perdidas pelos professores, coordenação e gestão da instituição educativa.

A primeira destas oportunidades desperdiçadas é a de maior aproximação das crianças com a natureza. Durante as reformas, foram construídos pisos de cimento, cercas, grades, telas e emborrachados. As possibilidades de conexão com natureza foram limitadas, de forma consciente (lembremos que o diretor questionou como podia uma escola existir por tantos anos sem uma cerca).

A presença de animais não era explorada, e foram vários percebidos durante as observações: bois, vacas, bezerros, cavalos, besouros, pequenas aves e até mesmo uma arara. Nos desenhos das crianças havia representações sobre carros, bonecos, desenhos animados. Parte da equipe desconhecia até mesmo o rio que corria próximo à instituição educativa.

Em relação à natureza, portanto, a instituição educativa se assemelhava mais a uma parte da cidade incrustada no campo, não somente em sua estrutura, mas nos seus costumes e valores. Isso se estendia aos ambientes de convivência, em que momentos de muita experiência e riqueza, como a hora da refeição, eram reduzidos a mais um tempo de tela, em que as crianças mecanicamente assistiam na televisão desenhos animados importados via aplicativos de *streaming*.

Sobre o momento de refeição ser rico, lembremos que em um deles, que aconteceu de forma espontânea, uma das crianças do campo levou várias mangas para seus colegas. Uns sabiam descascar as mangas com suas mãos e dentes, outros pediam ajuda à professora para cortar a casca. Ali fizeram uma roda improvisada, onde conversaram e riram, sobre assuntos deles próprios e por eles mesmos. Esse tipo de interação era praticamente impossível no ambiente de convivência, com suas restrições.

Assim, as possibilidades de experimentação, de troca de culturas infantis entre crianças da cidade e do campo eram bastante limitadas: o uso do parquinho era restrito a certa idade, o da quadra a outra parte. Se sujar de terra, pegar em pequenos animais, interagir com a arara ou tentar segurar em um galho da única árvore no interior da instituição não era algo incentivado, pelo contrário.

Outra oportunidade perdida pelos professores era a de integrar à instituição as festividades da região, que é conhecida na Fercal pela Festa do Divino, mas também por seus *arraiás* e festas da pamonha. No Projeto Político-Pedagógico estas marcas não são incorporadas. Muito disso se dá pelo fato da falta de pesquisa e uso de um importante mecanismo de pesquisa considerado básico na legislação da Educação do Campo no DF: o Inventário da Realidade.

No capítulo 3 vimos que as ausências anteriores e as oportunidades perdidas na construção do Projeto Político-Pedagógico daquela instituição contribuíram para a invisibilidade das infâncias e das singularidades das crianças.

Ao receber mais crianças da cidade que do campo, a instituição campesina passou a ser permeada de crianças da cidade. Mas os agentes urbanocêntricos de fato eram os profissionais de gestão e professores regentes, que em seu próprio Projeto Político-Pedagógico afirmaram que a origem urbana de seus profissionais era um valor importante.

Dessa forma, a instituição, que já não era feita para as crianças pequenas do campo, mas para crianças maiores, acabou por deixar de atender às especificidades até destas últimas. A visão dos profissionais era de que a cidade era um modelo a ser seguido, que a criança do campo era “bestinha”, “solitária” e que isso poderia ser superado por meio da “socialização” dentro da instituição educativa.

Estes impeditivos adultocêntricos e urbanocentrismo invisibilizavam não somente a Educação do Campo, como as próprias crianças. Nesse contexto, suas singularidades foram apagadas pelo rótulo de “discente” e as ações pedagógicas eram as típicas da sala de aula, sem a consideração das experiências daquelas infâncias. Tanto nos documentos quanto no dia-a-dia dos ambientes de convivência, as crianças eram objetos aos quais se destinavam todas as ações pensadas pelos adultos.

Por fim, no quarto capítulo de nosso estudo, enfatizamos que o Inventário da Realidade poderia contribuir para a mudança desse quadro e contribuir para a visibilidade das infâncias do campo.

Acreditamos que para a situação encontrada nesta instituição ele seria extremamente rico e efetivo em desvelar as cortinas escuras que não permitiram até o momento a prática de uma educação transformadora naquela instituição. Como demonstramos naquele capítulo, incluímos questões específicas para nortear a prática pedagógica na consideração das crianças como sujeitos de direitos, participativos e agentes.

Por fim, muitas questões foram levantadas e não respondidas neste trabalho, e que

poderiam receber investigações posteriores. Uma delas é se existe alguma instituição pública do Distrito Federal que só receba crianças do campo e que o transporte escolar seja apenas destinado a elas e como seria o contexto da Educação do Campo no interior desta instituição. Se não existe mais este tipo de instituição, outra pergunta que poderia ser feita é se tal política de ocupação de espaços é deliberada e, se for, poderíamos mesmo dizer que existe Educação do Campo no Distrito Federal?

Um outro ponto não menos importante seria investigar as amostragens dos Inventários da Realidade publicizados no Distrito Federal e procurar indícios de quantos deles possuem de fato participação das crianças em sua elaboração e, mais que isso, quantos deles conseguem focalizar a realidade infantil e não somente aquela derivada das ações dos adultos.

Adicionalmente, poderia ser verificar entre todas as instituições campesinas da região da Fercal quais paralelos guardam entre si: como aparecem as crianças do campo em seus Projetos Político-Pedagógicos? Quantas crianças do campo frequentam seus espaços e quantas da cidade? Quantos profissionais nestas instituições são do campo? Haveria uma tendência urbanocêntrica e adultocêntrica crescente ou decrescente nestas regiões?

Por fim, ressaltamos mais uma vez que Educação Infantil, enquanto lugar para exploração de experiências múltiplas, pode e deve dialogar com os Estudos Sociais da Infância, em particular da Sociologia da Infância que, como procuramos demonstrar neste trabalho, dialoga fortemente com os princípios da Educação Infantil, possibilitando que não somente as experiências educativas sejam plurais, mas que as interações entre as crianças também seja enxergada e multiplicada. Há muita sinergia a ser explorada a partir da tomada de consciência das singularidades das infâncias e as possibilidades de experimentação presentes na Educação Infantil, em especial da Educação Infantil do campo, que precisa ser mais visibilizada junto com suas crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, [s. l.], p. 47–64, 2012.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. v. nº 2, (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 46, 2020. DOI 10.1590/s1678-4634202046236680. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100403&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. *Educação infantil e educação no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais*. Reflexão e ação, [s. l.], v. 21, p. 294–310, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. *A oferta e a demanda de educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários*. [s. l.], 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217590>. Acesso em: 11 maio 2023.

BATISTA, I. F. L. *Educação infantil no campo: políticas públicas e o direito das crianças*. [s. l.], 18 jul. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45314>. Acesso em: 11 maio 2023.

BIAZZO, P. P. *Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária*. 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP, São Paulo, [s. l.], p. 132–150, 2008.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5 out. 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL (Org.). Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. [S. l.]: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. Estatuto de Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. 10 dez. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4545.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 4 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

BRASIL. Resolução nº 01 - Estabelece as regras para Elaboração do Trabalho Final no âmbito do Mestrado em Educação do PPGE-MP. [S. l.]: Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 19 set. 2014. Disponível em: https://fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Resolucao_01_MODELO_DE DISSERTACAO.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *Educação e Escola no campo*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15–40.

CALDART, R. S. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012.

CEC. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. In: II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004. DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA) Por Uma Política Pública de Educação do Campo [...]. Luziânia: [s. n.], 2004. Disponível em: https://www.mec.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7861183/mod_resource/content/1/A%20Experi%20Etnogr%C3%A1fica_Antropologia%20e%20Leitura%20no%20S%C3%A9culo%20XX_Sobre%20a%20Autoridade%20Etnogr%C3%A1fica%20-%20James%20Clifford.pdf.

CORSARO, W. A. *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. [S. l.]: Joseph Henry Press, 2003.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 30, p. 73–89, abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>.

DESLANDES, S. F. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 26ª. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Atlas do Distrito Federal 2017. [S. l.]: Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN, 2017a. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/2019_Cadastro_Censo_DF-2.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Caderno Orientador - Inventário da Realidade da Escolas do Campo. 1ª. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Conheça as escolas do DF. ago. 2024. Conheça as escolas do DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-distrito-federal/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Pressupostos Teóricos. 2ª. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2014a. v. 7, . Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil. 2ª. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2018. v. 1. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 1 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. Estratégia de matrícula 2024. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. GeoPortal. [S. l.: s. n.], 2023b. Disponível em: <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/geoportal/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Guia da IV Plenarinha - A cidade e (o campo) que as crianças querem. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2016. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_plenarinha_2016-IV.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Histórico do PDOT. 2009a. Histórico do PDOT. Disponível em: <https://www.seduh.df.gov.br/historico-do-pdot/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html#. Acesso em: 4 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas. [S. l.]: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Os desafios culturais do Lago Norte, Lago Sul e da Fercal. 7 jul. 2021. Agência Brasília. Disponível em: <https://www.casacivil.df.gov.br/os-desafios-culturais-do-lago-norte-lago-sul-e-da-fercal/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. PDOT - Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal. 25 abr. 2009b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/60298/Lei_Complementar_803_25_04_2009.html. Acesso em: 20 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação - PDE. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site-versao_completa.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Programa de Alimentação Escolar do Distrito Federal: Dados de Execução 2022-2023. Brasília: Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Portfolio-PAEDF-2022-2023-1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 30 maio 2019c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. V Plenarinha: a criança na natureza por um crescimento sustentável. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/2017_Guia-V-Plenarinha.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL, S. Coordenações Regionais de Ensino da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 29 mar. 2023d. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-coordenacoes-regionais/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERCAL. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 27 jan. 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fercal&oldid=67375088>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FERREIRA JÚNIOR, H. Queima Lençol vai ganhar 60% das ruas pavimentadas. 2 jul. 2021. Agência Brasília. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/07/02/queima-lencol-vai-ganhar-60-das->

ruas-pavimentadas/agenciabrasilia.df.gov.br. Acesso em: 4 ago. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola: Desafios da autoria e da participação. *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Gotemburg: The International Clearinghouse, 2014. p. 21–28.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LE MOS, M. T. T. B. As estratégias da memória e a construção da identidade. Rio de Janeiro: *Revista Latinidade*, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/latinidade/article/view/17996>. Acesso em: 19 jan. 2024.

LIEBEL, M. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*. [S. l.: s. n.], 2007. p. 113–145.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *Educação do Campo e Pesquisa II - Questões para reflexão*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137–149. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>.

MOLINA, R. A. M. M.; RIBEIRO, M. de F. de C.; FREITAS, O. V. de; LOPES, P. C. N. *Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2016. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/manual_procedimento_creche.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

MUNARIM, A. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. 31ª ANPED, Caxambu, Minas Gerais, [s. l.], p. 1–17, 2008. .

MUNARIM, A.; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. [S. l.: s. n.], 17 ago. 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

NASCIMENTO, M. L. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *Childhood & Philosophy*, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 11–25, abr. 2018. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30537>.

PODLASEK, L. A nomenclatura das escolas públicas estaduais de Curitiba-PR: um estudo sobre genealogia e dominação simbólica. *Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 104, 29 jun. 2018. <https://doi.org/10.5380/nep.v4i1.60217>.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Fercal: [s. n.], 2019.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Fercal: [s. n.], 2020.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Fercal: [s. n.], 2022.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Fercal: [s. n.], 2023.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 631–644, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 199–211, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

REIS, V. P.; CORDEIRO, L. D. A instalação das escolas no Distrito Federal: década de 1960. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 175–188, 1 jun. 2021.

REIS, V. P.; CORDEIRO, L. D.; MACHADO, A. M. B. A instalação das escolas no Distrito Federal: década de 1970. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 223–512, 30 nov. 2021.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade racial no Brasil. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*, [s. l.], p. 49–86, 2006.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, [s. l.], n. 28, 1976.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Vi%20sibilidade%20Social%20INFÂNCIA%20INVISÍVEL%20.pdf>.

SILVA, A. P. S. da; BARBOSA, M. C. S. Educação Infantil das Crianças do Campo, das Águas e das Florestas: pertencimento, pluralidade e singularidade. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 17, n. 39, 27 dez. 2023. DOI 10.22420/rde.v17i39.1910. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1910>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, A. P. S. da; COELHO, R. de C. de F. A construção recente da política da Educação Infantil das Crianças do Campo no Brasil. In: VIEIRA, E. P. *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França*. São Carlos, SP: Pedro Amaro Moura Brito, 2023. p. 39–59.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. [S. l.]: *Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais*, 2010. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. *Educação Infantil do campo*. 1ª. São Paulo: Amir Piedade, 2012.

SILVA, C. V. M.; SODRÉ, L. G. P. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. *Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França*. São Carlos, SP: Pedro Amaro Moura Brito, 2023.

SZKLAROWSKY, L. F. Distrito Federal: município ou estado e a lei de responsabilidade fiscal. *Revista do TCU*, [s. l.], n. 89, p. 62–67, 1 jul. 2001.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. Belo Horizonte: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*, 2010.

VIEIRA, M. A. F. de O.; CÔCO, V. Educação Infantil do Campo e Formação de Professores. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 37, p. 319–334, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176084>.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, [s. l.], v. 52, p. 25–44, 2014.

ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre a singularidade e a visibilidade das crianças nas fronteiras da área rural em Instituição de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal.

Pesquisador: RAFAEL DE PAULA LIMA NETO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 78378023.6.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.102.424

Apresentação do Projeto:

Inalterado conforme o Parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado conforme o Parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado conforme o Parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024, incluindo o documento destacado e cumprindo com a pendência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024, anexando carta de resolução de pendência e Termo de som e imagem e ajustes no cronograma

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.102.424

Recomendações:

O pesquisador com base Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares, respondeu parecer consubstanciado n. 6.966.701 emitido pelo CEP/CH em 25 de Julho de 2024, incluindo o documento destacado e cumprindo com a pendência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2174911.pdf	03/08/2024 14:00:01		Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_Pendencias_2.doc	03/08/2024 13:58:43	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Cronograma	Cronograma_ajustado_3.docx	03/08/2024 13:57:36	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	03/08/2024 13:56:54	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_Pendencias.doc	31/05/2024 12:25:20	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Cronograma	Cronograma_ajustado_2.docx	31/05/2024 12:24:44	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_CHS_versao_2.doc	31/05/2024 12:24:26	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_Etica.doc	05/03/2024 19:42:02	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Rafael_de_Paula.pdf	05/03/2024 19:41:15	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Monique_Voltarelli.pdf	05/03/2024 19:41:01	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_CEP_CHS.pdf	05/03/2024 19:39:47	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario_Entrevista_Semie estruturada.docx	05/03/2024 19:36:41	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_CEP_CHS.docx	05/03/2024 19:33:55	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.102.424

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_CHS.pdf	05/03/2024 19:30:09	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_assinada_pesquisador.pdf	31/10/2023 16:18:56	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_pesquisa_EAPE.pdf	31/10/2023 16:10:42	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao_Mestrado.docx	30/10/2023 16:31:36	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/10/2023 17:02:26	RAFAEL DE PAULA LIMA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 26 de Setembro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Anexo II - Roteiro para questionário e entrevista semiestruturada

- 1) Nome (e opção por um nome fictício):
- 2) Gênero:
- 3) Idade:
- 4) Formação acadêmica:
- 5) Há quanto tempo você atua como professor(a)?
- 6) Como foi a escolha para vir trabalhar nesta instituição?
- 7) Quais aspectos embasam suas práticas para o trabalho com as crianças na Educação Infantil? Que elementos você considera essenciais para o seu planejamento e prática pedagógica?
- 8) Você já trabalhou em outras instituições de Educação do campo? Se sim, quais e por quanto tempo?
- 9) O que você entende sobre infâncias do campo?
- 10) O que você pensa da Educação Infantil do campo?
- 11) Quais especificidades deveria ter uma instituição de Educação Infantil do campo?
- 12) Quais possibilidades que as crianças desta instituição têm para estabelecer maior contato com a natureza?
- 13) Você percebe diferenças entre as crianças desta instituição e das crianças da cidade? Se sim, quais?
- 14) Quais semelhanças entre a educação proposta nesta instituição poderiam ser mencionadas se comparada com outras instituições de EI, no espaço urbano, por exemplo?
- 15) Quais diferenças entre a educação da cidade e a Educação do campo poderiam ser mencionadas?
- 16) Qual sua avaliação sobre as transformações na estrutura do prédio da instituição?
- 17) Quais brincadeiras as crianças mais gostam na instituição?
- 18) Existe alguma brincadeira que elas não podem brincar, ou que causa problemas?
- 19) Caso seja possível, como você avalia a instituição antes do transporte escolar ser oferecido?

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Entre a singularidade e a visibilidade das crianças nas fronteiras da área rural em Instituições de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal”*, de responsabilidade de *Rafael de Paula Lima Neto*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é ***compreender como uma instituição de Educação Infantil do campo contempla, ou não, as singularidades das crianças que vivem na área rural, considerando-se o atendimento e a organização pedagógica.*** Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação e fotografias, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de a) *coleta do número total de crianças matriculadas de 2014 a 2023 na Educação Infantil do campo e bairro/comunidade cadastrada no endereço da ficha de matrícula da instituição educativa*; b) *análise do Projeto Político-Pedagógico publicizado pela instituição educativa no sítio oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de 2019 a 2023*; c) *observação-participante nos ambientes de convivência das crianças no interior da instituição educativa*; e d) *questionário ou entrevista junto aos gestores e professores*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: 1) *sentir intimidados(as) pela presença do pesquisador*; 2) *manifestar cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevista ou ao responder ao questionário*; 3) *apresentar desconforto com a coleta de documentos oficiais e de escrituração escolar para a pesquisa*; 4) *as crianças podem questionar porque há um adulto diferente nos ambiente de convivência*; 5) *os participantes não gostarem de responder perguntas no dia a dia da observação participante ou de se relacionar com o pesquisador*. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: 1) *o pesquisador irá expressar sempre muita transparência de que os nomes e identidades da instituição e dos participantes são sigilosos*; 2) *ênfatar que a pesquisa não tem o cunho de fazer juízo de valor sobre o desempenho da gestão escolar ou da*

atuação dos demais profissionais; 3) informar sempre de forma clara que a participação na entrevista pode ser interrompida a qualquer momento pela vontade do entrevistado; 4) o entrevistado pode optar por responder um questionário, ao invés da entrevista, se sentir mais confortável; 5) as documentações serão coletadas por meios já de acesso ao público em geral, sempre que possível, como o sítio oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, evitando-se dados detalhados que informem características individuais; 5) as crianças serão informadas de que o pesquisador é também um professor e o pesquisador apenas frequentará os espaços para os quais for convidado ou autorizado pelos profissionais e as crianças manifestarem segurança com sua presença.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para a produção de um curso na perspectiva da formação continuada para professores e gestores; a possibilidade de esclarecimento à luz dos estudos científicos sobre a complexidade e singularidade da realidade em que os profissionais da Educação do Campo atuam; dar visibilidade às singularidades das infâncias do campo; contribuir para a reflexão e ação da prática pedagógica em instituição de Educação Infantil do campo que atendem crianças camponesas e da cidade ao mesmo tempo, ampliar os conhecimentos nos Estudos Sociais da Infância relacionados às crianças camponesas e à Educação Infantil do campo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone xx ou pelo e-mail xx.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio *da publicação da pesquisa, bem como a elaboração de um produto técnico, que visará elaborar uma proposta de ação pedagógica, a ser compartilhada com os participantes da pesquisa*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____