

Algumas reflexões de infância no e do campo

Some reflections on childhood in and from rural areas

Geralda Maria de Bem

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Cícero Nilton Moreira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Resumo: Este texto aborda a concepção de infância no e do campo, enfatizando suas experiências, sua história, sua cultura, construídas socialmente e compartilhada, em contextos rurais. Tem como objetivo, identificar as concepções das infâncias que vivem no cenário rural. Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa de cunho bibliográfico, respaldados nos autores Rocha (2013), Gobbi e Finco (2013) Silva (2013), Caldart (2011), Gonçalves (2003), dentre outros, que discutem a temática em estudo. Portanto, este estudo nos oportunizou compreender a relevância do cotidiano vivido pelas crianças, sua concepção de mundo advindas das suas múltiplas experiências, seu modo de viver sua infância, ou seja, a infância do campo possui um significado próprio, visto que se encontram nesse cenário, crianças assentadas, acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas e camponesa.

Palavras-chave: Infâncias no e do campo. Rural. Campo.

Abstract: This text deals with the concept of childhood in and from rural areas, emphasizing its experiences, its history, and its culture, socially constructed and shared in rural contexts. It aims to identify the conceptions of children living in the rural setting. It aims to identify the conceptions of childhood in the rural scenario. We used as methodological procedures the bibliographic research supported by authors Rocha (2013), Gobbi e Finco (2013) Silva (2013), Caldart (2011), and Gonçalves (2003), among others, who discuss the subject under study. Therefore, this study gave us the opportunity to understand the relevance of the daily lives experienced by children, their conception of the world arising from their multiple experiences, their way of living childhood, that is, rural childhood has its own meaning, as it includes settled children, land/agrarian reform encampment children, *quilombolas* (maroons), riverside children, and peasant children.

Keywords: Childhood in and from rural areas. Rural childhood. Countryside

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “Prática Docente na Educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros-RN”, Dissertação de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGGE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Este estudo buscou compreender a trajetória das infâncias no e do campo. Tem-se, como objetivo, identificar as concepções das infâncias que vivem no cenário rural. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, respaldados em vários autores, entre os quais Rocha (2013) e Gobbi e Finco (2013).

Rocha (2013) ressalta que olhar para a criança e para infância do campo é reconhecer que elas estão submetidas a processos que fazem parte do seu contexto histórico, e sociocultural. Para Gobbi e Finco (2013), a vida das crianças no campo revela uma “infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio a natureza”. Desse modo, a criatividade dos brinquedos e brincadeiras revela uma infância inventiva, inerente ao meio rural. Assim, ao vivenciarem suas experiências no cotidiano no qual estão inseridas, as crianças se apropriam do que acontece no seu entorno, nos modos de viver sua infância. Silva (2013) faz um recorte da infância no que se refere às crenças e valores, bem como suas especificidades advindas de uma cultura demarcada no decorrer da história.

De acordo com Caldart (2011), é preciso que os sujeitos sejam mobilizados a participar dos movimentos das lutas sociais, tendo, *a priori*, a educação como sendo um dos fatores que tem a intenção de educar e reeducar os sujeitos que vivem no campo, a partir de seus saberes, visto que a escola pode ser o lugar que valorize a cultura dos sujeitos, mantendo viva a sua história. Kramer (2011) ressalta a valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais.

Respaldamo-nos, ainda, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo que tratam sobre a educação básica nas escolas do campo. Estas supõem, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

Assim, é preciso olhar para a Educação do Campo numa perspectiva de compreender a dimensão cultural e sociocultural dos sujeitos que habitam no campo e que, coletivamente, lutam por políticas que estejam vinculadas a sua identidade enquanto ser histórico que pertence a uma sociedade. É preciso acreditar que o campo é o lugar onde se constroem e se constituem as relações culturais e modo de vida, bem como as reivindicações por moradia, escola, terra dentre outros. Deve-se considerar os sujeitos na sua particularidade. A educação do campo é um projeto que pensa no sujeito como ser de direito; o campo é um lugar de vida, ou seja, um dos territórios

sociais, econômicos, políticos e culturais onde os sujeitos podem lutar de forma coletiva, compreendendo a dinâmica de viver em cada território ocupado.

Este artigo está respaldado na pesquisa bibliográfica que, segundo Gonçalves (2003), é muito próxima da pesquisa documental, visto que o elemento diferenciador está na natureza das fontes. Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela análise dos dados, escritos, em livros, artigos, dentre outros. Tem como finalidade colocar o investigador em consonância com o que já se produziu no que se refere ao seu tema investigado.

O texto está organizado em duas partes; na primeira, fizemos uma breve explanação do processo histórico da educação rural à educação do campo, enfatizando os aspectos que permeiam essa trajetória. No segundo momento nos atentaremos para compreender os desafios que emergem das peculiaridades das infâncias no e do campo. E, por fim, tecemos nossas considerações finais.

Da educação rural à educação do campo: um breve histórico

Ao abordarmos a Educação Rural, buscamos refletir sobre a historicidade dessa educação oferecida aos povos do campo, levando-se em consideração que, desde a colonização, sempre existiram as relações de poder e dominação que se expressaram, por longos anos, no cenário brasileiro. Assim, no que se refere à trajetória da Educação Rural à Educação do Campo, ocorreram mudanças significativas no panorama brasileiro, tendo em vista que, na Educação Rural, não havia um interesse com a qualidade social da educação para os povos camponeses, adequando-se esta aos modelos de políticas de desenvolvimento econômico, tendo como base fundamental o interesse das classes dominantes. Sendo assim, o desenvolvimento da história da escolarização rural, desde sua origem, reflete as estruturas que foram surgindo no paradigma de evolução das estruturas sócio agrárias ocorridas na história do país. Diante disso, a educação rural foi se estabelecendo a planos inferiores, no decorrer da história educacional brasileira, de modo que a educação escolar no campo alicerçou-se sob forma de unidocente, para a qual não se planeja nenhuma perspectiva de mudanças, pois a educação escolar encontrava-se marcada pelas demandas econômicas e políticas que controlavam o país. Segundo Azevedo (2007, p. 147),

No que se refere à formulação e à implementação de ações que visassem à uma política específica para o meio rural, identificamos que, nos anos de 1970, apesar de a Lei nº 5.692/71 acenar para o atendimento das especificidades das escolas do campo, como a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita, continuamos a testemunhar, na verdade, a implantação e a efetividade de projetos experimentais e, [...] Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) e o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO).

Contudo, essas iniciativas que se manifestam sob forma desses programas não foram suficientes para conter os altos índices de analfabetismo, apesar de muitas dessas escolas se espalharem pelas regiões mais carentes, entre as quais as escolas do Nordeste, recebendo a denominação de escolas isoladas, situadas distantes das comunidades. A educação que surgia no período colonial tinha como finalidade o controle pelas classes dominantes, garantido que as populações menos favorecidas não tivessem privilégios; sendo, portanto, a educação um direito apenas para a elite dominante da época. Nesse contexto, aqueles que tinham o direito à educação escolar eram percebidos como um diferencial entre as classes da sociedade da época.

A partir desse contexto, ficou explícito que seria preciso uma concepção de escola que considerasse a cultura dos sujeitos do campo, já que a educação rural não desenvolveu políticas de educação vinculadas a esses sujeitos, no sentido de busca de melhoria de vida, de conhecimentos e conscientização, sendo, pois, uma educação voltada para o interesse das classes dominantes. A educação rural foi sempre uma educação precária e atrasada, com ausência de recursos pedagógicos e incapaz de funcionar, considerando a história e a cultura dos sujeitos que residem no campo. Para ilustrar essa afirmação, respaldamo-nos em Molina e Fernandes (2004, p. 37) que afirmam:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

Diante disso, podemos perceber que a educação rural teve sua história enraizada nas mãos das classes favorecidas e num contexto em que a educação não era prioridade e os sujeitos do campo eram vistos como incapazes de ter acesso ao saber. Com o surgimento dos movimentos por uma educação básica do campo, instituiu-se uma nova concepção de educação, voltada para as especificidades dos sujeitos que nele vivem.

Diante do exposto, devemos ressaltar que se iniciava um novo cenário, na conjuntura brasileira, conforme está explícito, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN). No que concerne às possibilidades de mudanças na organização administrativa e pedagógica das escolas rurais, como eram denominadas, ocorreram, no Distrito Federal, em julho de 1997, experiências que foram compartilhadas, e sistematizadas no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Assim sintetizam Kolling; Nery; Molina. (1999, p. 13),

Esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enerà),

promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), [...] em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB).

Esse encontro possibilitou um olhar aguçado com um propósito de formular uma política que fosse destinada à Educação do Campo, considerando as particularidades de cada sujeito que vive no campo. E, ainda conforme Kolling; Nery; Molina (1999, p. 14), [...] “sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho”.

Nessa concepção, a educação rural foi redefinida como educação do campo. Isso quer dizer que, no sentido geral, a educação do campo se diferencia, através das lutas sociais e culturais do povo camponês. Como destacam Kolling; Nery; Molina (1999, p. 28-29),

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Partindo desse entendimento, esse seria um projeto-pedagógico verdadeiramente específico para o campo, contemplando, de fato, as particularidades dos povos do campo, diante de sua forma de organização de lutas, especificamente na educação, pois os sujeitos do campo têm o direito de estudar em escolas que proporcionem conhecimentos acerca de sua realidade, que considerem sua identidade, sua cultura e sua história de vida, enquanto sujeito aprendiz que é capaz de lutar em prol de sua sobrevivência no local onde vive, conforme está exposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com Brasil (2001, p. 28),

A Lei n ° 9.394/96 – LDB estabelece que: Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Devemos ressaltar que, apesar de a Constituição trazer, no seu bojo, as normas que deverão ser adaptadas nos estados e municípios em função das escolas do campo, a maioria dessas escolas se encontra distante de serem atendidas de acordo com o que rezam as Diretrizes. Sendo assim, fica explícito que a Educação do Campo necessita ser submetida aos processos de adequação inerentes à especificidade do contexto em que a escola está inserida, adequando a natureza do trabalho na zona rural ao período de escolarização dos educandos.

Para fazer isso, é preciso levar em consideração os conteúdos, metodologias, como também os processos próprios de aprendizagem destinados aos educandos, especificamente quando se trata das escolas do campo. Assim, conforme as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo (2001), o rural e o urbano constituem-se polos de um mesmo *continuum*, porém ambos divergem, no que diz respeito às relações entre si. E, ainda, de acordo com as Diretrizes para a escola básica do campo, conforme Brasil (2001, p. 30), “o meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural”.

Podemos perceber que existe uma certa dominação do urbano sobre o rural, fazendo com que o trabalhador do campo seja excluído pela representação urbana da realidade. Assim, compreender que os povos do campo possuem uma raiz cultural própria permite-nos pensar seu próprio jeito de viver, trabalhar e de lutar e isso nos aponta o seu modo de pensar distintamente do mundo urbano, por possuir diferentes maneiras de se relacionar com o meio em que vivem. Enfim, sabemos que a educação compreende todo o processo social de formação das pessoas; por isso os povos do campo devem ser mobilizados para fazer parte dos movimentos sociais, na luta por uma educação que seja no/do campo e que, portanto, valorize a identidade, a cultura e a história dos trabalhadores e trabalhadoras que fazem parte do contexto rural. A Educação do Campo busca, pois, fortalecer a identidade dos sujeitos que ali vivem.

Para Caldart (2011), no decorrer da história do Brasil, nas ocasiões em que houve alguns traços de políticas educacional, ou projeto pedagógico específico destinado ao meio rural, esses não reconhecem os sujeitos do campo como parte integrante da política e da pedagogia, de modo que os governantes implantaram uma educação domesticadora, atrelada a modelos econômicos perversos. Com o intuito de lutar por uma educação do campo que não esteja voltada para a domesticação do

homem do campo, surgem os movimentos por uma Educação do Campo, na tentativa dos povos do campo não serem mais escravizados pelo modelo educacional ruralista.

Assim sendo, esses movimentos, surgiram para que os sujeitos pudessem pensar uma educação capaz de reconhecer os sujeitos enquanto seres humanos de diferentes culturas, os quais fazem parte da classe trabalhadora que habita o território do campo. Afirmar Caldart (2011, p. 152-153), “o movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo”. E, ainda, ressalta a autora que uma das preocupações é ajudar os educadores e as educadoras a fazerem uma leitura histórica da realidade de forma abrangente; para que possam ajudar o povo a organizarem-se e participarem dos movimentos de luta.

Concepções de infância no/do campo

A temática infância precisa de maior investigação por parte dos educadores, como também dos pesquisadores que procuram compreender a criança. Segundo Souza (2010, p. 17), “as crianças sempre existiram, sempre nasceram, continuam nascendo e sempre nascerão, porém, a ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre e nem da mesma maneira”, surgindo, pois, com o aparecimento da sociedade capitalista urbano-industrial. Ainda de acordo com Souza (2010, p. 19 -20),

A percepção de infância, de fato, não havia nesse período da história. Os escritos de Platão deixam clara a inexistência dessa fase da vida do ser humano. Não é de se estranhar que, ainda hoje, as crianças sejam tratadas com tamanha indiferença. Trata-se de uma construção histórica. A criança não era nada, mas poderia ser um grande ‘cidadão’. A preocupação com a formação moral, a bondade e a justiça era em razão da cidade idealizada. Hoje muitas pessoas em nossa sociedade veem que educar as crianças pequenas é promover transformações sociais e salvação de uma sociedade degradada, caracterizando uma educação compensatória.

Nesse contexto, havia uma preocupação com a formação moral do homem, deixando explícito que não havia nenhum interesse pela formação e desenvolvimento da infância. Assim, no decorrer das mudanças da sociedade feudal para a urbano-industrial, surge uma nova visão de homem, decorrente das grandes revoluções ocorridas naquele contexto histórico (período feudal), de modo que a sociedade começa a perceber que a criança precisa ser vista com outro olhar. Conforme Kramer (2011, p. 19),

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este

conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Essa forma de organização institui diferentes classes sociais, no interior das quais o papel da criança é diferente. Dessa forma, a concepção de infância vai se modificando de acordo com cada contexto histórico, cujos estudiosos, preocupados com a infância, voltam o olhar para essa fase da vida do ser humano. A infância tem seu próprio modo de enxergar as coisas, precisando ser respeitada em todos os aspectos.

Quando a criança é submetida a mudar suas atitudes pelos adultos, está sendo prejudicada perante sua autonomia e a sua liberdade. Assim, cada época tem sua maneira de enxergar a criança de acordo com as mudanças ocorridas no seu desenvolvimento, no decorrer de sua vida. Conforme Souza (2010, p. 22), [...] “nessa perspectiva, a ideia de infância vai além da compreensão da natureza infantil, abstrata e universal, a qual, em todo tempo e lugar, ocorre da mesma forma”.

Vale ressaltar que os termos infância e criança, ainda que apresentem significados diferentes, são utilizados de forma complementar, uma vez que estão completamente interligados, sem perder seus próprios significados. Para Souza (2010) o termo infância está direcionado para uma dimensão histórica e social, enquanto o termo criança está voltado para o período de desenvolvimento da vida de todo ser humano, ou seja, não apenas o desenvolvimento biológico, mas também o desenvolvimento social.

Nesse sentido, compreendemos a infância, nos dias atuais, como uma construção histórica e social, que varia de acordo com as gerações e o contexto histórico, pois estamos em outro período da história em que a mudança é inevitável, até porque não somos seres estáticos, e muito menos a criança o é. Desse modo, devemos levar em conta os fatores heterogêneos, a diversidade do mundo adulto, e também do infantil. Conforme Kramer (2011, p. 19-20),

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com criança não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade.

Dessa forma, fica evidente que precisamos aprofundar os nossos conhecimentos, para podermos conhecer o universo da infância que habita os territórios do campo, no âmbito escolar. E, para isso, adentramos na trajetória da

infância no e do campo, compreendendo os principais desafios no que diz respeito à infância, nos dias atuais, no contexto rural.

No que diz respeito à infância no e do campo, podemos ressaltar que essa fase da vida das crianças se diferencia das crianças da zona urbana, pois, segundo Rocha (2013, p. 10), “não há crianças abandonadas no campo. Elas não perambulam pelas estradas, nem dormem ao relento. Há sempre um grupo que acolhe, protege, cuida, alimenta e orienta”. E, ainda conforme Rocha (2013), as crianças que habitam o território campestre possuem uma relação com o ambiente natural: nas brincadeiras, elas estão nos rios, lagos, brincando com terra, subindo em árvore, correndo com os animais, ou seja, lidam com a natureza e com pessoas que lhes cercam.

Atualmente, os estudiosos romperam com as tradicionais formas de enxergar as crianças. Estudos e discussões apontam que a criança é um ser histórico, que precisa ser respeitado, em todos os aspectos: físico, intelectual, social e cultural, passando a ter sua própria identidade sociocultural materializada nos espaços e tempos de produção e reprodução da vida. Rocha (2013) ressalta que a criança está enraizada na vida concreta de sua família; é um ser atuante na sua comunidade, que estabelece uma relação com a terra, água, floresta e animais, de modo que esses seres da natureza fazem parte de sua cultura, sua história e sua vida cotidiana.

Diante desses aspectos, podemos compreender a infância no/do campo como um tempo geracional vinculado às dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Assim, ir à escola, mesmo enfrentando dificuldades no trajeto, tendo em vista que, em algumas partes do campo brasileiro, esse trajeto é feito a bordo ou em transportes escolares precários, as crianças não desanimam, mas expressam alegria, desconcentração, pois é uma realidade que faz parte de sua convivência cotidiana.

No que concerne às expectativas da família em relação à escola, Rocha (2013, p. 11) afirma: “o desejo das famílias é que a escola não somente prepare para uma vida futura, mas que ela mesma, no tempo atual, seja um espaço de produção de vidas dignas”. Sob essa ótica, as professoras devem ser orientadas, para que, na sua prática, possam compreender a importância do que é ser criança no/do campo, visando a sua autonomia e identidade. E, para que isso se torne realidade nas escolas do campo, é preciso que a escola, juntamente com a comunidade escolar, inclua, no currículo, estudos, cursos, discussões, oficinas, a fim de contribuir para a aproximação deste com a realidade do campo, a partir da compreensão das especificidades das crianças do campo. Para Silva; Silva; Martins (2013, p. 14),

Compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida e, por consequência, das relações que os adultos estabelecem com essa classe de idade. Não se pode, portanto, conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

Evidenciamos, assim, que, para discutirmos a infância, precisamos entender que a criança é um ser que possui história, ou seja, é um ser social e cultural e que faz parte da sociedade. Desse modo, pensar a infância no campo nos permite pensar que existe uma diversidade de infâncias no próprio campo, pois é preciso considerar a multiplicidade das infâncias em sua relação com a diversidade do campo em que elas estão inseridas. É de Silva (2013) a afirmação de que as infâncias do campo são múltiplas, isso porque são múltiplos os campos que compõem o cenário rural brasileiro, uma vez que se encontram, nesse cenário, crianças assentadas, acampadas da reforma agrária, quilombolas, pantaneiras, dentre outras que são advindas de relações sociais identitárias, e com o ambiente construído e natural de forma diferenciada.

As infâncias do campo, portanto, apresentam múltiplas dimensões, que revelam suas existências materiais e simbólicas, num ambiente caracterizado por uma intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica, política e cultural, pois sabemos que, no campo, as pessoas constroem sua sociabilidade, suas subjetividades e identidades, isto é, nesse espaço as crianças crescem e constroem modos de pensar, sentir e agir. Diante desse contexto abordado, as crianças vivem sua infância de acordo com a realidade do campo, e os adultos precisam permitir-lhes que vivam essa infância integralmente; adequando, inclusive, as escolas do campo, a fim de que as mesmas ofereçam espaços adequados para uma melhor aprendizagem dessas crianças, por meio de brincadeiras que permitam a sua socialização no cotidiano da escola.

Dessa forma, os professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de formação continuada específica que esteja direcionada para a temática abordada e que contribua para a formação humana, principalmente a questão da infância, no contexto das escolas do/no campo, a fim de compreendermos o universo das mesmas, como seres ativos e criativos. Segundo Pasuch; Moraes (2013, p. 79),

É imprescindível compreender que, ao falar de crianças, não estamos apenas considerando as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade, pois é nesse campo de ação que as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos, ou seja, essa interdependência que faz interagir com o outro e imaginar o mundo a partir de um olhar diferenciado.

No decorrer dos últimos anos, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, o debate acerca da infância tem crescido de forma significativa, na medida em que um número considerável de estudos, cursos, pesquisas e publicações sobre as diversas temáticas pertinentes à educação infantil e às práticas, nessa etapa da educação básica, abordam a necessidade de incluir, no campo da educação, a discussão específica sobre a educação da infância, a partir de uma compreensão de criança como um ser integral e sujeito de direitos, atentando para as peculiaridades inerentes a essa fase da vida. Portanto, percebemos a relevância do termo infância, nas discussões e resoluções

acerca da Educação do Campo, considerando os sujeitos que habitam esse espaço geográfico, desde os seus primeiros anos de vida.

Considerações finais

Como sabemos, as infâncias do campo são múltiplas, em virtude dos diversos povos que constitui o campo brasileiro a saber: quilombolas, ribeirinhos, pantaneiros dentre outros, os quais possuem suas especificidades advindas da sua cultura. Nessa direção, podemos compreender a infância no/do campo, através das suas relações sociais identitárias com o ambiente do qual está inserida.

De acordo com Silva, Silva e Martins (2013), para além das infâncias abordadas por suas versões identitárias, também outras ruralidades concebem possibilidades de viver a infância, associadas às transformações ocorridas no meio rural ao longo dos últimos anos. As crianças, ao conviver no mundo dos adultos, partilham com eles as formas de gerir as atividades do cotidiano do campo.

Este estudo nos possibilitou refletir sobre a importância da vivência das crianças que vivem no campo, sua interação com a natureza através das brincadeiras, da sua criatividade inventiva, sendo que as crianças optam pelos momentos de brincadeiras através dos animais de estimação, subindo nas árvores, brincando nos rios, organizando as rodas de brincadeiras com os colegas. Ou seja, são autoras de suas próprias histórias, nos diferentes ambientes, visto que utilizam diferentes linguagens, enquanto se relacionam com os outros, suas experiências adquiridas no tempo e no espaço, se apropriam do que acontece no seu entorno, no encontro dos olhares e na aproximação com as outras crianças, através dos modos de viver sua infância.

Evidenciamos, assim, no decorrer do texto, as interações das crianças com os ambientes naturais, no que se refere aos brinquedos e brincadeiras, advindos da própria natureza, como sendo de grande magnitude para o desenvolvimento integral das mesmas. Nesse sentido, esse estudo, nos proporcionou um olhar acerca do trabalho educativo voltado para o desenvolvimento e aprendizagem das infâncias no/do campo, bem como sua trajetória, sua identidade, suas experiências resultantes do universo familiar.

Referências

AZEVEDO, Márcio Adriano de; **Política de educação do campo**: concepções, processos e desafio. In: Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais (Org) Antônio Cabral Neto [et al]. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 145-173.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/CNE, 2001.

CALDART, Roseli Saete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; *Diretrizes de uma Caminhada*. In: (Orgs): ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Saete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 133-145.

GOBBI, M.; FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: S. I. de O. (Orgs.) **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, autêntica, 2013, p.59-89. (Coleção caminhos da educação do campo).

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma educação básica do campo**. n.º 1, Brasília, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2011. Biblioteca da Educação.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção: Por uma Educação do Campo vol.5, Brasília, 2004.

OLIVEIRA e SILVA; SOARES da SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). *Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?* In: **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p.13-22.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: OLIVEIRA e SILVA Isabel; SOARES da SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p.77-89.

SOUZA, Edmacy Quirina de. *Por uma compreensão Histórico-Filosófico da Infância*. In: CAMPOS, Gleisy Vieira; LIMA, Lilian (orgs). **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Editora. Wak, Rio de Janeiro, 2010, p. 15-29.

Sobre os autores:

Geralda Maria de Bem possui mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016). Especialização em Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos (2006). Especialização em Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (2010) e Especialização em Educação e Linguagens para Multiculturalidade pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014).

Cícero Nilton Moreira da Silva possui graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2000), Mestrado em Geografia também pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2013). Atua como Professor Adjunto, do Quadro Permanente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (Campus de Pau dos Ferros-RN), com atividade de pesquisa junto ao Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional (NuGAR) e ao Núcleo de Estudos em Educação (NEEd), ambos vinculados à PROPEG/UERN. Faz parte do corpo docente permanente do Programas de Pós-graduação em Ensino (PPGE), mais especificamente do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), bem como do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido (PLANDITES), ambos sediados no CAMEAM/UERN.

Recebido em: 14/10/2020

Aceito em: 21/11/2020