



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JACIARA OLIVEIRA LEITE

**SER CRIANÇA CAMPONESA NO CERRADO**

BRASÍLIA - DF

2018

JACIARA OLIVEIRA LEITE

**SER CRIANÇA CAMPONESA NO CERRADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Chalub Martins

Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Márcia Silva

BRASÍLIA - DF

2018

L533s Leite, Jaciara Oliveira  
Ser criança camponesa no Cerrado / Jaciara Oliveira Leite. --  
Brasília, 2018.  
231 p. ; 29,7 cm

Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade  
de Brasília, 2018

Orientação: Leila Chalub Martins

Co-orientação: Ana Márcia Silva

Inclui bibliografia.

1. Infância camponesa. 2. Educação do Campo. 3. Cerrado. 4.  
Corpo I. Martins, Leila Chalub, orient. II. Silva, Ana Márcia,  
co-orient. III. Título.

CDU 376.6

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

Banca Avaliadora

---

Profa. Dra. Leila Chalub Martins - PPGE/UnB (Orientadora)

---

Profa. Dra. Ana Márcia Silva - PROEF/FEFD/UFG (Co-orientadora)

---

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina - PPGE/UnB (Avaliadora)

---

Profa. Dra. Regina Coelly Fernandes Saraiva - MADER/UnB (Avaliadora)

---

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva - PPGE/Unochapecó (Avaliador)

---

Profa. Dra. Mônica Nogueira - MESPT/UnB (Avaliadora - suplente)



*Às crianças camponesas e suas famílias.*

## **Gratidão**

Gratidão à ancestralidade que me guia e que me trouxe até aqui, meu pai Marcílio e minha mãe Marly, e àquela que me ensinou a ser professora de criança quando eu era criança, minha irmã Janaína. Ao companheiro de vida, amor, andanças pelo Cerrado, lar e sonhos, Filipe. A generosidade e afeto que vêm de cada um de vocês faz a vida transbordar de amor....

Gratidão as pessoas pequenas e grandes da Comunidade do Sertão (Alto Paraíso de Goiás) por abrirem seus lares, escola e corações para receber a mim e a todos/as amigos/as, estudantes e professores/as da UFG. Às famílias por permitirem que seus/suas filhos/as participassem desta pesquisa e, claro, agradeço profundamente aos meninos e meninas do Sertão por todos nossos encontros brincantes e por me contarem as "dores e as delícias"<sup>1</sup> de "Ser Criança Camponesa no Cerrado". Procurei expor somente o necessário para contextualizar suas infâncias, espero que eu tenha conseguido.

Gratidão aos amigos e amigas do Coletivo Magnífica Mundi (FIC/UFG) e dos Projetos de Extensão "Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" e "Educação Física para os Cerrados" (UFG), em especial: os/as estudantes que foram mestres nas nossas aventuras de aprender a ser educador/a no campo, e ao mestre Niltin por ser nosso guia precioso nesta caminhada coletiva.

Gratidão aos queridos motoristas da UFG: José Francisco, Cleiton, Marciano Bruno, Celso e tantos outros parceiros indispensáveis que fazem com que os muros da universidade se dissolvam nas estradas de terra deste imenso Goiás.

Gratidão aos docentes e colegas do PPGE/UnB por todos os aprendizados.

Gratidão à Turma da Mônica (Molina) pela fraterna acolhida e por me levarem à Licenciatura em Educação do Campo da UnB e aos sujeitos camponeses que estudam, ocupam e humanizam esta universidade, inclusive, trazendo seus filhos e filhas para colorirem os prédios de concreto e os corações adultocêntricos da academia. A Ciranda Infantil foi/é um espaço formativo singular, gratidão às crianças camponesas, cirandeiras e às professoras Osanette, Eliete e Elizana. Sem dúvida, nossos encontros reverberam nesta escrita.

---

<sup>1</sup> Caetano Veloso.

Gratidão aos/às colegas da Faculdade de Educação Física e Dança, professores/as efetivos/as e substitutos/as, por terem "segurado a onda" nestes quatro anos para que eu pudesse estudar com a tranquilidade de estar afastada das demais atividades acadêmicas.

Gratidão às professoras Leila Chalub e Ana Márcia Silva pelo bonito processo de orientação deste trabalho, pela amizade e afeto. Gratidão às professoras Mônica Molina, Regina Saraiva e ao professor Maurício Roberto da Silva por se disporem a contribuir com esta tese, pelo rico e generoso diálogo construído na banca e pela humanidade que os habita.

Gratidão a Delmar Rezende pela amizade e leitura atenta deste texto com o olhar de sertaneja do Cerrado e a meu pai pela dedicada revisão ortográfica.

Gratidão às amigas-irmãs Simone e Janaína pelo tratamento cuidadoso para melhoria na qualidade das imagens dos desenhos produzidos pelas crianças, o que permitirá ao/à leitor/a enxergar seus ricos detalhes, cores, formas, e compreensão da vida. Grata também ao Arthur Araújo pela edição do vídeo "Ser Criança Camponesa no Cerrado" que permitiu trazer as crianças e o território em movimento para o momento da defesa, e que será em breve compartilhado no Cine Sereno na Comunidade do Sertão.

Por fim, agradeço a classe trabalhadora brasileira por me permitir estudar e trabalhar custeada por dinheiro público, que este trabalho possa contribuir com nossas lutas em busca de uma vida digna e feliz para todos e todas.

## Epígrafe

***É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas  
minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que  
tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração  
do que medo na minha cabeça***

***(Cora Coralina).***





## **Resumo**

Como é ser sujeito-criança no campo e o que expressam as crianças sobre suas vidas, seu lugar? Essa foi a questão central que inspirou esta pesquisa de doutorado realizada, principalmente, com e sobre as crianças que residem na Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO, um território camponês localizado no bioma Cerrado. O objetivo geral da investigação foi: compreender e analisar a infância no/do campo, na comunidade participante da pesquisa, em diálogo com os estudos sobre Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância. Desse objetivo, desdobram-se três específicos: a) analisar o contexto atual camponês, em especial as relações com a educação e vida das crianças; b) identificar e analisar os espaços-tempo, as práticas e aspectos que caracterizam a vida das crianças; c) identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à escola e ao território. O trabalho orientou-se pela concepção de criança como sujeito social e, por isso mesmo, pela busca da construção compartilhada dos dados de pesquisa junto com elas. Privilegiou-se o diálogo e a observação das diferentes linguagens das crianças por meio, sobretudo, de estratégias lúdicas de pesquisa (SILVA, 2003). Os instrumentos principais foram: observação participante com registros em "Diários Camponês"; entrevistas/conversas estruturadas em torno de jogos e brincadeiras; desenho; registro iconográfico com fotos e vídeos; e os eventos-campo. Foram ao todo quatro anos de viagens de imersão no campo e de estudos teóricos que constituíram uma práxis de pesquisa com os sujeitos e o território. Esse processo indicou a constituição de infâncias camponesas "cerratenses" (BERTRAN, 2011) tecidas na interação dialética entre as crianças, o corpo, a natureza (o bioma Cerrado), o trabalho e os modos de viver camponês, que são atravessados pelas questões históricas e atuais de contradição entre campesinato (resistência) e poder público (ausência/intervenção) naquele território. É nesse contexto que as crianças experienciam às suas maneiras os diferentes espaços-tempo do território, com destaque especial para a escola, possibilidade concreta de acesso à Educação Básica no campo, central para a comunidade e para a constituição das crianças como sujeitos sociais.

Palavras-chave: Infância Camponesa; Educação do Campo; Cerrado; Corpo.

## **Abstract**

What is it like to be child-subject in the field and what do children express about their lives, their place? This was the central question that inspired this doctoral research carried out mainly with and on children living in the Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO, a peasant territory located in the Cerrado biome. The general objective of the research was: to understand and analyze childhood in the field, in the community participating in the research, in dialogue with the studies on Body, Field Education and Sociology of Childhood. Three specific objectives were developed: a) to analyze the present peasant context, especially the relations with the education and life of the children; b) identify and analyze the spaces-time, practices and aspects that characterize children's lives; c) identify and analyze the meanings attributed by children to school and territory. The work was oriented by the conception of child as a social subject and, therefore, by the search of the shared construction of the research data along with them. The dialogue and observation of the different languages of the children were privileged through, mainly, ludic strategies of research (SILVA, 2003). The main instruments were: participant observation with records in "Peasant Diaries"; interviews / structured conversations around games; drawing; iconographic registration with photos and videos; and field-events. They were in all four years of trips of immersion in the field and of theoretical studies that

constituted a praxis of research with the subjects and the territory. This process indicated the constitution of "cerratenses" (BERTRAN, 2011) peasant infants woven into the dialectical interaction between children, the body, nature (the Cerrado biome), work and peasant ways of living, which are crossed by historical and current issues of contradiction between peasantry (resistance) and public power (absence / intervention) in that territory. It is in this context that children experience the different space-time of the territory, with particular emphasis on the school, concrete possibility of access to Basic Education in the field, central to the community and the constitution of children as social subjects.

Key-words: Peasant Childhood; Field Education; Cerrado; Body.

### **Resumen**

¿Cómo es ser sujeto-niño en el campo y qué expresan a los niños sobre sus vidas, su lugar? Esta fue la cuestión central que inspiró esta investigación de doctorado realizada, principalmente, con y sobre los niños que residen en la Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO, un territorio campesino ubicado en el bioma Cerrado. El objetivo general de la investigación fue: comprender y analizar la infancia en el campo, en la comunidad participante de la investigación, en diálogo con los estudios sobre el Cuerpo, la Educación del Campo y la Sociología de la Infancia. De ese objetivo, se desplegar tres específicos: a) analizar el contexto actual campesino, en especial las relaciones con la educación y vida de los niños; b) identificar y analizar los espacios-tiempo, las prácticas y aspectos que caracterizan la vida de los niños; c) identificar y analizar los sentidos y significados atribuidos por los niños a la escuela y al territorio. El trabajo se orientó por la concepción de niño como sujeto social y, por eso mismo, por la búsqueda de la construcción compartida de los datos de investigación junto con ellas. Se privilegió el diálogo y la observación de los diferentes lenguajes de los niños por medio, sobre todo, de estrategias lúdicas de investigación (SILVA, 2003). Los instrumentos principales fueron: observación participante con registros en "Diarios Campesinos"; entrevistas/ conversaciones estructuradas en torno a juegos; diseño; registro iconográfico con fotos y vídeos; y los eventos-campo. Fueron en total cuatro años de viajes de inmersión en el campo y de estudios teóricos que constituyeron una praxis de investigación con los sujetos y el territorio. Este proceso indicó la constitución de infancias campesinas "cerratenses" (BERTRAN, 2011) tejidas en la interacción dialéctica entre los niños, el cuerpo, la naturaleza (el bioma Cerrado), el trabajo y los modos de vivir campesinos, que son atravesados por las cuestiones históricas y actuales de contradicción entre campesinato (resistencia) y poder público (ausencia/ intervención) en aquel territorio. Es en este contexto que los niños experimentan a sus maneras los diferentes espacios-tiempo del territorio, con destaque especial para la escuela, posibilidad concreta de acceso a la Educación Básica en el campo, central para la comunidad y para la constitución de los niños como sujetos sociales.

Palabras clave: Infancia Campesina; Educación del Campo; Cerrado; Cuerpo.

### **Lista de Desenhos**

Desenho 1 - Seca. Autora: Taís.

Desenho 2 - Seca. Autora: Clara.

Desenho 3 - Seca. Autora: Gisele.

Desenho 4 - Chuva. Autora: Eliana

Desenho 5 - Seca. Autora: Luíza

Desenho 6 - Chuva. Autora: Eliana

Desenho 7 - Seca. Autor: Daniel.

Desenho 8 - Seca. Autora: Naiara.

Desenho 9 - Seca. Autora: Carla.

Desenho 10 - Chuva. Autor: Daniel.

Desenho 11 - Chuva. Autora: Luiza.

Desenho 12 - Chuva. Autora: Clara.

Desenho 13 - Chuva. Autora: Gisele.

Desenho 14 - Chuva. Autor: Cauê.

Desenho 15 - Chuva. Autor: Caio.

Desenho 16 - Chuva. Autores: Júlio e Fábio

Desenho 17 - Seca. Autor: Júlio.

Desenho 18 - Chuva. Autor: Iuri.

### **Lista de Imagens**

Imagem 1 - Crianças e o Cerrado - Jatobás e o Rio São Bartolomeu (Dedicatória)

Imagem 2 - Infâncias Camponesas (Epígrafe)

Imagem 3 - "Tempo da Vida"

Imagem 4 - "Jogo de Entrevista". Maria com a câmera e microfone nas mãos

Imagem 5 - Contradições

Imagem 6 - O Cerrado de Pé da Chapada dos Veadeiros

Imagem 7 - Cine Sereno

Imagem 8 - Mapa de Goiás por região

Imagem 9 - Mapa dos Municípios da Chapada dos Veadeiros - GO.

Imagem 10 - Cerratenses 1

Imagem 11 - Vista do Território da Comunidade do Sertão - Alto Paraíso de Goiás - GO

Imagem 12 - Microrregião da Água Branca.

Imagem 13 - Microrregião do Brejão.

Imagem 14 - Microrregião da Parida.

Imagem 15 - Microrregião da Ponte/Murici.

Imagem 16 - Gisele e o reencontro com as águas do Rio

Imagem 17 - Cerratenses 2

Imagem 18 - O caixote e o Rio São Bartolomeu

Imagem 19 - Seca

Imagem 20 - Águas

Imagem 21 - Atividade de Pesquisa (Desenho)

Imagem 22 - Trecho seco do Rio (microrregião da Parida)

Imagem 23 - Hugo plantando mandioca de faz de conta.

Imagem 24 - Estrada com lama.

Imagem 25 - Transporte Escolar

Imagem 26 - A volta para casa.

Imagem 27 - Frente do Barracão dos formandos: (1) Escovódromo e Banheiros, (2) Salas de aula e pátio (3) Biblioteca.

Imagem 28 - Travessia das Crianças pela rodovia GO-239: do "Barracão dos Formandos" para o Campão.

Imagem 29 - Prédio administrativo (1), Refeitório (2), Direção-coordenação (3), Sala de Informática e Livros (4), Sala dos/as Professores/as.

Imagem 30 - Área de serviço (1), Cozinha (2), Quarto e Banheiro (3).

Imagem 31 - A Escola do Sertão no olhar de uma criança.

Imagem 32 - Escola vista de cima (alto do Morro Santo Antônio).

De um lado da rodovia - Barracão dos Formandos (1); Campinho de Areia (2); Parquinho (3). Do outro lado da Rodovia - Construção da Prefeitura (4); Campão (5).

Imagem 33 - O Parquinho e as Crianças

Imagem 34 - Crianças jogando vôlei.

Imagem 35 - Campão - Oficina de Basquete. Crianças e Jovens.

Imagem 36 - Crianças no Córrego Salobra

Imagem 37 - Brincadeiras na escola sem muros

Imagem 38 - Faz de conta - Crianças e animais.

Imagem 39 - Travessuras no Córrego

Imagem 40 - Crianças pulando corda

Imagem 41 - O futebol do Sertão

Imagem 42 - Quadrilha

Imagem 43 - Rebeca e o Lôro

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Viagens ao Sertão - Pesquisa de Campo

## **Lista de siglas**

APA - Área de Proteção Ambiental

APROMAS - Associação de Produtores e do Meio Ambiente do Sertão

CEB - Câmara de Educação Básica

CMA - Cúpula Mundial sobre a Alimentação

CNE - Conselho Nacional de Educação Básica

EAEC - Educação Ambiental e Educação do Campo (linha de pesquisa)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes

FAO - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FEFD - Faculdade de Educação Física e Dança

FIC - Faculdade de Informação e Comunicação

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JURA - Jornada Universitária em Apoio à Reforma Agrária

LEDOC - Licenciatura em Educação do Campo

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MHD - Materialismo histórico-dialético

MST - Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUCE/GO - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

<b>Preâmbulo .....</b>	<b>17</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Viagem de ida, viagem de volta.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 As crianças e a construção compartilhada da pesquisa: alguns princípios teórico-metodológicos .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Caminho(s): da extensão à pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Instrumentos lúdicos da pesquisa de campo.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.1 Observação participante e o Diário Camponês.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.2 Brincamos de fazer entrevista ou entrevistamos brincando? .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.3 Desenhando as "águas" e a "seca".....</b>	<b>39</b>
<b>1.3.4 Imagens.....</b>	<b>40</b>
<b>1.3.5 Os eventos-campo.....</b>	<b>40</b>
<b>1.4 O cotidiano da pesquisa, seus desafios e novidades metodológicas.....</b>	<b>41</b>
<b>1.4.1 No Sertão, cada dia é um dia!.....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Infâncias camponesas no Cerrado.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 Infância e Território.....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.1 A Chapada dos Veadeiros e o Cerrado de Pé.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1.2 O Sertão.....</b>	<b>61</b>
<b>2.1.3 Entre permanências e deslocamentos: infâncias.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2 Crianças camponesas e a relação dialética natureza, cultura e trabalho.....</b>	<b>87</b>
<b>2.2.1 As águas e a seca.....</b>	<b>99</b>
<b>2.2.2 As crianças e o trabalho.....</b>	<b>118</b>
<b>2.3 Corpos livres ou oprimidos no Sertão do Cerrado?.....</b>	<b>129</b>

### **Capítulo 3**

<b>Educação do Campo e Infância Camponesa: o que as crianças têm a nos ensinar?.....</b>	<b>132</b>
<b>3.1 A Escola do Sertão.....</b>	<b>136</b>
<b>3.1.1 Fronteiras entre o passado e o presente/futuro: Educação Rural e Educação do Campo.....</b>	<b>160</b>
<b>3.2 As crianças e a produção cultural na escola: experiências, críticas, sonhos, sentidos e significados.....</b>	<b>164</b>
<b>3.2.1 As relações entre escola e território (para as crianças).....</b>	<b>165</b>
<b>3.2.2 Escola como espaço-tempo privilegiado de socialização e de desenvolvimento de cultura de pares.....</b>	<b>167</b>
<b>3.2.3 As crianças pequenas e a imaginação com o corpo (todo).....</b>	<b>174</b>
<b>3.2.4 As crianças maiores: sobre o jogar, dançar e (re)criar das infâncias camponesas.....</b>	<b>185</b>
<b>3.2.5 Sobre as fronteiras entre infância e juventude.....</b>	<b>198</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>202</b>
<b>Referências.....</b>	<b>207</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>221</b>



## **Preâmbulo**

Este texto foi gestado e nasceu em Brasília em pleno contexto do golpe que sofre o país. Escrever a tese no epicentro do turbilhão e em meio às incertezas do presente-futuro não foi nada fácil.

O que me fez prosseguir?

As pessoas nas ruas, os movimentos sociais do campo e da cidade, os jovens do Ensino Médio ocupando suas escolas, os docentes acampando nas universidades, meus caminhantes coletivos pelo centro do poder. A clareza de que neste momento político a efetivação dos direitos de todas as crianças é, paradoxalmente, tão insuficiente e tão necessária, e de que é preciso coragem para confluir e avançarmos em direção à emancipação humana, no sentido dado por Marx, para além da cidadania infantil.

De forma decisiva, cheguei até aqui pela imersão e construção coletiva, em coparceria com territórios camponeses, dos Projetos de Extensão (UFG) articulados ao ensino e à pesquisa: "Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" e "Educação Física para os Cerrados: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo". As experiências proporcionadas pelos referidos projetos, desde o ano de 2013 até os dias atuais, me levaram às realidades camponesas, em especial à Comunidade do Sertão. Provocaram, assim, a inquietação por investigar as infâncias do sertão do Cerrado goiano que ora se materializa na presente tese.

Fizeram-me ainda prosseguir as experiências contra-hegemônicas de educação vividas com as crianças do campo, suas famílias e educadores/as na Ciranda Infantil da Ledoc/UnB, nas visitas a acampamentos e assentamentos do MST, e outras atividades da Educação do Campo.

De forma profunda, me impulsionaram seguir adiante a persistência das crianças e moradores/as da Comunidade do Sertão em viver de forma digna e o compromisso humano, político e acadêmico com eles/as compartilhado.

Por que uma brasiliense nascida na cidade de concreto resolveu se embrenhar no Sertão?

Porque nas faces de minhas avós nordestinas contemplo minha alma camponesa, sertaneja, e mesmo tendo nascido e morado na cidade mais urbana que existe, Brasília/DF - um quadradinho cercado de Goiás e Cerrado - as raízes e o encontro com o Sertão permitiram-me (re)conhecer-me cerratense.

Porque, como disse o cerratense Bertran (2011, p. 55):

"[...] apesar dos aviões que levam e trazem; apesar dos anódinos ambientes climatizados e da televisão, que com compulsiva esquizofrenia traz-nos o horror e o excesso do mundo à mesa; apesar de tudo que nos empurra para a globalização do gênero humano, há um outro movimento que nos conduz ao inverso, que nos regionaliza, remete-nos cada vez mais ao nicho aprazível de nossa ecologia mínima".

Por que as crianças foram as interlocutoras principais nesta e em outras pesquisas e trabalhos?

Porque os diálogos com os sujeitos da infância têm me mostrado que elas, as crianças, têm muito a nos dizer e de muitas formas sobre suas vidas, seu lugar, sobre o mundo. Percebia isso com clareza ainda quando eu era criança com meus pais. Como adulta, foram inúmeros os aprendizados mútuos: como educadora de crianças pequenas da Educação Infantil e de natação nas águas das piscinas e rios; como formadora de professores/as para Educação Básica; como pesquisadora da infância, com destaque para a investigação do mestrado com os meninos de um abrigo e, agora no doutorado, com as crianças do campo.

Porque as crianças são seres humanos fortes, mas também muito vulneráveis aos desafios da existência e porque os ditames do capital as atingem perversamente, sobretudo, aquelas originárias da classe trabalhadora, como as camponesas.

Este texto é, assim, fruto das intensas experiências, sentimentos e reflexões vividos na Comunidade do Sertão em Alto Paraíso de Goiás (GO). Síntese, sempre inacabada, de um olhar sobre o fenômeno pesquisado, busca expressar o desejo e a luta de fortalecimento dos sujeitos do campo, culturas e natureza. Sobre "Ser Criança Camponesa no Cerrado".

## **Introdução**

Como é ser sujeito-criança no campo e o que expressam as crianças sobre suas vidas, seu lugar? Essa foi a questão central que inspirou a presente pesquisa realizada, primordialmente, a partir dos olhares e do que comunicam as próprias crianças residentes na Comunidade do Sertão, território camponês localizado no bioma Cerrado em Alto Paraíso de Goiás - Chapada dos Veadeiros - GO.

A investigação localiza-se na linha de pesquisa "Educação Ambiental e Educação do Campo" do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB e, pela própria problemática anunciada, indica elementos importantes para pensar a articulação entre esses dois grandes campos do conhecimento, sobretudo, a partir do que trouxeram as próprias crianças.

A relevância social da temática de investigação centra-se na urgência em romper com as tentativas históricas de invisibilidade, na academia e nas políticas públicas, do campesinato e, em especial, das crianças camponesas. Centrou-se nos aportes teóricos da Educação do Campo, Sociologia da Infância e dos Estudos do Corpo.

A pesquisa pretende somar-se aos esforços para consolidação da Educação do Campo, que é uma política, prática e projeto de educação crítica ligada aos processos de produção da vida no campo e às lutas empreendidas pelos movimentos sociais por reforma agrária popular e pelo acesso a direitos fundamentais, como saúde e educação públicas e de qualidade no meio rural (CALDART, 2012).

Por basear-se na ligação com a vida em sua plenitude (natureza e cultura), a Educação do campo tem se confrontado com os modelos que ameaçam a própria vida no campo, como o agro e o hidronegócio, o latifúndio, e se colocado ao lado das populações camponesas, da agroecologia, dos rios, do Cerrado e de toda sociobiodiversidade.

Seguindo esse referencial e dialogando com a Sociologia da Infância, partiu-se da concepção de que as crianças são sujeitos sociais que possuem proximidades em suas características biológicas, psicológicas e do modo como se relacionam com o mundo, principalmente por meio do brincar e do movimento (ARENHART, 2003). Essas características, já muito estudadas e percebidas, não fazem da infância uma experiência

igualmente vivida por todas elas, tampouco que desfrutem de um mundo à parte da realidade social da qual são integrantes.

A infância pode ser entendida como experiência e condição social geracional permeada por outras, como classe, raça, etnia, gênero. É vivida num dado contexto sócio-histórico, o que contemporaneamente significa dizer na modernidade e no modo de produção capitalista (SARMENTO, 2008; ARENHART, 2003; LEITE, 2010; SILVA, 2003). A criança é, então, o ser que vive a infância.

Essa breve discussão é especialmente importante para as reflexões sobre a infância camponesa, pois que as filhas e filhos de pequenos/as agricultores/as, quilombolas, acampados/as e assentados/as da reforma agrária e de tantos outros grupos reunidos como "populações do campo" na legislação brasileira (BRASIL, 2010)<sup>2</sup>, podem possuir elementos convergentes nas experiências de suas infâncias ligadas à natureza, ao trabalho e às dificuldades estruturais de se viver no campo brasileiro na atualidade. Vivenciam, porém, as muitas peculiaridades do contexto cultural e natural e desenvolvem suas subjetividades.

As pesquisas sobre e com as crianças camponesas revelam que é um tema pouco explorado na academia. O estado da arte sobre as "infâncias no e do campo", realizado por Peloso (2015), indicou que os trabalhos produzidos ainda não conseguiram abarcar a diversidade de povos do campo do Brasil, como, por exemplo, as crianças caiçaras, filhas de pescadores artesanais, extrativistas, entre outras. Articulado a isso, tem-se que a relação entre infância e as múltiplas biodiversidades do Brasil ainda carece do olhar das Ciências Humanas e Sociais, como é o caso das infâncias experienciadas no Cerrado, já que nas buscas que realizei não encontrei nenhuma investigação a esse respeito.

Esse extenso bioma, segundo maior do país e atrás apenas da floresta amazônica, é formado por rica natureza e é ocupado humanamente de forma ancestral. Porém, atualmente encontra-se gravemente ameaçado de extinção pelo avanço do desmatamento e do agronegócio. De alguma forma, os territórios camponeses e as Áreas de Proteção Ambiental (APAs) têm se destacado nas paisagens pelo Cerrado ainda vivo, como é o caso da comunidade participante desta pesquisa que é predominantemente

---

<sup>2</sup> São consideradas populações do campo na legislação brasileira, além dos citados: [...] extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Art. 1, párag. 1, item I. Decreto nº 7.352, 2010).

formada por pequenos/as agricultores/as e localizada em uma APA, características importantes para compreensão da infância em questão.

Refletir sobre a infância exige uma concepção de corpo, pois as crianças ao expressarem-se fortemente corporalmente desenvolvem interações com o ambiente e os seres, se apropriam e produzem cultura. Essa produção cultural que se dá, sobretudo, a partir do brincar, contém elementos significativos da cultura de um povo e da sua história, por isso mesmo a temática do corpo tem espaço importante no interior desta investigação.

Com base em Silva (2006, p. 26), entende-se corpo como:

[...] um ponto privilegiado na interconexão entre natureza e cultura, pertencendo concomitantemente, a ambos os mundos - natural e social - fato que o torna uma temática privilegiada, nestes tempos em que a situação mundial caótica, mergulhada na ordem econômico-social capitalista, se vê complicada por uma crise ecológica sem precedentes.

De certa forma, pesquisar a infância no campo tem um potencial de recuperar esse sentido de corpo, pois a interação com a natureza (ciclos, animais, clima, águas...) é exacerbada nesse contexto. O paradigma urbano e capitalista tende a esconder, pela aparência, uma relação dialética fundamental que diz respeito às ações humanas sobre a natureza, mas também das ações da natureza sobre os seres humanos e seu modo de vida, como é o caso das sutilezas e contradições de uma infância vivida nas riquezas e limitações do Cerrado.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho foi compreender e analisar a infância no/do campo, na Comunidade do Sertão, em diálogo com os estudos sobre Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância. Desse objetivo, desdobraram-se três específicos: a) analisar o contexto atual camponês, em especial as relações com a educação e vida das crianças; b) identificar e analisar os espaços-tempo, as práticas e aspectos que caracterizam a vida das crianças; c) identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à escola e ao território.

O texto está organizado em 3 capítulos ancorados nos objetivos acima expostos e nas categorias de análise que emergiram da práxis de pesquisa, ou seja, da articulação entre o conjunto dos dados da investigação e as reflexões teóricas em torno do objeto de estudo.

O primeiro capítulo trata dos caminhos teórico-metodológicos, cotidiano da investigação no campo e dos instrumentos utilizados. Demarca o processo de

construção compartilhada da pesquisa com as crianças e a escolha pelos instrumentos de pesquisa: entrevistas/conversas estruturadas em torno de jogos e brincadeiras, desenho, observação participante, registros iconográficos e eventos-campo (SILVA, 2003).

O capítulo 2 discorre sobre a relação central e dialética entre corpo, natureza, trabalho e cultura como constitutiva de modos próprios de se viver a infância no território camponês investigado. Dessa grande categoria, emergiram duas outras, quais sejam: Infância e Território; Crianças camponesas e a relação dialética natureza, cultura e trabalho.

O terceiro e último capítulos propuseram-se a discutir as relações entre Educação do Campo, Estado e Infância Camponesa, com base: na história e atualidade de luta da Comunidade e da Escola do Sertão; nos sentidos, significados, críticas e sonhos-desejados (SILVA, 2003) expressos pelas crianças nas diferentes interações que estabelecem com seus pares nesse importante espaço-tempo da comunidade.

Em seguida, apresentam-se as considerações finais com uma síntese dos aspectos de destaque, reflexões e indicações de pesquisas futuras sobre o tema. Por fim, os apêndices que contêm os roteiros que guiaram a pesquisa de campo e os documentos que corroboraram para resguardar o processo ético e de alteridade com os sujeitos envolvidos e suas famílias.

## Capítulo 1

### Viagem de ida, viagem de volta...

**Guardando as recordações  
Das terras onde passei  
Andando pelos sertões  
E dos amigos que lá deixei  
Chuva e sol [...]  
Longe de casa  
Sigo o roteiro  
Mais uma estação  
E a alegria no coração.  
(Luiz Gonzaga e Hervé Cordovil)**

Um caminho é sempre uma escolha, uma trilha que se segue, deixamos outras para trás e, de algum modo, acreditamos ser aquele o melhor percurso. A mata pode ir se abrindo ou se fechando, obrigando a fazer desvios, a andar sobre terrenos mais fáceis ou difíceis. A busca é não perder de vista aonde se quer chegar. Uma trilha pelo Cerrado pode parecer mais desafiante pelo sol e pela poeira, pode também ter queimada ou chuva forte, ou aquela caliandra vermelha solitária que se destaca em meio à seca e ao verde desbotado.

Nas trilhas por aqui pretendemos chegar num morro alto, um mirante que permita ver a imensidão e perder o olhar no horizonte. Pretendemos com a mesma vontade chegar ao rio, matar a sede, lavar o rosto, contemplar a cachoeira e, se o rio deixar, mergulhar profundo.

A pesquisa qualitativa exige escolher caminhos que permitam ver longe, perto e profundo, o todo e a parte. Este capítulo trata sobre: os caminhos teórico-metodológicos, instrumentos e o cotidiano da pesquisa. Tais elementos ajudaram a dar materialidade a esta investigação que teve como questão principal: Como é ser sujeito-criança no campo?

Paulo Netto (2011, p. 42), ao tratar do método elaborado por Marx, apresentou uma construção dialética do conhecimento científico, portanto, do próprio ato de pesquisar. Ele descreveu uma "viagem de ida" ou um desenho inicial:

[...] começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples.

Contudo, é a "viagem de volta" ao fenômeno pesquisado o momento no qual é possível um maior aprofundamento teórico e a elaboração de sínteses sobre as múltiplas determinações e relações, novas criações teóricas e a compreensão da "unidade da diversidade" (MARX, 2011, p.78). Em outras palavras, é o concreto pensado, que se refere ao conhecimento teórico advindo do retorno à realidade (PAULO NETTO, 2011).

Todo esse processo não é linear. Talvez a representação mais próxima seja a de uma espiral em movimento, na qual a aproximação com a realidade concreta, a abstração sobre ela e o concreto pensado se constituam como exercícios investigativos e analíticos que vão e que vêm, que se conectam e se entrecruzam.

Masson (2007, p. 107 - 109), ao tratar da análise dialética reflete:

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou 'síntese') se existir movimento; e que só há movimento se existir processo histórico: história.

[...] No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade.

Em direção próxima, Lefebvre (1991, p. 192) indica uma regra metodológica para as análises dialéticas: "Para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições". Indicação relevante para se manter a vigilância e romper com a aparência e naturalização dos fenômenos ou a "pseudoconcreticidade" como afirmou Kosik (1976), buscando assim elementos da essência do fenômeno estudado.

Para realizar as "viagens de ida e de volta" (no sentido literal e metafórico) e para romper com a "pseudoconcreticidade", foi necessário tempo qualitativo e cronológico para: a construção dos vínculos comunitário e pessoal, especialmente com as crianças, que possibilitassem a permissão e participação na pesquisa das mesmas, permeada pela afetividade e respeito; para o estudo e a construção de reflexões críticas sobre o vivido, sobre o todo e a parte; de dedicação para o exercício da escuta sensível (BARBIER, 2007)<sup>3</sup> e do diálogo (FREIRE, 1982), pouco estimulado em nossa sociedade, que diz respeito tanto à postura de alteridade, como a ponte e âncora para ver além da aparência. Essas foram as buscas e, hoje, olhando para trás, creio que, em alguma medida, tais desafios e exigências foram contemplados.

---

<sup>3</sup> A escolha por Barbier deu-se, especificamente, por suas contribuições na dimensão relacional exigida por uma pesquisa de campo desta natureza. Digo isso para esclarecer que sou consciente de seu afastamento explícito, por ele mesmo, da base epistemológica que norteia esta tese.



## 1.1 As crianças e a construção compartilhada da pesquisa: alguns princípios teórico-metodológicos

Valorizar e instigar as diversas expressões infantis foi um dos princípios desta investigação. Compartilha-se da concepção de criança de Arenhart (2003, p. 7) que, apoiada em Vygotsky, explica:

[...] Em primeiro lugar, acreditamos que as crianças são agentes ativos na construção da cultura. Assim, contradizendo a perspectiva que as toma como seres irracionais, elas (re)produzem, (re)constroem e transformam a cultura impregnando-a de seus modos, pensamentos, críticas, desejos. Não se trata, assim, nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica, advinda de uma essência infantil natural; mas de uma relação dialética entre sujeito e sociedade, em cujas estruturas está engendrado. Estas, ao mesmo tempo em que o forma, também são formadas por ele.

Essa visão sobre a criança apresenta certa insubmissão ao que se espera delas e também ao que se espera de uma pesquisa acadêmica. De fato, parece que o mundo anda necessitado de insubmissões, eis aqui nossa contribuição. Em essência, é apenas a consideração dos seres humanos, seus modos de viver, de compreender e se expressar no mundo. E, neste caso, eles apenas têm menos idade.

A concepção hegemônica de criança tende a subestimar sua capacidade de dialogar e opinar sobre determinados assuntos. Parece ainda prevalecer uma visão adultocêntrica de mundo que desconsidera a complexidade infantil, como afirmou Arenhart (2003). Visão também classista e urbana que, de certa forma, procura invisibilizar as crianças camponesas.

Falando por elas, lembrou o poeta:

A vocês que me fizeram de escravo-de-Jó, escutem bem: ainda vou brincar de roda, ainda vou contar estrelas, ainda vou ensinar vocês a semear plantações e construir casas, ainda vou ensinar vocês a mentir e a fingir de verdade (SILVA, 2000, p. 186).

As pesquisas com e sobre crianças vêm adentrando cada vez mais o universo científico. Destaca-se a Sociologia da Infância em todo o mundo, mas principalmente em Portugal com as contribuições de Manuel Sarmiento (2005, p. 376) que reflete:

[...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

No Brasil, o início desse olhar sociológico para a infância é atribuído ao texto "Trocinhas de Bom Retiro" de Florestan Fernandes (1944/2004), seguido de várias outras produções, das quais algumas serão retomadas na tese.

O campo de estudos e pesquisas vem se fortalecendo, juntamente com a qualificação de estratégias metodológicas adequadas à linguagem infantil. As crianças têm ajudado muito as pesquisadoras e pesquisadores, já que o jeito curioso para quem muita coisa no mundo é novidade, concreta e imaginativa, pode ser entendido também como um jeito pesquisador, cheio de sabedoria.

Pesquisas com crianças no contexto comunitário rural revelaram que elas sabem muito do lugar onde vivem, da geografia, da natureza, do trabalho, do brincar, das pessoas e dos costumes culturais. Isso foi observado em grupos de crianças assentadas "sem-terrinha" (BAHIA; PIMENTEL; FELIPE, 2005), crianças de diferentes grupos camponeses - quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares...(BARBOSA *et al*, 2012; SILVA, MARTINS, ARACY, 2013), crianças indígenas (NASCIMENTO *et al*, 2011), entre outros. Essas características foram perceptíveis também na comunidade participante desta investigação.

Com base nos estudos e na experiência vivida, destaco três elementos que foram primordiais para as imersões em campo com as crianças, quais sejam: o diálogo, o brincar e a escuta sensível. A articulação entre eles potencializou a vinda dos sujeitos para o interior da investigação com mais organicidade, possibilitando acessar mais profundamente a infância em questão. Foram igualmente fundamentais para minha formação humana e como pesquisadora.

O diálogo foi tomado como método de estudo, de pesquisa, de organização e como atitude. A inspiração veio das contribuições, sempre atuais, de Paulo Freire (1982, p. 107), que indagou:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim [...] se fazem críticos na busca de algo.

Brandão (1991, p. 62), parceiro de Freire e um dos estudiosos sobre seu método, diz assim: "Coisas simples. Paulo Freire acredita que o dado fundamental das relações de todas as coisas no Mundo é o diálogo". Foi na força criadora do diálogo (*Ibidem*) que a práxis de pesquisa foi sendo reinventada. E, de invenção, as crianças entendem bem.

Muitas das vezes durante o período no campo, os diálogos foram exercícios brincantes, simples, exigidos pelas próprias crianças, foram diálogos entre corporalidades. Tomo emprestado as palavras de Arenhart (2016, p. 51):

[...] brincar com as crianças tornou-se, para mim, um pressuposto teórico e metodológico fundamental para conseguir afinar a percepção sobre as crianças da pesquisa, no intuito de buscar apreender sobre como elas se constituíam como sujeitos produtores de uma cultura própria, mobilizada, principalmente pelos processos interativos no interior das brincadeiras.

As crianças, seus enredos infantis e a dinâmica de vida do Sertão me rodeavam por inteira. Ler Barbier ao longo do percurso foi importante para que eu me lembrasse de respirar calmamente para perceber e contemplar, estar dentro e fora, observando toda aquela movimentação pulsante na lentidão daquele espaço-tempo, isso, com a presença interna necessária que era a todo momento (re)aprendida com as crianças.

Nas palavras de Barbier (2007) seria a "escuta sensível". Atitude meditativa próxima à das filosofias e práticas da cultura oriental como o budismo e a ioga, que significa estar presente, observar, esvaziar-se, sentir. Um esforço intenso de aceitação incondicional do outro: não julgar, não medir, não comparar. O autor considera a escuta sensível mais como arte do que ciência, já que mais amplia do que limita as possibilidades.

Como versou Guimarães Rosa (2001, p. 219): Eu "[...] Só esforçava tenção numa coisa: que era que eu devia de guardar tenência simples e constância miúda, esperando a novidade de cada momento"; entendendo que: "Um sentir é do sentente, mas outro é do sentidor" (*Ibidem*, 2001, p. 19).

Esse caminho facilitou reconhecer o sujeito e "[...] apreciar o 'lugar' social de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra, *gesto*, *silêncio* ou sua ação 'criadora'" (BARBIER, 2007, p. 95). (*grifos meus*).

Tais pressupostos foram fundamentais para a construção de uma práxis científica, amorosa e compartilhada com as crianças. A atitude de diálogo e escuta sensível para com os sujeitos esteve conectada, todo o tempo, a uma leitura crítica e

teórico-prática do fenômeno estudado e de mundo. Concorde-se com Curado Silva (2011, p. 22) quando analisa que:

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real.

No Sertão há aproximadamente 50 (cinquenta) crianças, até 12 (doze) anos de idade mais ou menos, segundo informações de uma moradora e educadora. Participaram da pesquisa aproximadamente 45 crianças. Para respeitar o que foi acordado com as famílias, os nomes das crianças, assim como dos/as adultos<sup>4</sup> que, eventualmente, tiveram alguma participação, foram resguardados, e troquei-os por outros comumente usados no país.

Algumas crianças são naturais do Sertão, outras vieram acompanhando sua família para algum trabalho na região, outras ainda saíam durante um tempo da comunidade e depois retornavam. Esse movimento será melhor analisado nos capítulos seguintes. De maneira geral, era perceptível que o convívio na região e entre seus pares se dava no interior da família (quando havia outras crianças), entre famílias, nos eventos culturais, principalmente religiosos, e na escola.

A socialização entre crianças de diferentes idades, jovens e adultos é comum na escola em virtude das relações de parentesco, da organização das turmas, do compartilhamento de espaços, do longo tempo compartilhado no transporte escolar e da menor rigidez na separação entre as idades na rotina da instituição.

Como meio de compreender o território investigado e favorecer a participação na pesquisa de outras crianças e demais pessoas, que não frequentavam a escola, busquei me inserir nas oportunidades de reunião na comunidade, como as festas

---

<sup>4</sup> No caso de alguns/algumas adultos/as, foram mantidos os nomes das pessoas que já tiveram suas identidades divulgadas em outros materiais que aqui serviram de base de consulta como autoria de textos (monografia, dissertação e livro) e participação em produção audiovisual (documentário).

religiosas, passeios/trilhas, Cine Sereno<sup>5</sup>, entre outras atividades. Da mesma forma, visitei famílias vivenciando as diferentes microrregiões. A busca era, então, por viver o cotidiano entendendo, como refletiu Heller (1985, p. 20), que: “A vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social”.

## 1.2 Caminho(s): da extensão à pesquisa

"[...] Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!"  
(Manoel de Barros).

A aproximação com o Sertão foi via extensão universitária anterior à pesquisa, desde o ano de 2013, pelos projetos já citados "Terra Encantada: gente miúda direitos integrais" e "Educação Física para o Cerrados: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo". De forma breve, as propostas são interdisciplinares e realizadas em co-parceria com comunidades e escolas do campo, tendo como foco principal fortalecer a autonomia e os aspectos da vida comunitária camponesa e da escola como lugar privilegiado de encontro, de produção e socialização cultural e de conhecimentos (LEITE; ROCHA, 2015).

A imersão na vida comunitária e a construção de oficinas constituem os pilares do método de trabalho que conta, sobretudo, com as contribuições dos saberes dos sujeitos camponeses e dos campos da Educação Física, Teatro, Música e Jornalismo/Comunicação.

As profundas e intensas experiências com as crianças, no período da extensão, suscitaram as primeiras indagações que originaram a presente pesquisa. A convivência e coparceria com as pessoas da comunidade permitiram conhecer muitas de suas características e perceber as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

O tripé da universidade brasileira - ensino, pesquisa e extensão - possibilitou e instigou essas ricas imersões. Entretanto, é preciso admitir que este mergulho na comunidade, primeiro pela extensão, ao mesmo tempo que garantiu informações

---

<sup>5</sup> O Cine Sereno é um evento proposto pelo projeto de extensão "Terra Encantada" e se organiza em torno do encontro comunitário para projeção de filmes e produções do próprio Sertão (vídeos, fotos) na parede da casa de moradores. Ele ocorre, geralmente [...] à luz das estrelas, com direito à pipoca quentinha, lona para deitar, travesseiros, cobertas para esquentar e, antes e depois do filme, muitas conversas (LEITE; ROCHA, 2015).

privilegiadas e a construção de laços fortes, proporcionou um ponto de vista mediado e delimitado, sobretudo, pela relação ensino-aprendizagem gerada pelas oficinas que eram realizadas no projeto. Dito de outro modo, geralmente, era esperado que eu propusesse uma intervenção e/ou atividade pedagógica, tanto por parte das educadoras, como pelas crianças, no espaço escolar e fora dele.

Durante a pesquisa, busquei ir mudando o foco da minha relação com os sujeitos, saindo da proposição para os momentos de observação participante. Isso foi acontecendo no nosso tempo e permitiu-me acompanhar e envolver-me (quando convidada) nas interações entre as crianças, crianças-jovens, crianças-adultos. De certa forma, foi a busca por algum afastamento possível no intuito de (re)conhecer, observar e ser observada sob outros pontos de vista. Aos poucos, esse exercício foi ganhando cada vez mais espaço.

Durante o ano de 2014 fiz 4 (quatro) viagens ao Sertão. Esse tempo foi um período de transição entre a extensão e a pesquisa, fundamental para o redimensionamento da relação com as crianças, com o território, e do meu olhar.

Nos dois anos que se seguiram foram realizadas incursões em campo com o olhar direcionado centralmente para esta investigação e foi quando se materializaram o conjunto dos instrumentos de pesquisa. Por essas razões, os relatórios desse período serão mais contemplados durante o texto. Foram 5 (cinco) viagens em 2015 e 5 (cinco) em 2016, conforme ilustra o quadro abaixo:

**Quadro 1: Viagens ao Sertão - Pesquisa de Campo**

<b>Viagem</b>	<b>Período</b>	<b>Quantidade de dias em campo</b>	<b>Intervalo entre as viagens (dias)</b>
1	21 - 25/03/2015	5	-
2	12 - 15/04/2015	4	18
3	23 - 26/06/2015	4	53
4	13 - 16/09/2015	4	17
5	15 - 18/11/2015	4	29
6	28 - 30/03 e 03 a 06/04/2016	7	100
7	03 - 07/05/2016	5	27
8	27/06 - 30/06/2016	4	54
9	28/08 - 03/09/2016	7	59
10	19 - 22/11/2016	4	46

**Fonte: Arquivo da Pesquisa.**

Em 2017 foram realizadas ainda 2 (duas) viagens (junho e outubro) na intenção de confirmar e ou compreender melhor alguns dados e de manter os vínculos com a comunidade que transcendem a própria pesquisa. No total foram, então, 16 idas a campo.

As variações quanto à duração das viagens e de intervalo entre elas deveram-se à combinação dos seguintes fatores: disponibilidade de transporte da UFG, que segue uma escala, já que atende a toda a universidade, além dos cortes de verbas vivenciados no período; o clima, pois em decorrência das chuvas, nos meses de dezembro a fevereiro/março, as condições da estrada ficam mais difíceis, sendo necessário, idealmente, carro traçado, nem sempre disponível; o calendário da Escola do Sertão; o momento da pesquisa, já que alguns exigiram mais tempo e outros menos; e a disponibilidade pessoal.

O tempo junto à comunidade e os intervalos, que a princípio podem parecer extensos ainda que com suas variações, foram fundamentais para dar conta dos desafios e exigências supracitados e para delinear os momentos que se seguiram.

A ideia inicial era trabalhar com alguns elementos próximos ao da pesquisa-ação, na perspectiva de valorizar a autonomia e participação das crianças e das demais pessoas na investigação. Esse tipo de pesquisa é baseado em questionamentos acerca de um problema identificado na própria realidade, pelo e com o grupo que mais diretamente faz parte dela, e marcada por um conjunto de atitudes decididas e organizadas coletivamente para compreender e gerar mudanças acerca do que aflige aquele grupo (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011).

Os problemas que impactavam mais diretamente à infância eram notórios e compartilhados nas oportunidades de conversas com os diferentes sujeitos (crianças, adultos e jovens). As ações de auto-organização comunitária ao longo da história do Sertão e as experiências na extensão, com todos os seus limites, avanços e contradições encorajaram a proposição de um processo inspirado na pesquisa-ação e que, portanto, só faria sentido se fosse coletivo.

Naquele momento (início de 2015) vislumbrei que o envolvimento de adultos seria essencial, especialmente das educadoras da escola. O que poderia vir a refletir no processo de formação e qualificação da prática pedagógica, além do entendimento de que eram mediadoras mais experientes (VYGOTSKY, 2003), imbuídas de referência afetiva e pedagógica para orientação das crianças. Poderiam, assim, contribuir para

ampliar a compreensão das crianças, de modo que se sentissem cada vez mais autônomas em sua participação, como coautoras de acordo com suas possibilidades. Além disso, muitas das professoras são mães de crianças da escola, moradoras e algumas passaram sua infância no Sertão, sendo detentoras de memórias, saberes e diferenciados pontos de vista.

À luz desses aspectos e intenções, ocorreram conversas/reuniões envolvendo as educadoras que demonstraram interesse em construir junto uma proposta. Todavia, alguns elementos foram dificultando a efetiva construção do trabalho coletivo e acabaram por inviabilizá-lo, tais como: o grupo de docentes da escola estava passando por conflitos internos e externos, o que claramente limitava/impedia ações coletivas e com objetivos comuns; a necessidade de encontros fora do horário escolar, porém, algumas educadoras moram no Sertão e outras na cidade; a necessidade de mais tempo para realização de uma pesquisa dessa natureza e as exigências de prazo da academia.

Talvez, a perspectiva de desenvolver uma pesquisa-ação tenha sido uma necessária transição entre a nossa (minha e das educadoras) experiência no projeto de extensão para a pesquisa ou ainda um equívoco na leitura de conjuntura daquela realidade, o que fica por ser melhor compreendido no futuro. O esforço teve sem dúvida sua importância, pois suscitou reflexões coletivas, ainda que pontuais, sobre a infância no Sertão e revelou contradições internas e externas.

Diante do contexto, avalei naquele momento ser mais prudente rever a pesquisa de campo, sem abrir mão, claro, do princípio de assegurar e provocar as múltiplas vozes das crianças. A escolha dos instrumentos de pesquisa corroborou com os propósitos, conforme se descreve abaixo. No próprio caminhar, no movimento da realidade, a investigação vivida foi se fazendo e se (re)fazendo...

### **1.3 Instrumentos lúdicos da pesquisa de campo**

O "instrumento lúdico de coleta de dados" consiste em estratégia metodológica, explicitada por Silva (2009), que envolve jogos, brincadeiras e as maneiras lúdicas de interagir com as crianças mesmo quando por meio de instrumentos mais tradicionais como a entrevista, a fotografia e a observação.



### 1.3.1 Observação participante e o Diário Camponês

"Na beira da estrada que corta o Cerrado  
tem seriema, veado e o lobo guará  
E tem muita história pra contar...."  
(Filipe Vaz).

Ao estar no campo investigado o ato de observar conta com uma doação corporal de quem observa. Madalena Freire (1996) destaca a visão e a audição como sentidos privilegiados. Inspirada pelas próprias crianças inclui-se aí o tato (abraços, carinhos, distanciamentos, aproximações, toques...), o paladar (as refeições, as frutas do cerrado, o tempero goiano...), o olfato (o cheiro dos sujeitos, das plantas e animais, da lenha queimando, da terra molhada, das queimadas...). Na pesquisa com crianças, os sentidos devem ser mobilizados, são imprescindíveis. Reunindo todos os sentidos: o brincar.

Nessa perspectiva, foram realizadas as observações participantes, instrumento requerido durante todo o período no campo. A construção de um roteiro (Apêndice A) contendo os eixos principais foi como um guia. Contribuiu para manter-me ancorada no problema e nos objetivos da pesquisa com o rigor metodológico necessário, sobretudo, tendo em vista a complexidade do Sertão que suscita olhares em múltiplas dimensões.

O roteiro foi muitas vezes revisitado e revisto, já que acompanhava o movimento próprio da pesquisa e, sobretudo, da realidade. O documento em apêndice é a versão final resultante do processo.

Os registros dessas imersões compuseram relatórios nomeados de "Diário Camponês", em homenagem aos sujeitos envolvidos e à minha vivência camponesa no Sertão. São fontes importantes de análise e contextualização e, por isso, seus trechos estarão presentes ao longo do trabalho.

O registro foi outro desafio, já que dormia e acordava no campo de pesquisa e na casa das famílias que generosamente me receberam. Diversas situações aconteciam, interações e conversas durante todo o dia com diferentes pessoas, grandes e pequenas. Tentar "colocar no papel" a riqueza dessas trocas, com os filtros necessários, não foi fácil.

Lancei mão de algumas técnicas desenvolvidas no decorrer do campo com esse intuito, quais sejam: escrever as falas significativas e situações durante o dia, ao menos a ideia, sempre que possível; escrever antes de dormir, todavia, tinha limitações, pois o

dia na roça começava cedo e terminava tarde. Além do sono que me arrebatava, as luzes tinham que se apagar, já que quase sempre dividia o quarto com alguém e não há laje nas casas (uma luz acesa interfere nos outros cômodos); registrar após a viagem, ainda que a memória pudesse falhar, era interessante pois permitia algum afastamento do vivido, o que permitiu reflexões outras; gravar áudios ao final do dia como uma espécie de resumo com os principais acontecimentos; gravar áudios durante o acontecimento das atividades (andar com o gravador no bolso). As duas últimas possibilitaram o registro de falas na íntegra, o que foi muito positivo, todavia, geraram horas de escuta e transcrição posteriores.

Todas as técnicas apresentaram limites e possibilidades, mas analisa-se que o conjunto delas foi capaz de reunir um bom material para a análise. Ademais, se converteram em aprendizados metodológicos. Há também aqueles registros impossíveis de se colocar no papel, aqueles que ficaram em meu corpo.

Concordo com Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa (2001, p. 200) quando diz que:

[...] Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas - de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem são. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo, recruzado.

Incluem-se no instrumento de observação participante as conversas informais e formais, tais como a participação em reuniões com educadoras, gestão da escola e famílias. A exceção foi a conversa formal de apresentação da pesquisa e consentimento escrito<sup>6</sup> dos responsáveis para participação das crianças ocorrida durante uma reunião para entrega das avaliações escolares.

---

<sup>6</sup> A gestão da escola permitiu-me participar da reunião, fazer uma breve fala sobre a pesquisa e apresentar os termos de autorização (Apêndice D). Depois, "[...] fui conversando com os familiares um a um e tirando as dúvidas que surgiam. Foi interessante notar a presença de muito mais mulheres, todas mães ou tias que vieram em nome de seus filhos e sobrinhos, e de menos homens, que eram tios, pais e avôs... Já conhecia alguns e outros não. Com exceção de um pai, que havia chegado recentemente com sua família na região, todos os demais responsáveis autorizaram e foram muito solícitos. (Na viagem seguinte, esse mesmo senhor entregou-me os termos assinados autorizando a participação de suas 2 filhas e 1 filho). A maioria das pessoas tinha dificuldade de assinar seus nomes, uma delas, de fato, não conseguiu, ficou um pouco constrangida, mas disse que autorizava. Eu disse a ela para não se preocupar que estava tudo bem. A falta de letramento ainda atinge fortemente o campo e a ausência da EJA no Sertão aprofunda ainda mais essa lacuna na região. O transporte escolar trouxe a maioria dos familiares até a escola e depois os levou de volta. O único transporte público que atende a comunidade é o transporte escolar" (Diário Camponês 8, junho, 2016). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. Parecer nº 2.010.482.

### 1.3.2 Brincamos de fazer entrevista ou entrevistamos brincando?

Os dados das observações participantes de 2015 indicaram, entre outros aspectos, a constituição de grupos de crianças no Sertão, ou seja, que compartilhavam características próximas, se diferenciando de outros. Essa impressão precisava ser melhor compreendida (refutada e/ou reafirmada) e explorada. Havia também a necessidade de aprofundar e provocar questões, igualmente, suscitadas pelas observações (MINAYO, 2008), assim como pelas leituras e outras experiências ligadas à Educação do Campo e à infância camponesa. Esses foram, então, os principais objetivos da pesquisa no campo no ano de 2016.

Diante disso, optou-se pela entrevista coletiva e por grupos de crianças identificados, quais sejam: a) crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas; b) crianças que moravam no Sertão e, por algum motivo, saíram e retornaram; c) crianças que vieram de outras localidades para morar na comunidade (chegantes<sup>7</sup>); d) crianças com idades próximas e que compartilhavam a mesma sala na escola (Educação Infantil - pré-escola; 1º e 2º anos; 3º e 4º anos; 5º ano; 6º ano).

A perspectiva não foi estipular um limite de idade para a infância em questão, mas buscar perceber nesta realidade alguns aspectos que a caracterizassem. Porém, em certa medida, a opção por trabalhar com os referidos grupos acabou por delimitar uma faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa. Apesar disso, entendo que foi junto com as crianças e da própria realidade que emergiram os eixos que caracterizaram a infância em questão. Se é que há uma duração do tempo da infância, sem dúvidas, é uma construção cultural e biológica dos sujeitos e do contexto em que vivem.

Como dito, os grupos de crianças participantes dessa etapa da pesquisa foram formados a partir de critérios, o que avalio não comprometeu, ao menos foi essa a busca, a imensa consideração sobre a subjetividade dos sujeitos, suas vozes consonantes e dissonantes, expressas com a fala, com o corpo, com o desenho. Analiso, entretanto, que não caberia no papel e não foi possível conhecer a história de vida de cada uma das crianças, o que analiso seria fundamental para a constituição de um *corpus* de informações mais profundo sobre suas subjetividades.

---

<sup>7</sup> Termo popular da região para designar as pessoas vindas de outras localidades que chegam para morar na Chapada dos Veadeiros, situação que é bastante frequente.

A escolha metodológica pelas entrevistas e desenhos com as crianças reunidas em grupos, e não individualmente, foi realizada consciente de seus limites e potencialidades. Além dos argumentos já apresentados para tal escolha, durante o desenvolvimento das atividades lúdicas de pesquisa ficava claro como as interações entre elas eram reveladoras de cada sujeito, dos coletivos, das infâncias experienciadas no território.

Essas atividades foram realizadas somente na escola, pois ali reunia-se um número maior de crianças. É preciso reconhecer que a própria organização escolar fragmentada por turmas dificultou um pouco não fixar uma faixa etária nos processos de construção de dados com os sujeitos. Ao mesmo tempo, no caso do "grupo d" ("crianças com idades próximas") explicitado mais acima, essa mesma organização favoreceu dialogar com crianças que têm uma convivência cotidiana mais intensa.

Brincamos de fazer entrevista ou entrevistamos brincando?

As entrevistas ou conversas com as crianças ocorreram de forma imbricada com as dinâmicas/jogos propostos: "Tempo da vida", desenvolvido por mim junto com as crianças do abrigo pesquisado no trabalho do mestrado (LEITE, 2010) e "Jogo de entrevista". O "Jogo de entrevista" foi inspirado em elementos das oficinas da Comunicação/Jornalismo e Teatro dos projetos de extensão já citados, pois percebia naquelas atividades que as crianças demonstravam apreciar e se expressavam mais livremente. Ambos os roteiros encontram-se no Apêndice B.

Participaram do "Tempo da Vida" os sujeitos com idades próximas (grupo d) que foram subdivididos na análise em dois subgrupos: crianças pequenas (pré-escola ao 2º ano) e crianças maiores (3º ao 6º ano). Os momentos ocorreram durante as aulas. Para isso, houve a permissão e colaboração das educadoras, assim como envolveu um número maior de crianças. Todas as crianças presentes no dia participaram: Educação Infantil - pré-escola - 8 sujeitos; 1º/2º ano - 6 sujeitos; 3º/4º ano - 5 sujeitos; 5º/6º ano - 6 sujeitos.

Imagem 3 - "Tempo da Vida"



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

Por sua vez, o "Jogo de Entrevista" ocorreu nos momentos do parquinho, recreio ou em parte das aulas e teve como participantes: crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas, que retornaram, que são chegantes no Sertão (grupos a, b e c, respectivamente). O número de sujeitos foi menor, tanto pelas características dos grupos, como pela concorrência com outras atividades que aconteciam no mesmo momento como no caso do recreio. Houve algumas recusas ao convite para participar dessa proposta. As entrevistas com o grupo A aconteceram acompanhando a organização por turma da escola, e na análise são indicadas como crianças "menores" (E.I, 1º/2º ano) e "maiores" (3º/4º, 5º/6º ano), totalizando 10 sujeitos (um deles é chegante, mas quis participar junto com esse grupo); Grupo b - 4 crianças (uma delas é chegante, mas quis participar junto com esse grupo); Grupo c - 4 crianças.

Imagem 4 - "Jogo de Entrevista". Maria (5 anos de idade) com a câmera e microfone nas mãos.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

Maria: (pega a câmera) Vou gravar Renato também...tô gravando tudo de Renato. Renato, fica lá mais Rafael que lá a vista é melhor. (sorri, apontando para o melhor ângulo com o pedaço de tijolo que virou câmera).

Breno: Agora eu gavá, Maria! (ele pega uma câmera - outro pedaço de tijolo. Elas sorriem).

("Jogo de Entrevista", crianças que nasceram ou moram desde pequenas no Sertão, novembro, 2016).

As atividades e as análises foram subdivididas em "crianças menores" e "crianças maiores" porque houve diferenças significativas nas interações, envolvimento e linguagem expressa pelos grupos de crianças, o que se explica pelo momento de desenvolvimento vivido, tempo de convívio entre elas, características individuais e a própria rotina escolar, o que exigiu de minha parte mediações distintas nas proposições. Por exemplo: as crianças pequenas mergulharam e cocriaram um enredo de faz de conta

na brincadeira de entrevista, mas não se perguntaram muito umas às outras; já as maiores se envolveram menos no faz de conta e estavam mais atentas às questões do cotidiano e às perguntas, respostas, reações e expressões dos colegas e minhas. Nas análises dos dados tais elementos são mais bem explorados.

Foi ainda realizada entrevista com uma pessoa adulta sobre a constituição social e econômica da comunidade, aspecto que necessitava de melhor compreensão. A conversa foi com uma moradora e professora, nativa do Sertão. O roteiro está no Apêndice C.

### **1.3.3 Desenhando as "águas" e a "seca"**

O desenho configurou-se como instrumento metodológico por ser uma linguagem privilegiada de expressão das crianças. São textos visuais para serem sentidos, olhados e lidos que favorecem entender as percepções dos sujeitos sobre a realidade (GOBBI, 2009). Ele teve intenções bem específicas: que os sujeitos expressassem as características e atividades que costumam e gostam de realizar nos dois períodos ("estações") característicos do Cerrado - "das águas" (outubro a março) e "da seca"<sup>8</sup> (abril a outubro); que eu pudesse conhecer as atividades realizadas por elas no período das férias, no qual não realizei observações.

Primeiro, conversamos sobre como fica a Comunidade do Sertão nas "águas" e na "seca", e as crianças foram levantando alguns aspectos (textura da terra, cores, rio, estrada...). No segundo momento, propus que desenhassem, num grande papel pardo, as atividades por elas realizadas em cada um dos períodos. Nesse momento, muitas já foram compartilhando e explicando seus desenhos, fazendo comentários, lembrando situações. Eu também participei das conversas, perguntando e buscando saber mais das crianças que ainda não haviam falado.

Essa atividade foi realizada por turmas da escola (1º/2º/3º anos - menores; e 4º/5º ano - maiores) e também contou com a permissão e colaboração das educadoras, visto que ocorreu nos momentos de aula. Algumas crianças quiseram e continuaram a desenhar no recreio.

---

<sup>8</sup> Expressões utilizadas na região. "Das águas" corresponde aos meses de chuva e "da seca" diz respeito ao longo período sem chuva.

As entrevistas e a explicação oral sobre os desenhos desenvolvidos foram registradas por áudio e/ou Diário Camponês, além dos registros iconográficos.

#### **1.3.4 Imagens**

O quarto instrumento foi o registro iconográfico, utilizado desde o início da investigação no campo. Teve como objetivo captar tudo aquilo que escapava à escrita e à oralidade. Muitas vezes a imagem é a única forma capaz de informar as delícias e as dores de ser humano, de ser criança no campo.

Para esta investigação, que teve como um de seus focos o corpo, as fotografias e vídeos foram essenciais como instrumento de expressão e de análise. Foram utilizadas imagens advindas da própria pesquisa, dos projetos de extensão entre outras. As crianças também tiraram fotos e filmaram, mas a dinâmica da pesquisa nem sempre me permitiu identificar quais eram delas e quais eram minhas, o que teria sido muito interessante, dadas as possíveis diferenças no olhar. Sendo assim, são nossos olhares sobre a realidade.

#### **1.3.5 Os eventos-campo**

Um quinto e último instrumento foi o "evento-campo", metodologia inspirada no trabalho de Maurício Silva (2003; 2009) que se refere às participações em eventos de natureza política, acadêmica e/ou pedagógica relacionados aos temas da pesquisa.

O envolvimento nos eventos-campo foi fundamental para não se perder de vista as questões e ações de enfrentamento do campesinato na América Latina na atualidade, além de possibilitar o diálogo com diferentes sujeitos, grupos, movimentos sociais e academia. Influenciaram a escrita, ajudando assim a compor o pano de fundo das infâncias no campo e sua relação com as peculiaridades culturais, comunitárias e das crianças residentes na realidade estudada.

No Apêndice E encontra-se a lista contendo os principais eventos-campo vivenciados durante o doutorado (2014 a 2017), foram por volta de 28 atividades sem contabilizar as participações em mobilizações e nas defesas de teses e dissertações da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC) do PPGE/UnB.



Dessas ricas experiências, ressalto a Marcha das Margaridas e a ida à Escola Nacional Florestan Fernandes como importantes momentos formativos para compreender as pautas do campesinato em âmbito nacional e a organização da luta e da educação dos movimentos sociais camponeses.

Destaco o Cine Sereno e as oficinas oferecidas nos Projetos de Extensão "Terra encantada" e "Educação Física para os Cerrados", como a natação no rio, a rádio e tantas outras que se deram com base no trabalho interdisciplinar e coletivo com os sujeitos da Escola, Comunidade do Sertão e companheiros/as da Educação Física, Comunicação/Jornalismo e Teatro (UFG).

As trocas com discentes e docentes da linha EAEC (PPGE/UnB) e da LEDOC/UnB também foram muito significativas. Basearam-se no estudo e organização coletiva para inserção no componente curricular "Escola do Campo" e para atuação na Ciranda Infantil<sup>9</sup>, o que possibilitou aprendizados únicos com os/as estudantes e crianças camponesas da LEDOC vindas de diferentes realidades do DF e Goiás, como os quilombolas do Território Kalunga e militantes do MST.

Este tempo de pesquisa no campo foi permeado por muitas sensações, impressões e sentimentos que tomo a liberdade de aqui compartilhar. Entendendo-os como parte de minha formação humana e reveladores de aspectos importantes do fazer metodológico cotidiano no campo.

#### **1.4 O cotidiano da pesquisa, seus desafios e novidades metodológicas**

"Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia"  
(GUIMARÃES ROSA).

(Abraços)

- Uai, Jaciara. A gente já tava era com saudade de você e do povo da UFG. Desse aqui eu me lembro. Agora, ocê... é a primeira vez que vem.

- Oh, Dona Laurinda, eu também! A situação não tá fácil na universidade, com o corte de verbas o transporte fica mais difícil, né Seu Celso? Mas, conseguimos vir, tamo aqui, seguindo firme.

- Vamo chegando, gente. Tem um cafezim, suco de cagaita, chá de alfavaca, tem um queijo também que eu fiz, e um pão, não sei se tá muito bão, não, mas dizendo o povo que tá gostoso.

---

<sup>9</sup> A Ciranda Infantil da LEDOC/UnB é um espaço-tempo voltado para o atendimento das crianças filhas/filhos das/dos estudantes do curso. As crianças acompanham, sobretudo, suas mães durante o período do "Tempo Universidade". A Ciranda da LEDOC é inspirada nas experiências desenvolvidas pelo MST de cuidado e educação das crianças do movimento (SANTOS, 2015).

- Ô Jaci, que saudade! (abraço demorado)

- Saudade também Dena!

- Como é que você tá, flor?

- Olha quem chegou, Hugo.

(abraço demorado e me mostra um brinquedo, ainda desconfiado)

(alguém se esconde de brincadeira, rindo de longe e depois de um tempo nos cumprimenta)

- Boa noite!

- Boa noite, Zé! Boa noite, Iago!

(A noite segue de prosa... do lanche vem a janta... contando as novidades, de cá e de lá, do campo e da univer-cidade, brincando, sem pressa, sem hora pra acabar).

Começo a escrever este diário na casa de Del, olhando para um pé de tinguí e de frente para serra geral, é essa paisagem que se mostra ao abrir a janela imensa e baixa  
(Diário de Campo 8, junho, 2016).

Escondida no Cerrado, de frente para a Serra Geral, embaixo daquele céu estrelado, localiza-se a casa da família que me acolheu desde o começo em seu lar. A recepção era afetiva, o (re)encontro caloroso, como no breve diálogo apresentado.

(Re)encontros, espaços e tempos foram se repetindo e se recriando ao longo dos quatro anos de pesquisa de campo. As estações mudavam a paisagem, a estrada e a rotina; crianças novas chegavam à comunidade, outras iam embora, outras retornavam; a conjuntura política e econômica do país passou por profundas mudanças que afetaram a todos nós neste período. E, tudo isso, deixou marcas neste cotidiano da pesquisa e da vida que foi se delineando de forma fluida, contraditória, desafiadora...

O cotidiano da pesquisa se fez a partir de movimentos dialéticos, compondo-se na e pela seguinte relação: a busca por apreender o cotidiano da comunidade, da escola, das famílias e das crianças, tendo a clareza de que minha presença interferia, mas buscando igualmente minimizar essa interferência. Ao mesmo tempo, a construção do cotidiano da minha inserção como pesquisadora no Sertão se dava ao sair do meu cotidiano de vida.

Esse caminhar foi aberto e coletivo, construído pelos sujeitos (principalmente as crianças, famílias, educadoras e eu), pela dinâmica da realidade e ciclos da natureza.

Como pesquisadora, refletia ao longo desse caminho que cabia a mim viver com plenitude esses movimentos à luz do problema de pesquisa e enraizada nos pressupostos humanos e de rigor metodológico que me acompanharam.

O cotidiano no campo será apresentado com base nos Diários Camponeses, pois além de instrumento fundamental durante toda práxis de pesquisa, as palavras neles contidas expressam os sentimentos mobilizados em cada momento vivido.

#### 1.4.1 No Sertão, cada dia é um dia!

Observo mais uma vez a paisagem da estrada de Brasília até à Chapada. Desta vez fica mais claro o impacto do agronegócio sobre o Cerrado daqui, especialmente com: soja, cana, eucalipto e gado. São grandes extensões com "mares" de monocultura e algumas "ilhas" de árvores, geralmente próximas aos rios, parece que cumprindo, no limite (ou não), o Novo (?) Código Florestal aprovado em 2012. O entorno de Brasília está cheio de grandes áreas de Cerrado devastado, marcado pelas plantações e grandes fazendas. À direita da estrada uma placa:

Imagem 5 - Contradições



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Janeiro, 2018.

Atrás uma grande área devastada pela plantação de soja. Essa paisagem se repete até próximo a Alto Paraíso, onde é notória a grande mudança na paisagem, tanto pela presença de exuberantes morros, como por um Cerrado de pé que vai ficando cada vez mais denso. O Parque Nacional e o relevo acidentado, junto com as comunidades camponesas e ambientalistas, parecem ter salvado a região da destruição. Vez ou outra ainda é possível ver monoculturas ou pastos, mas, muito mais raros (Diário Camponês 8, junho, 2016).

Imagem 6 - O Cerrado de Pé da Chapada dos Veadeiros



Fonte: Arquivo Projeto de Extensão Terra Encantada. Outubro, 2014.

Da cidade de Alto Paraíso ao Sertão são 26km de estrada de terra<sup>10</sup>. A paisagem é de beleza única entrecortada por fazendas e algumas casas. "São dias nublados, 'invernados', como se diz por aqui. A nuvem encobre o topo do morro e da serra, lindo de ver, paisagem atípica do Cerrado. As plantas muito verdes, mas são perceptíveis as marcas das queimadas deixadas pela seca" (Diário Camponês, novembro, 2015).

O percurso durava de uma hora à uma hora e meia, dependendo do transporte, das condições da estrada e do clima.

Esta não foi a primeira vez que tivemos problemas na época de chuva. [...] Juntando os que estavam aguardando e os que ainda estavam no atoleiro, ajudando ou esperando, éramos por volta de 25 pessoas, entre crianças, homens, mulheres, jovens e 1 idosa. A situação era lastimável, ao mesmo tempo que havia muita solidariedade entre as pessoas. [...] Senti medo. [...] E se alguém estivesse passando mal? Como passar pela estrada com urgência? Se tivesse acontecido algum acidente? Vi alguns muito próximos de acontecer. Por que tanto descaso, negligência e irresponsabilidade do Estado? Que situação desumana! É um crime, não consigo achar outra palavra (Diário Camponês 1, março, 2015).

Costumava chegar à Comunidade do Sertão no início da noite, na maioria das vezes acompanhada de algum dos motoristas da UFG e pelos estudantes e

---

<sup>10</sup> Esse trajeto será retomado em outros momentos da tese, já que esta estrada, a Rodovia GO - 239, tem muitos significados e histórias.

professoras/es da universidade de nosso Projeto de Extensão, parceiros especiais nesta jornada.

Ao longo da investigação, especialmente no ano de 2016, fui algumas vezes sozinha de carro próprio até Alto Paraíso e de lá pegava carona com algum morador ou visitante até o Sertão, já que não me sentia confiante em enfrentar a estrada dirigindo.

Essa opção se deu por dois motivos. O primeiro deles, é que era uma necessidade minha me afastar um pouco do projeto de modo a desvincular, momentaneamente, a minha imagem de alguém que propõe. De fato, isso permitiu outras formas de interação e de mobilidade pela comunidade. O segundo motivo foi a indisponibilidade de transporte pela universidade, o que ocorreu algumas vezes em consequência da contenção de gastos da instituição e da escala dos carros.

A despeito das dificuldades, o mais importante era chegar...

Chegar na casa de Dona Laurinda, receber os abraços de sua família, sinto-me em casa, sem cerimônias. Perceber a simplicidade, a temperatura da casa de adobe, sua organização, estética, funcionalidade, preenchida dos objetos necessários para a vida na roça, de quem planta, cultiva, colhe e prepara boa parte de seus alimentos. São peneiras, enxada, tacho, ralador imenso, estilingue, facão... [...] O suco da fruta, a comida feita na hora, sabores e cheiros de Sertão. [...] Depois de muita prosa vamos dormir. O galo canta 3 vezes até que um novo dia comece.

[...] Dois meses sem vir ao Sertão e me retorna a sensação no caminho de como é longe, quantas horas de asfalto e terra. São as sensações de estranhamento nascidas dos meus referenciais urbanos. Percebi que é bom ficar um tempo maior sem vir, o estranhar me faz olhar, sentir e escutar coisas que estavam ali, mas ainda não tinham sido consideradas, em sua devida importância, ou registradas (Diário Camponês 5, novembro, 2015).

A maneira especial e diferente de vivenciar o campo de pesquisa, sendo recebida na casa das famílias, dormindo em seus lares, foi fruto da relação afetiva e de confiança construída ao longo do tempo entre nós. Diz respeito também a uma forma cultural de receber bem quem vem de fora. Ouso afirmar ser essa uma característica cultural de quem mora na roça.

Em todas as minhas estadas no Sertão, as pessoas, principalmente as crianças, faziam questão de ceder sua cama para que eu pudesse dormir. Avalio que poderia causar situações incômodas dormir numa barraca, por exemplo, para tentar garantir outro olhar sobre a realidade.

Essa experiência permitiu-me perceber situações muito interessantes como, por exemplo, o tamanho da paixão de Vitor pelo futebol. Todos os dias, ele leva a bola para debaixo da cama antes de dormir. Acorda mais cedo e chega na escola bem antes do início das aulas para jogar futebol com seu amigo, que também vai cedo para a escola em virtude de sua mãe ser a responsável pela limpeza da instituição.

Houve mudanças significativas nos rumos da investigação quando tive a oportunidade de dormir nas casas das famílias de outras microrregiões da comunidade, além da já citada família que sempre me recebeu na microrregião da Água Branca. Algumas vezes fui por convite e, em outras, a intimidade, que só o tempo traz, permitiu que eu me oferecesse e fosse igualmente bem acolhida.

Essa foi a segunda vez que eu dormi na casa de Iara, filha da professora Ângela. Fica na Parida, local que concentra muitas famílias e crianças. A casa fica depois do rio que, no momento, está seco. Há problemas sérios com o abastecimento de água nesta microrregião (Diário Camponês 7, maio, 2016).

[...] Fui dormir na casa de Mara para vivenciar melhor a microrregião do Brejão, conhecer mais as atividades que as crianças fazem por ali. Depois da aula, voltei de carona com a Kombi escolar até à sua casa. Realizar novamente este caminho no transporte escolar foi bem interessante, passamos por várias casas e fazendas. Percebi outros aspectos, como a presença de árvores frutíferas do Cerrado, a simplicidade das casas, o tamanho grande das famílias, com primos, primas, tios e tias, muitas vezes morando na mesma casa ou compartilhando o terreno (Diário Camponês 9, agosto/setembro, 2016).

O Cine Sereno (Projeto de Extensão "Terra Encantada", explicado na nota de rodapé (n. 5) era outra possibilidade interessante de transitar pela comunidade e conhecer um pouco melhor a realidade das famílias. Dadas as distâncias entre as moradias, o cine era uma oportunidade de reunir várias pessoas, além de conhecer mais de perto a família dona da casa que o recebia e o coorganizava. Ele vem de uma proposta que não foi pensada para a pesquisa, mas na qual busquei me inserir junto com o coletivo da comunidade e da universidade, e que foi fonte importante de vivência comunitária e de informações. Os trechos abaixo tratam sobre os cines ocorridos na casa de Marina (17 anos de idade) na microrregião da Ponte/Murici e a foto refere-se as sessões realizadas na casa de Dona Bernarda e Seu Dercino na microrregião da Parida.

Aproveitamos que o Cine Sereno seria na casa de Marina, que fica na divisa com o município de Nova Roma e é a última parada do ônibus escolar, para acompanhar o trajeto por ele realizado (agora da escola até às casas). Passamos por lugares bem mais distantes. O ônibus vai

praticamente lotado. O tempo do trajeto total é de quase 3 horas! Um tempo precioso da infância camponesa. Depois do filme, dormimos por lá e, no outro dia, fomos para a escola com o mesmo ônibus na madrugada

(Diário Camponês 2, abril, 2015).

A tarde foi caindo...Depois do banho de rio, voltamos para a casa de Marina para organizar o Cine Sereno. Sua mãe e tia nos prepararam um jantar com todo carinho (Diário de Campo, 7, maio, 2016).

#### Imagem 7 - Cine Sereno



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão "Terra Encantada". Setembro, 2014.

A maior ou menor proximidade com os moradores e a possibilidade de transporte foram aspectos determinantes para conhecer cada microrregião e para as vivências com os sujeitos. Das quatro microrregiões, a de mais difícil imersão foi Ponte/Murici devido à distância, às dificuldades de transporte e ao tempo disponível (meu e de quem estivesse conduzindo o transporte).

Como parte do cotidiano da pesquisa de campo, realizar observação participante na escola era fundamental, já que esse é um locus privilegiado de reunião das crianças, além dos vários significados da escola para a Comunidade do Sertão. Foi a partir da instituição e de seu Coletivo de Educadoras que se iniciou o projeto de extensão, via importante para esta investigação.

Nossa ideia é também ir convergindo e compartilhando, num trabalho bastante coletivo e resguardando as especificidades (estágio, projeto

de extensão e pesquisa - tese), nossas vivências e buscas por mais elementos que nos ajudem a compreender a realidade do Sertão, refletindo sobre ela por meio da teoria e também de propostas de intervenção. Como já temos feito, no sentido de cada vez mais qualificá-las e ampliá-las, quando for o caso (Diário Camponês 2, abril, 2015).

A chegada na escola é com muitos abraços das crianças, especialmente as menores. Apertos de mão, sorrisos, conversas sobre a vida, olho no olho, algumas me seguem, outras me olham de longe. A cena é linda. Sinto amor. Um dos primeiros convites que recebo é: - Vamos brincar, tia? (Diário Camponês 8, junho, 2016).

Foi necessário tempo para que o convite: "Vamos brincar, tia!" se resignificasse para mim e para as crianças como um momento em que eu poderia somente observá-las e/ou entrar em suas brincadeiras. Essa mudança de perspectiva ocorreu durante o processo. A entrada dos outros instrumentos de pesquisa (entrevistas/jogos e desenho) contribuiu muito para isso. Ainda assim, quase como um ritual, as crianças pequenas cobravam as "nossas brincadeiras", ou seja, aquelas em que a cada encontro brincávamos. "Batata quente"; "Jacaré estava dormindo"; "Pintinho em cima do telhado". Elas foram resignificadas com o passar do tempo pelas próprias crianças, ganharam outros elementos, personagens, formas de se brincar.

Tive a oportunidade de acompanhar e participar de muitas atividades infantis conduzidas por elas, que serão exploradas ao longo do texto. A relação com as crianças foi mediada pela brincadeira, um modo especial de interagir, como exigência delas, como método.

Dois outros rituais compuseram o cotidiano da pesquisa: o banho de rio na casa de Mara (40 anos de idade) e as visitas à Dona Andreлина (90 anos de idade), Dona Bernardina (65 anos de idade) e Seu Dercino.

É um costume tomar banho de rio no Sertão, as águas próximas e o calor são convidativos. Lá em 2013, na segunda vez que fui ao Sertão, recebi um convite junto com o pessoal da UFG. Esse se repetiu em todas as vezes, e sempre que pude/pudemos, o atendemos, que era o banho de rio na casa de Mara. O convite era feito por seus filhos Gustavo e Daniel. Foram momentos de muita fruição e aprendizados.

[...] antes de irmos para o rio, um senhor nos disse que tinha visto uma arraia por ali. [...] Eu entrei ressabiada, os demais muito à vontade e seguros. No rio conversamos, nadamos, brincamos. Daniel gosta de me mostrar suas invenções aquáticas e mostro as minhas para ele. Em



certo momento, percebi muitas bolhas e comentei com o grupo. Daniel prontamente me respondeu: - Ali, ah, ali é arraia! Ninguém demonstrou muito se admirar com isso. Perguntei como fazíamos para não pisar, e Cleiton (motorista da UFG) disse que bastava ir com os pés arrastando para ir sentindo devagar, eu, medrosa, fui nadando até onde pude (Diário Camponês 6, março-abril, 2016).

Como são relativamente próximos, antes ou após a ida ao rio, gostava de visitar algumas famílias na Parida, era como um compromisso. Dona Andreлина é a pessoa mais idosa do Sertão, ela tem muitas histórias, uma delas é que a escola começou na sala de sua casa e na época de muito calor as aulas aconteciam embaixo da mangueira. Sua família é bem grande, muitos de seus netos e netas são estudantes na escola. Ela é uma das responsáveis pela tradicional festa de Nossa Senhora Aparecida, que reúne muitas pessoas da comunidade. É conhecida por todos como vó Andreлина.

Ela me contou que sua memória não andava muito boa, pois teve 1 (uma) vez que ela esqueceu de tomar o remédio de pressão. Ela tem 90 anos! Brincamos e disse a ela que só uma vez nem conta e que ela está ótima e muito bonita. Dona Andreлина, então, disse: "a beleza vem dos olhos de quem vê" e sorriu (Diário de Campo 6, março/abril, 2016).

Logo em frente à casa de Dona Andreлина mora a família de Dona Bernardina e Seu Dercino<sup>11</sup>. A casa costumava estar sempre cheia de crianças que vão para lá brincar, além de suas netas e netos. Muitos Cine Serenos aconteceram na casa dos dois. Ir ao Sertão e não os visitar era como não ter ido. Quando não tem aula por algum motivo, vêm crianças e jovens de diferentes lugares para passar o tempo e brincar por lá. Dona Bernardina é também conhecida como Dona Remédio, pois é possuidora de muitos saberes sobre as plantas medicinais do Cerrado e costuma ajudar as pessoas que estão precisando.

Para terminar este diário, escrevo algo que escutei muito nesta viagem em que encontrei com tantas pessoas e passei por este Sertão: - A Jaciara já é de casa, já é do Sertão! Ao chegar nas casas (muitas vezes guiando os caminhos que pareciam antes todos iguais) apresentando aos novatos de Sertão da UFG às pessoas e os lugares, sendo porta-voz do grupo, perguntando se poderiam dormir em cada casa (com respostas todas positivas), muitas vezes escutei essa frase das famílias, assim como na escola. Três anos e meio após a primeira vez em que estive na comunidade, senti em meu coração que sou aceita, sou de casa, isso me leva a um sentimento imenso de gratidão e de

---

<sup>11</sup> Seu Dercino, infelizmente, veio a falecer no ano de 2017.

responsabilidade. Reafirma a necessidade do tempo no trabalho comunitário camponês para a construção de relações com os sujeitos e dentro de nós. Esse tempo sem pressa, camponês, acompanhado do encontro entre olhares que Niltin (parceiro e professor da UFG) me ensinou... (Diário de Campo 7, maio, 2016).

## Capítulo 2

### Infâncias camponesas no Cerrado

Só no cerrado tem o morro da baleia  
onde o rio da cobra passa no tronco da sua veia  
Serra, chapada, sertão, água cristalina, canela de ema ensina,  
qualquer um que chega, apeia  
Vem tomar um café com pamonha  
E se rachar o pé, não precisa ter vergonha  
[...] É o coração que bate no centro-oeste, ele é o primo do nordeste,  
só tem seca brava e cheia (Paula de Paula).

O pé de jatobá tem frutos de catar, comer e brincar. Para se fazer criança no Cerrado é preciso: pés vermelhos no chão, sentir o cheiro das queimadas, da terra molhada e da poeira no ar. Terra onde a família cultiva o alimento, o sustento e onde o transporte custa a passar. A escola é encontro, é vida, é saber! Então, por que é tão difícil de chegar até lá? Crueldade humana do capital e do Estado. Mas quem é criança camponesa no Cerrado sabe bem o seu lugar: persiste, resiste, insiste, e não deixa de estudar. Quer banho de rio, novidades na TV, vídeo game e *Internet!* Quer aventura de cajuzinho, cagaita, mangaba, bola de basquete! Estrada decente, ônibus bom, jogar, correr, criar...

O trecho acima é como uma síntese poética do que demonstrou a pesquisa de campo que contou com a coparticipação das crianças e o caminho teórico-metodológico descrito no capítulo anterior.

A articulação entre o conjunto dos dados da investigação e as reflexões teóricas constituiu categorias de análise. Este capítulo trata sobre a relação central e dialética entre corpo, natureza, trabalho e cultura como constitutiva de modos próprios de se viver a infância na Comunidade do Sertão em Alto Paraíso de Goiás - GO, território camponês localizado no Cerrado. Dessa grande categoria, emergiram duas outras: Infância e Território; Crianças camponesas e a relação dialética natureza, cultura e trabalho.

## 2.1 Infância e Território

"O Sertão está em toda parte [...]  
O Sertão aceita todos os nomes:  
aqui é o Gerais, lá é o Chapadão,  
lá acolá é a catinga"  
(GUIMARÃES ROSA).

Terra - nome do planeta em que vivemos, expressão da fortaleza da natureza com seus mistérios e beleza, fonte da produção material e simbólica da vida humana; território maior das diferentes culturas e da ação imaginativa dos povos mundo afora. Para alguns, erroneamente, somente: propriedade. Para muitos, como as pessoas da Comunidade do Sertão: lugar de vida, raiz, passado, presente e futuro. Território.

As imersões profundas e sertanejas imbricadas com a perspectiva da totalidade permitiram-me compreender a Comunidade do Sertão como um território camponês.

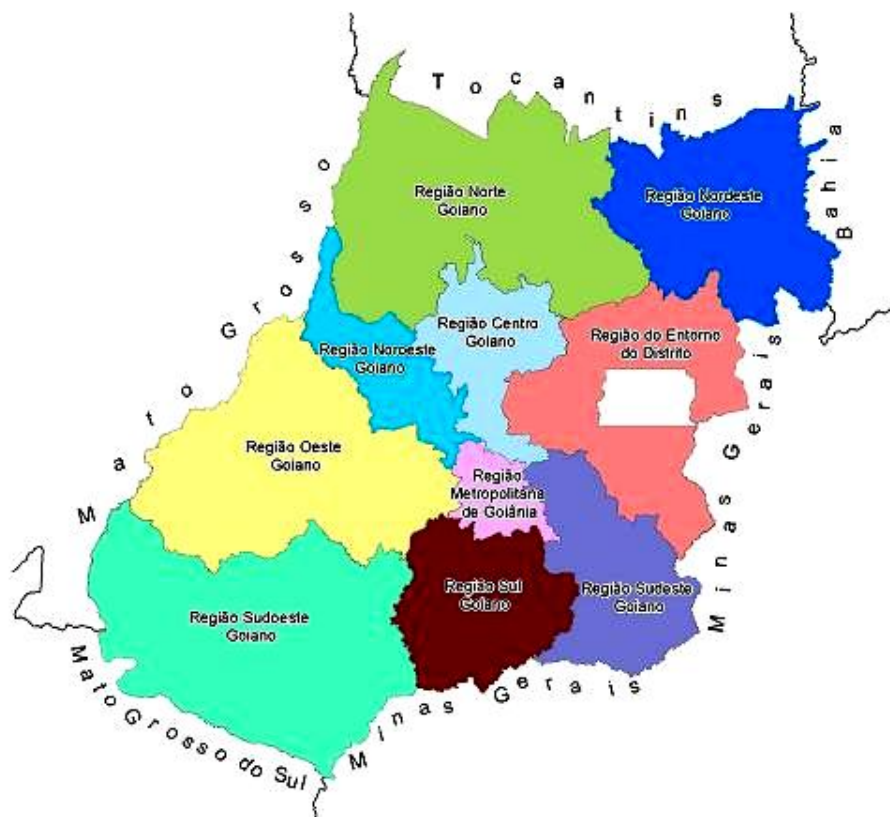
Fernandes (2006) esclarece que o campo pode ser considerado como território ou como setor da economia, restringido-o somente à produção de mercadorias. Pensá-lo e observá-lo como território significa concebê-lo como espaço de vida e de desenvolvimento de todas as dimensões da existência humana. O autor ressalta ainda que a singularidade dos territórios camponês, com toda sua diversidade, é a organização por meio do trabalho familiar.

O conceito de território é importante para os estudos do e sobre o campo e para as ações em defesa do campesinato e das crianças, uma vez que "[...] É apenas a partir da concepção de campo como lugar de vida (*humana, da fauna e da flora. Digna*) que é possível articular: infância e campo" (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 16). (*grifos meus*).

Para entender melhor a Comunidade do Sertão e a vida das crianças, buscou-se situar esse território na realidade mais ampla, estabelecendo relações entre o micro e o macro.

A Comunidade do Sertão localiza-se no Nordeste de Goiás, região que se destaca pela menor densidade demográfica (quando comparada as demais do estado), pelas áreas de Cerrado preservado e agricultura de base familiar (ARRAIS, 2013; CALAÇA e DIAS, 2010).

Imagem 8 - Mapa de Goiás por região.



Fonte: Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (Goiás).

Concomitantemente, o Nordeste Goiano é conhecido pela pobreza e pela falta de políticas públicas que garantam acesso a direitos básicos como saúde, educação e moradia, levando algumas populações a viverem em condições precárias (CASTRO e XAVIER, 2006).

A região, de certa forma, constitui a relação que opõe: as áreas no Cerrado com tendências à modernização no Sul e Sudeste do estado, consideradas como áreas em desenvolvimento, a outras, que dispõem de uma vasta área com ambientes naturais conservados, como Norte e Nordeste, concebidas como atrasadas e pobres (DIAS; CALAÇA, 2010).

Esses autores alertam para a tendência à homogeneização do agronegócio, atingindo o Norte de Goiás, acrescenta-se aqui o Nordeste. Regiões, como já dito, detentoras de outra configuração agrícola historicamente e para as quais o agronegócio, infelizmente, também avança.

De forma breve, apresentam-se algumas das principais características do agronegócio: um campo com maquinário e tecnologia, ocupado por pastos e pela monocultura em grandes extensões de terra, associado ao capital estrangeiro, ao uso de veneno (agrotóxicos) e modificações genéticas de sementes (transgenia)<sup>12</sup> (OLIVEIRA, 2012; RIZZOLO, 2015<sup>13</sup>).

O Centro-Oeste do país destaca-se pela expansão e como expressão do agronegócio. Ao mesmo tempo, a região central do Brasil é cenário de elevado número de conflitos no campo<sup>14</sup>. Somente em 2016 foram 146 ocorrências envolvendo 15.318 famílias em conflitos por terra e 16 ocorrências envolvendo 2.249 famílias em conflitos por água, segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2017).

A conjuntura do estado de Goiás e do Centro-Oeste demonstra que os montantes das transações internacionais do agronegócio, ostentado como motor da economia do país na crise em curso, não tem sido distribuído. Ao contrário, tem gerado maior concentração de riquezas e intensificado os conflitos, a desigualdade social e o esgotamento da natureza.

Há uma disseminação de discursos midiáticos sobre a capacidade do agronegócio em garantir a alimentação do planeta, informação que contém, no mínimo, dois equívocos. O primeiro é que o que tem sido produzido pelo agronegócio não tem como foco a diversidade alimentar necessária à nutrição humana. O segundo equívoco é

---

<sup>12</sup> O Brasil é o vice-líder na produção de transgênicos e é o maior consumidor atual de agrotóxicos, inclusive dos já proibidos em outros países. Informações obtidas nos sites do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e da Câmara dos Deputados, respectivamente. Links:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/AGROPECUARIA/428224-BRASIL-E-VICE-LIDER-EM-PRODUCAO-DE-TRANSGENICOS.html>

<http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos> Acesso: 19/06/2015.

Para saber mais sobre as evidências científicas dos impactos dos agrotóxicos na saúde e na natureza sugere-se o Dossiê Abrasco - Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde (CARNEIRO *et al* - org. 2015).

<sup>13</sup> Palestra realizada na II Jornada Universitária em Apoio à Reforma Agrária (JURA) - UnB (2015). A JURA ocorre entre os meses de abril e maio em diversas instituições de ensino superior por todo o país. Esse período foi escolhido para denunciar a impunidade do massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido no dia 17 de abril em 1996 e que levou à morte 19 trabalhadores Sem Terra. O evento busca também dar visibilidade às ações de luta pela terra relacionadas a temas da atualidade que o MST desenvolve durante o "Abril Vermelho". Fonte: <http://www.mst.org.br> Acesso em: 20/04/2017

<sup>14</sup> Desde 1985, a CPT publica o livro *Conflitos no Campo Brasil*, no qual estão registrados "[...] os conflitos por terra - violências como despejos e expulsões - e os números da violência contra pessoa, como assassinatos, ameaças de morte, prisões. [...] conflitos gerados pelo uso da água [...] dados do trabalho escravo, conflitos pela seca e as manifestações envolvendo os temas citados, entre outras informações". Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/conflitos-no-campo-brasil> Acesso em: 04/05/2017

que a agricultura de base familiar e camponesa é a responsável por 34,6% do Valor Bruto da Produção (Censo Agropecuário, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2006) e por 60% dos alimentos que compõem a cesta básica (MICHELOTTI, 2014). Isso, mesmo sem as condições ideais de produção e de vida dos/das trabalhadores/as e sem incentivos suficientes do poder público.

Como tem analisado Vandana Shiva<sup>15</sup>, o agronegócio tem: elevado os níveis dos preços; dificultado sobremaneira a vida dos povos do campo; levado camponeses/as ao endividamento pela compra de sementes modificadas e fertilizantes, com a promessa de maior rentabilidade; e elevado o número de pessoas passando fome, pois não conseguem pagar o preço para se alimentar.

Ianni (1994, p. 84) analisa que:

Quando as relações, os processos e as estruturas econômicas mundializam-se, as economias nacionais transformam-se em províncias da economia global. [...] Desde que a sociedade global começa a ser uma realidade histórica, geográfica, econômica, política e cultural, modifica-se o contraponto, parte e todo, singular e universal. Também alteram-se as modalidades de espaço e de tempo, pluralizados pelo mundo afora.

As contradições da escolha, do Estado, em aliança com os grandes monopólios, por um modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro e goiano baseado na exclusão do campesinato e na destruição da natureza, podem ser desveladas ao refletirmos sobre os aspectos mais acima enunciados a respeito do Nordeste Goiano, quais sejam: natureza preservada, agricultura camponesa, um menor desenvolvimento econômico se comparada às outras regiões e a presença dos povos do campo.

Como nos lembrou Milton Santos (1994, p. 15) em seu texto "O retorno do território":

[...] Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da história, ainda que nada seja como antes. Daí essa metáfora do retorno.

---

<sup>15</sup> Indiana, filósofa e ativista social foi ganhadora do Prêmio Nobel Alternativo Right Livelihood Award (1993). A análise apresentada está no Documentário "Morrendo em Abundância" (2008). O documentário explica como a Chicago Commodity Stock Exchange, que é uma bolsa de valores das matérias-primas agrícolas de Chicago, estabelece os preços de quase todos os produtos alimentícios do mundo, causando impactos nefastos para toda a humanidade, em especial para os/as camponeses/as e para a natureza. Aborda o suicídio cometido por cerca de 200.000 camponeses/as indianos/as por conta de dívidas geradas em suas plantações transgênicas

Embalada pela reflexão de Milton Santos destaco que, em contraposição e em meio ao processo de usurpação da natureza e da vida humana exposto, tem-se a configuração geográfica e social, peculiar e contraditória, da Chapada dos Veadeiros e da Comunidade do Sertão.

### 2.1.1 A Chapada dos Veadeiros e o Cerrado de Pé

"Sabores que vêm Lá do meu Cerrado  
Sagrado Planalto alto do Brasil"  
(Carlos Ronkgronlin).

A Chapada dos Veadeiros<sup>16</sup> é uma área geográfica no Planalto Central de Goiás dentro do bioma Cerrado, que é o segundo maior do Brasil, após a Floresta Amazônica, ocupando cerca de 22% do território nacional em mais de dez estados<sup>17</sup>. Abriga uma infinidade de rios, inclusive as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul (Amazônica/Tocantins, São Francisco e Prata).

Por bioma compreende-se as grandes áreas secas da Terra com as seguintes características: "[...] determinadas combinações de clima, geologia e grupos de organismos relativamente estáveis. Os dois fatores mais importantes que determinam os tipos de plantas e animais encontrados em cada um desses biomas são a temperatura e o regime de chuvas" (BIZERRIL, 2004, p. 14).

O Cerrado possui uma rica biodiversidade, alimentos nutritivos e plantas medicinais. Sua ocupação humana data de 11 mil anos. Muitas populações produzem sua existência neste bioma: pequenos/as agricultores/as, etnias indígenas, quilombolas, geraizeiros, ribeirinhos, babaqueiras e vazanteiros (BIZERRIL, 2003; BRASIL, 2017).

Bizerril (2004) alerta para o fato de que o Cerrado é considerado um dos "hotspots" do mundo, o que significa que é rico em biodiversidade e encontra-se em ameaça de extinção.

As árvores tortuosas de raízes profundas, preparadas para buscar água e atravessar o longo período da seca, produzindo seus frutos de casca firme, cheios de

<sup>16</sup> A origem do nome "Chapada dos Veadeiros" possui três explicações: para Silva (apud SARAIVA, 2006), justifica-se pela grande quantidade de veados campeiros; para Lima (Idem), refere-se ao cachorro que farejava o veado; para Bertran (2011), faz menção aos caçadores de veado da região.

<sup>17</sup> Área contínua de cerrado em: Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, além dos enclaves no Amapá, Roraima e Amazonas. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/cerrado> Acesso em: 26/04/2017.



nutrientes e curas são marcas registradas do Cerrado e podem ser metáforas para falar da riqueza humana e resistência de seus povos, como na Chapada dos Veadeiros.

A história da ocupação do planalto central e da Chapada dos Veadeiros remete-se: aos ancestrais indígenas do tronco linguístico macro-jê e do tronco tupi, esses últimos foragidos da colonização portuguesa do litoral; à invasão dos bandeirantes e ao garimpo do ouro nos séculos XVII e XVIII; à escravidão e sua resistência com os quilombos; à agricultura (policultural) e à pecuária extensiva; ao garimpo do cristal (início do século XX); à coleta de flores do Cerrado; aos povos do campo, (BERTRAN, 2011; SARAIVA, 2006).

A Chapada foi considerada como Reserva da Biosfera do Cerrado Goyaz e seu Parque Nacional como Sítio do Patrimônio Natural Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001). O território pertence à Área de Proteção Ambiental - APA Pouso Alto.

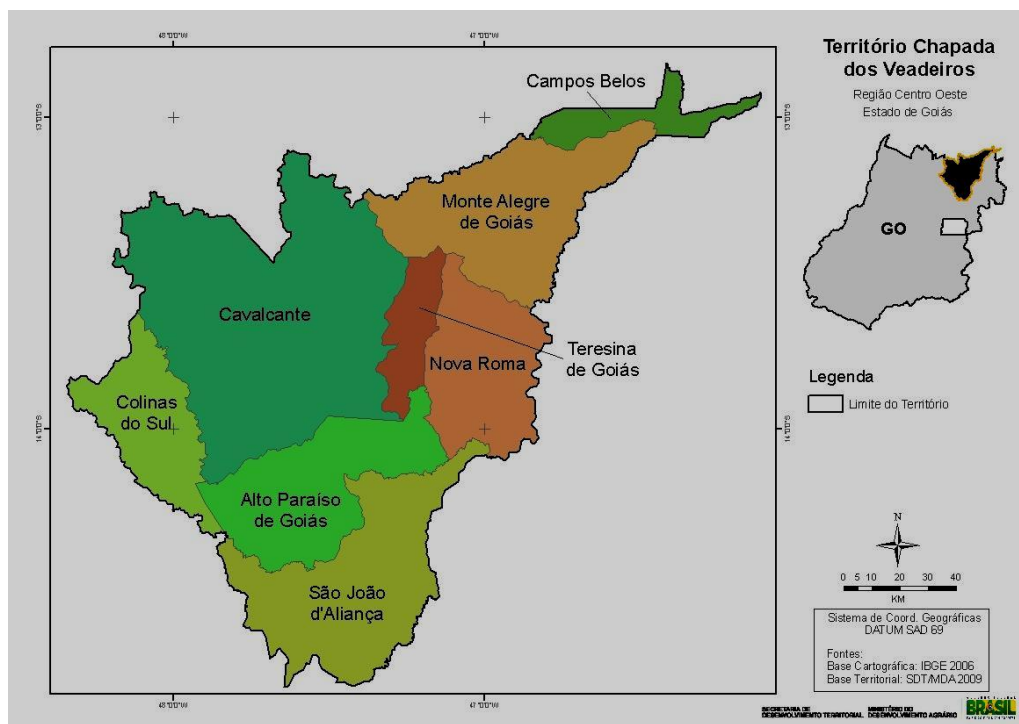
Era, até 2016<sup>18</sup>, considerada um "território da cidadania" fazendo parte do programa, de mesmo nome, que "[...] tem por objetivo promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia [...]" (BRASIL, Art. 2º, 2008).

Atualmente, a região da Chapada dos Veadeiros é composta por oito municípios, quais sejam: Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Campos Belos, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João da Aliança e Teresina de Goiás.

---

<sup>18</sup> Este programa de suma importância para o campesinato e para o Brasil veio a ser mais um dos extintos juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA pelo golpe de 2016.

Imagem 9 - Mapa dos Municípios da Chapada dos Veadeiros - GO.



Fonte: Sistema de Informações Territoriais - Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A organização da estrutura fundiária da Chapada baseia-se nas posses<sup>19</sup> de terra e sem regularização. Com exceção das terras dos grandes fazendeiros que costumam ter títulos, aos/às pequenos/as produtores/as cabe somente a propriedade da casa (SILVA,1998). A posse da terra passada de geração em geração familiar e legitimada culturalmente parece ser a configuração fundiária característica da Comunidade do Sertão.

A produção agrícola predominante na Chapada é a da agricultura camponesa, com roças e criação de animais, pois as terras são abundantes, mas se localizam em sua maioria entre vãos e serras. Além disso, a instalação do Parque Nacional Chapada dos Veadeiros, criado em 1961, limitou em muito as possibilidades de exploração das extensões de terra da região (SARAIVA, 2006; REZENDE<sup>20</sup>, 2010).

<sup>19</sup> "De acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo do município, as formas de apropriação da terra eram: a paroquial, isto é, a Igreja fazia a intermediação no processo de transmissão da documentação da posse referente à herança; o usucapião ou modo de aquisição da propriedade pela posse pacífica e ininterrupta durante certo tempo (5, 10 e 15 anos); e, por fim, a grilagem, apropriação da propriedade por meio da apresentação de falsas escrituras" (SILVA, 1998, p. 205).

<sup>20</sup> Delmar Ferreira Rezende é professora na Escola do Sertão, membro da Associação de Produtores Rurais e do Meio Ambiente do Sertão - APROMAS, moradora e liderança comunitária na região. Sua dissertação, "Conquistas comunitárias da gestão participativa na Educação do Campo: o caso da Escola do Sertão na Chapada dos Veadeiros - GO" (2010), é referência importante nesta pesquisa.

Ploeg (2009) analisa que a maioria da população agrícola do mundo é composta por camponeses e que a terra tem papel central tanto materialmente, como simbolicamente. O conceito de condição camponesa, elaborado pelo autor, esclarece o lugar que os/as camponeses/as ocupam na sociedade atual: "[...] consiste na luta por autonomia e progresso, como uma forma de construção e reprodução de um meio de vida rural em um contexto adverso caracterizado por relações de dependência, marginalização e privação" (*Ibidem*, p. 18).

A agricultura camponesa, hoje e no passado, se contrapõe à concentração histórica de terras no Brasil e, atualmente, à tendência de adotar o agronegócio como modelo padrão de nossa agricultura. Nesse sentido, a comunidade participante da pesquisa e tantas outras que produzem sua existência a partir da natureza, mesmo com as contradições internas e limites, acabam por afrontar o próprio capital.

Por sua constituição histórica, a Chapada é habitada por diferentes populações do campo. A título de exemplo, tem-se nessa região: acampamentos e assentamentos de movimentos sociais que lutam pela reforma agrária; o território Kalunga, considerado o maior território quilombola do Brasil; a Comunidade do Moinho, bem próxima ao Sertão, que também foi recentemente reconhecida como território quilombola; e comunidades de pequenos/as agricultores/as.

Silva e Falcão (2011) e Lima (2016), entre outros estudos que se debruçaram sobre as manifestações culturais da Chapada dos Veadeiros, ressaltaram a riqueza dos saberes populares sobre: os ciclos da natureza e da vida humana, a espiritualidade, as medicinas do Cerrado, suas sementes, frutos e fauna.

Os povos do Cerrado são portadores da história e carregam, outrossim, o desejo por tempos melhores, onde sua identidade coletiva seja respeitada, seus direitos efetivados e suas aspirações ouvidas.

Outra característica importante da Chapada é que o Cerrado nativo, as cachoeiras, os cristais e o encontro entre diferentes crenças espirituais fazem dela um lugar que atrai turistas e "chegantes" do mundo inteiro.

Além das comunidades que ocupam o vasto território há gerações, tem-se ecovilas, comunidades formadas intencionalmente por sujeitos preocupados com a harmonia e o equilíbrio entre ser humano e natureza, e que buscam basear-se em práticas inovadoras e autônomas (DEGENHARDT, 2012).

Ressalta-se que a configuração da Chapada dos Veadeiros, em especial de Alto Paraíso, com diferentes grupos tradicionais e chegantes, além do movimento dos turistas, leva a muitas trocas e formas outras de conhecimento e de organização da vida. Parece, assim, haver interlocuções cotidianas, e pontuais, como nos eventos<sup>21</sup> pela Chapada, estabelecendo um movimento cultural constante que revela diferenças, conflitos, mas, também, encontros entre distintos grupos.

É importante salientar que o acesso às diferentes atividades culturais e de lazer, além das desenvolvidas no interior das comunidades, ocorre de forma mais intensa nas áreas urbanas, em Alto Paraíso e Cavalcante, e na Vila de São Jorge, excluindo, em alguma medida, os grupos mais afastados geograficamente e/ou pelas condições inadequadas da estrada e ausência de transporte público, como é o caso do Sertão.

Ainda que não tenha sido esse o foco da pesquisa, considera-se possível apontar, baseada nas observações e vivências pessoais múltiplas na Chapada, um ponto comum, mesmo que não generalizável, na diversidade de grupos que habitam a região, que é a perspectiva de desenvolvimento que garanta o "Cerrado de pé". Essa é uma exigência de diferentes movimentos e organizações sociais em defesa deste bioma ameaçado e pelo respeito às populações camponesas e urbanas.

Fato que expressa essa análise é a facilidade em encontrar iniciativas agroecológicas Chapada afora, entendidas como aquelas que "[...] fortalecem a possibilidade de predominância de sistemas de produção mais dependentes do trabalho e menos dependentes de insumos industriais, com potencial de combinar trabalho qualificado e manejo dos recursos naturais" (MICHELOTTI, 2014, p. 84).

Analisa-se que a maior preservação da natureza e a presença de territórios camponeses não é ao acaso. Não desmerecendo o papel fundamental dos ambientalistas na região e sem entrar na polêmica entre preservação da natureza e ocupação humana, considera-se pertinente afirmar que, de forma geral, os povos do campo já trazem consigo um potencial de integração com a natureza e respeito à biodiversidade, porque vivem nela e dela de forma ancestral.

Ao mesmo tempo, é notório o avanço rápido do agronegócio na localidade. A paisagem que antecede a chegada em Alto Paraíso vem mudando e se faz notório o

---

<sup>21</sup> Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros; Aldeia Multiétnica; Festa do Vão do Moleque - Território Kalunga, que acontecem todos os anos, entre muitos outros.

aumento das grandes extensões devastadas e/ou de cultivo de monoculturas de soja e eucalipto. A imagem 3 "Contradições" no capítulo 1 demonstra esse fenômeno.

Como analisaram Calaça e Dias (2010, p. 326)

A agregação de valor à terra possibilitou ganhos de capital aos empreendimentos capitalistas, com o agronegócio. A extensão territorial da vegetação nativa vem sendo reduzida à medida em que avançam os investimentos de capital. Destrói-se, assim, um importante repositório de genes naturais e conhecimentos populares produzidos e acumulados ao longo do tempo.

Entretanto, é possível analisar que a configuração do território da Chapada e as diferentes comunidades e grupos interessados nas questões ambientais e sociais que nela residem, de alguma forma, têm apresentado resistências e práticas contra-hegemônicas de valorização da sociobiodiversidade, como é o caso da Comunidade do Sertão.

### 2.1.2 O Sertão

"Vou lhe falar. Lhe falo do Sertão.  
Do que não sei. Um grande Sertão!...  
Ninguém não sabe ainda, só umas  
pouquíssimas pessoas - e só essas  
poucas veredas, veredazinhas.  
[...] O que muito lhe agradeço é a sua  
fineza de atenção"  
(GUIMARÃES ROSA).

O Sertão já foi cantado e contado por muitos. A vida sertaneja parece inspirar a poesia, talvez seja pelo que há escondido dentro de cada um de nós, nosso Ser-tão. Talvez seja pelos sentimentos que provoca: de terra batida, de resistência de vida, de calma do tempo e que deixa nosso ser tão admirado, tão indignado. O meu Ser-tão se encontrou com o Sertão, desse encontro: só aprendizado.

Recorrendo mais uma vez ao personagem do Grande Sertão - Veredas: "[...] Sertão: é dentro da gente" (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 325).

Na versão colonizada da história do Brasil, o sertão é um lugar a ser desbravado, domado. Do latim "desertus" (deserto), de difícil acesso, de difícil sobreviver, de humanos coisificados (indígenas, negros), por isso, sem história. A ocupação do planalto central já, brevemente, contextualizada indica que, ao contrário, os sertanejos,

os "cerratenses", descendem da ancestralidade e da resistência de seres humanos ao processo de dominação que marca nosso país (BERTRAN, 2011).

Arroyo (2012, p. 194) reflete como os grupos inferiorizados, como camponeses/as, reagem mostrando:

[...] a outra história onde são sujeitos. [...] se afirmam sujeitos de uma longa história de construção de culturas, valores, memórias, identidades alicerçadas em processos de sociabilidade, de produção da vida, de diálogo com a natureza... Uma história anterior e posterior à história da colonização/dominação. Não apenas mostram e afirmam sua condição de sujeitos éticos, culturais, de saberes, modos de pensar, mas se mostram sujeitos dessa história.

Essas "outras histórias" podem nos levar a um "sertão" de tamanha força que poderia ser compreendido como uma categoria de pensamento coletivo, constituindo-se como um exercício de "imaginação antropológica" crucial para entender o processo de construção ideológica do Brasil, pois "O sertão é, simultaneamente, singular e plural, é um e é muitos, é geral e específico, é um lugar e um tempo, é o passado sempre presente, o fora do tempo, o que não está nunca onde está" (SENA, 1998, p. 23).

Esta pesquisa adentrou o sertão de cá, a Comunidade do Sertão, com a permissão e junto de seus sujeitos, pequenos e grandes, buscando compreender como é a infância nesse território tão singular e tão plural, como analisou a autora.

A Comunidade do Sertão faz parte do município de Alto Paraíso de Goiás na Chapada dos Veadeiros, mas segundo Rezende (2010), por legitimação cultural, a área transcende esse município e chega até São João D'aliança, Flores de Goiás e Nova Roma. O território total tem cerca de 60km de diâmetro e se subdivide em 4 microrregiões: Água Branca, Brejão, Parida, Ponte/Murici. Dista 26km da área urbana de Alto Paraíso e 20km do Povoado do Moinho.

De acordo com Rezende (2010, p. 55), a região do Sertão é habitada em sua maioria por famílias que lá residem há muito tempo e que "[...] ainda possuem raízes profundas e grande senso de pertencimento ao local onde vivem". Segundo a pesquisadora, baseada nos estudos de Bertran (2000), nos anos de 1783 já havia grande movimentação nas lavras dos rios Brumado, Montes Claros e São Bartolomeu, sendo que esse último abastece as atuais regiões do Moinho e Sertão. Isso foi importante para o povoamento e novas atividades agropastoris, como a chegada dos primeiros gados vindos dos sertões mineiro e baiano pelo Vão do Paranã. A autora destaca também que

durante o período da escravidão naquela região havia engenhos de cana-de-açúcar que davam suporte às atividades da mineração.

No Sertão hoje vivem aproximadamente 300 pessoas, segundo estimativa dos/as próprios/as moradores/as, e é habitado por gerações de famílias. Durante a presente investigação, não foi possível perceber uma autoidentificação étnica ou racial, apesar de haver vários moradores/as descendentes diretos de quilombolas.

Tive a oportunidade de conhecer diferentes lugares da comunidade, mas foi a trilha rumo ao alto do Morro Santo Antônio, guiada pela família de Del (Delmar Rezende), que me revelou sua geografia e sua poesia, um retrato de cima:

Uma imensidão de Cerrado entre duas serras, nosso olhar não conseguia alcançar o fim da paisagem que se perde no horizonte. Além das serras, há uma série de morros e elevações. Del nos explicou e nos mostrou que o vão do Paranã começa estreito e vai se abrindo. Do mesmo lado da Serra da Santana corre o Rio São Bartolomeu e, do lado da Serra geral, segue o rio Macaco. Eles vão fluindo em paralelo e se encontram na divisa de Alto Paraíso com Nova Roma, lá onde moram Marina (17 anos de idade), Júlio (8 anos de idade), Jussara (17 anos de idade), Clara (7 anos de idade)... A geografia do Sertão é um poema, o vão vai se abrindo e os rios vão se aproximando até se encontrarem. Lá de cima do morro pudemos ver a divisão da escola cortada pela rodovia e as casas de alguns moradores (Diário de Campo 4, setembro, 2015).

A riqueza natural do Sertão e sua dinâmica social puderam ser conhecidas e vividas em passeios como esse, bem como nas conversas com as crianças, jovens e adultos no tempo-espço da escola, nas aventuras na estrada, nos programas sertanejos de catar frutinhas no mato, tomar banho no rio, prostrar na cozinha, na varanda e nos imensos quintais.

Uma reflexão me acompanhava nas andanças no campo: "O Cerrado do Sertão é inacreditavelmente denso em tempos de tanto desmatamento. Quem o protege para que permaneça assim?" (Diário de campo 5, novembro, 2015).

Imagem 10 - Cerratenses 1.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Abril, 2016.

O Sertão está situado nas bordas da Serra Geral do Paranã à direita, e Serra de Santana à esquerda, entre os vales dos rios São Bartolomeu e Macaco. Um lugar dotado de terras férteis, de belas paisagens e de rica biodiversidade do Cerrado. A zona de amortecimento do Parque Nacional Chapada dos Veadeiros, Reserva da Biosfera, APA Pouso Alto - GO, e corredor ecológico Paranã - Pirineus, passam pela comunidade (REZENDE, 2010).

Imagem 11 - Vista do Território da Comunidade do Sertão - Alto Paraíso de Goiás - GO



Créditos: Ion Davi (fotógrafo).



A presença do Parque Nacional modificou/proibiu costumes e atividades econômicas como o garimpo, a coleta de flores, as queimadas controladas, as andanças livres pelo Cerrado, assuntos polêmicos na região da Chapada (SARAIVA, 2006).

Rezende (2010), ao tratar da configuração jurídica e ambiental atual do Sertão, analisa que a mesma nem sempre favoreceu os/as moradores/as locais, visto que várias atividades tradicionais camponesas foram restringidas em decorrência dos critérios e princípios que a regem. Mas, ela destaca que a população, às suas maneiras, veio se adaptando a tais condições.

Ao mesmo tempo, compreende-se que essa configuração, somada à geografia e às maneiras dos/as moradores/as de se relacionarem com a natureza e entre si, garantem ao Sertão certa proteção quanto à degradação do Cerrado, das águas e à expulsão de camponeses/as tão presentes no estado de Goiás, hoje, em consequência do agronegócio que fortalece a tradição latifundiária, como já explicitado.

Duas pesquisas foram fundamentais para apreender ainda mais a realidade do território estudado: a já citada dissertação de Delmar Rezende (2010), moradora e educadora; e o livreto "Comunidade do Sertão", que é uma síntese de investigação coletiva realizada sobre a região. Essa última é fruto da parceria entre o Centro UnB Cerrado<sup>22</sup>, a Associação de Produtores e do Meio Ambiente do Sertão (APROMAS), a Escola Municipal Santo Antônio da Parida (Escola do Sertão) e a Secretaria Municipal de Educação de Alto Paraíso de Goiás, constituindo assim o volume 2 da Coleção Riquezas da Chapada dos Veadeiros (LARANJEIRA, GASPARINI e BERNARDES, 2012).

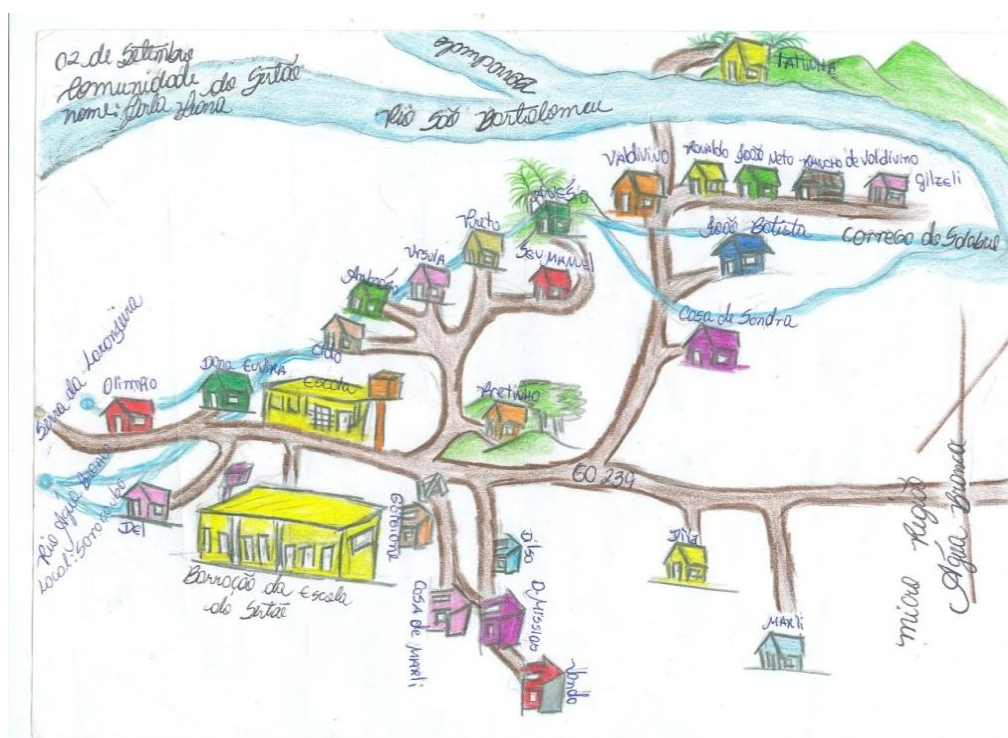
Nesse material, é possível conhecer um pouco sobre cada microrregião da comunidade e perceber nos mapas que foram desenhados pelas crianças e jovens como elas conhecem seu território. Ademais, os resultados apresentam uma caracterização socioeconômica e socioambiental da região e evidenciam a diversidade de produção nas unidades familiares por microrregião, conforme apresenta-se, brevemente, nos parágrafos abaixo.

---

<sup>22</sup> Centro de Extensão e Pesquisa vinculado à UnB que tem por missão: "Promover a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento regional sustentável da Chapada dos Veadeiros, por meio da produção, divulgação e aplicação de conhecimentos científicos e do diálogo de saberes". Mais informações: <https://unbcerrado.wixsite.com/centrounbcerrado> Acesso em: 20/10/2017. O referido trabalho de pesquisa contou com bolsas de estudos para os/as estudantes da Escola do Sertão envolvidos/as.

Na microrregião da Água Branca há plantio de milho, feijão, mandioca, abóbora, gergelim, melancia, cana, amendoim, hortaliças e o beneficiamento de frutos do Cerrado como: jatobá, baru, pequi, cagaita e mangaba. Há também produção e venda de excedentes dos derivados da rapadura, da pecuária de corte e da atividade leiteira. Nessa localidade as matas estão semipreservadas e há presença de pastos entre as árvores nativas, além disso, as matas ciliares estão fragmentadas, todavia, as águas dos rios estão limpas.

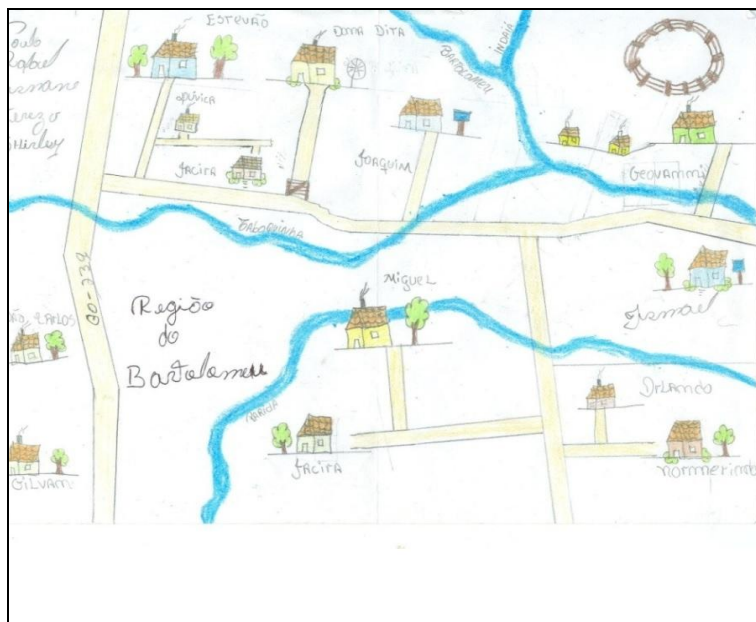
Imagem 12 - Microrregião da Água Branca.



Fonte: Laranjeira, Gasparini e Bernardes (orgs.).  
Créditos: Carla Vianna (estudante da Escola do Sertão). 2012.

O Brejão encontra-se preservado e existe uma diversidade de espécies de árvores: aroeira, tinguí, sucupira, jatobá, espécies frutíferas - cajuzinho-do-cerrado, cagaita, mangaba, entre outras. Nas fazendas também existe pastagem para o gado de corte e produção de leite e seus derivados.

Imagem 13 - Microrregião do Brejão.



Fonte: Laranjeira, Gasparini e Bernardes (orgs.).  
 Créditos: Paulo Henrique, Tereza Cristina e Shirley de Melo (estudantes da Escola do Sertão). 2012.

Na microrregião da Parida há o cultivo de roças, como feijão, milho, mandioca, abóbora, gergelim, amendoim, cana-de-açúcar, banana, melancia, produção de hortaliças e criação de gado, porco e galinha. Apesar de em alguns pontos as matas nas margens dos córregos terem sido derrubadas para o plantio, há uma rica variedade de animais.

Imagem 14 - Microrregião da Parida.



Fonte: Laranjeira, Gasparini e Bernardes (orgs.).  
 Créditos: Querem Hapuque e Juselia de Brito (estudantes da Escola do Sertão). 2012.

A microrregião da Ponte/Murici é bem preservada, com muitas árvores, pássaros e outros animais. Ela faz divisa com o município de Nova Roma e é cercada por serras. Como parte da economia dos/as moradores/as têm-se: árvores frutíferas, plantações de milho, arroz, feijão, mandioca e hortaliças, produção de leite e seus derivados.

Imagem 15 - Microrregião da Ponte/Murici.



Fonte: Laranjeira, Gasparini e Bernardes (orgs.).  
Créditos: Débora Dias (estudante da Escola do Sertão). 2012.

Uma prática das famílias da comunidade é o cultivo de plantas medicinais, em especial: erva-cidreira, boldo, erva doce, mastruz, poejo, alfavaca, babosa, vick, novalgina, capim-santo, guaco e folha santa. Além disso, a maioria do que é amplamente cultivado pela comunidade tem ação nutritiva e medicinal (LARANJEIRA, GASPARINI E BERNARDES, 2012), a exemplo do óleo de copaíba, que não foi citado no referido estudo, mas que é utilizado como medicina natural e é também beneficiado e comercializado por moradores/as da região.

Como foi possível observar, o Sertão como um todo é cortado por rios e córregos e a presença de animais silvestres faz parte do território. Há mamíferos como onça, paca, anta, veado, raposa, tatu, cutia, quati, capivara, catitú, porco-espinho, tamanduá bandeira, tamanduá mirim, lobo guará, luis caixeiro, macaco (bugio e soinho); aves como siriema, jacu, pato silvestre, ema, arara, canarinho, pássaro preto, nhambu, pomba, gavião, rolinha, tucano, sofreu, canário-da-terra, papagaio, coruja,

periquito, maritaca; répteis como tiú, camaleões, calango, jacaré, jabuti, cobras; anfíbios como sapos, pererecas e peixes (*Ibidem*).

Os resultados revelaram ainda que, de fato, a agricultura de base familiar é o ponto forte da comunidade. O plantio de hortas e roças é desenvolvido de modo tradicional, com o domínio de variadas técnicas e adubos naturais, consórcio e rotação, e é praticamente inexistente o uso de agrotóxicos. Com base nos dados coletados, a pesquisa concluiu que a base da produção do Sertão é agroecológica e que há boa "segurança alimentar e financeira" (*Ibidem*, p. 12).

A Comunidade do Sertão acaba por mostrar outro sertão, diferente daquele que costuma constar no imaginário social brasileiro como um lugar inferiorizado e isolado, é um lugar de vida, de fartura de alimentos, de conhecimentos.

A partir das informações e análises da referida investigação, juntamente com as observações realizadas, considera-se possível afirmar que a comunidade vive um contexto de soberania alimentar relativa.

O conceito de soberania alimentar foi apresentado pela Via Campesina Internacional<sup>23</sup> na Cúpula Mundial sobre a Alimentação (CMA), realizada em Roma pela Organização das Nações Unidas (ONU) para alimentação e agricultura (FAO), no ano de 1996:

[...] o alimento não é uma mercadoria é um direito humano e a produção e distribuição dos alimentos é uma questão de sobrevivência dos seres humanos, sendo, portanto, uma questão de soberania popular e nacional. [...] além de terem acesso aos alimentos, as populações de cada país têm o direito de produzi-los. O controle da produção dos seus próprios alimentos é fundamental para que as populações tenham garantido o acesso a eles em qualquer época do ano e para que a produção desses alimentos seja adequada ao bioma onde vivem, às suas necessidades nutricionais e aos seus hábitos alimentares (STÉDILE; CARVALHO, 2012, p. 722).

Segundo os mesmos autores, parte-se do princípio de que já existem conhecimentos científicos suficientes para que todos os seres humanos possam ter assegurada a produção de alimentos, mesmo com as adversidades naturais e, por conseguinte, possa ser garantida a digna reprodução da vida.

---

<sup>23</sup> "La Vía Campesina es el movimiento internacional que agrupa a millones de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores, pueblos sin tierra, indígenas, migrantes y trabajadores agrícolas de todo el mundo". Existe desde 1993. Disponível em: [www.viacampesina.org](http://www.viacampesina.org) Acesso em: 04/05/2017.

Cada povo tem o direito de usufruir e cuidar de suas sementes, terras e águas. Nesse sentido, os povos do campo desempenham papel primordial. Nas palavras da "Carta Agroecológica do Cerrado"<sup>24</sup> (2017, p. 4):

Reconhecemos e reafirmamos a centralidade da agricultura familiar e camponesa para a conquista da soberania alimentar, que mesmo controlando apenas  $\frac{1}{4}$  (um quarto) das terras mundiais, produzem mais de 50% dos alimentos consumidos no campo e nas cidades. No Brasil, os dados oficiais afirmam que mais de 70% dos alimentos produzidos no campo têm origem nas unidades familiares que se constituem, portanto, como os principais sujeitos da segurança e soberania alimentar do país.

A autogestão comunitária, aliada aos saberes populares ancestrais e agroecológicos, já há muito desenvolvida pelas famílias e por organizações como a APROMAS e a Escola do Sertão são aspectos fundamentais para a soberania alimentar observada no território. Cada família ou famílias não produz a totalidade dos alimentos, mas todos, de alguma forma, podem ter acesso ao produzido, pois as unidades cultivam tipos diferenciados. As trocas e vendas entre as famílias fazem parte da organização comunitária.

São também comuns as compras de alimentos e outros itens, especialmente os industrializados, em um caminhão que passa pela comunidade periodicamente e na cidade. O arroz, por exemplo, costuma ser adquirido na zona urbana, pois necessita de significativa quantidade de água para ser cultivado e, segundo moradores/as, a água vem diminuindo a cada ano, o que tem impossibilitado/dificultado o cultivo do arroz e de outros gêneros. Isso indica que a comunidade do Sertão não está isolada, ao contrário, sente "na pele" os dilemas ambientais e globais contemporâneos.

Dona Bernardina (65 anos de idade), moradora antiga do Sertão, fez uma sábia reflexão sobre as mudanças climáticas, a soberania alimentar e a dependência dos produtos industrializados:

---

<sup>24</sup> A carta é uma síntese/manifesto das discussões e reflexões do VI Congresso Latino-Americano de Agroecologia, X Congresso Brasileiro de Agroecologia e do V Seminário do Distrito Federal e entorno, ocorridos simultaneamente durante o ano de 2017, e que tiveram como tema "Agroecologia na Transformação dos Sistemas Agroalimentares na América Latina: Memórias, Saberes e Caminhos para o Bem Viver". O evento reuniu mais de 5 mil pessoas em Brasília - DF e pautou-se na resistência e luta pela agroecologia e na denúncia das ameaças do momento político atual aos povos e à natureza na América Latina.

[...] na minha época foi muito bom graças a Deus porque chovia muito, tinha muita fartura, nós num comprava, num comia das coisas de mercado. Hoje em dia até que eu estranho porque as coisas é tudo envenenada, mas a gente para sobreviver tem que comer assim mesmo senão passa fome (SILVA<sup>25</sup>, 2017).

Analisa-se que a soberania alimentar no contexto da Comunidade do Sertão se faz relativa, tendo em vista que sua plenitude passa pelo oferecimento de políticas públicas que possibilitem a produção de alimentos e sobrevivência de cada comunidade (STÉDILE e CARVALHO, 2012). Fato não observado no Sertão, que é desafiado, como tantos outros territórios camponeses, pelas condições climáticas desfavoráveis e ausência de tecnologia para minimizá-las que, sabe-se já são existentes.

É flagrante a ausência do poder público na comunidade e em grande parte dos territórios camponês, o que dificulta sobremaneira o acesso a direitos básicos como saúde, educação, abastecimento de água, transporte público, entre outros. A produção agrícola não escapa a essa ausência e ao alinhamento do Estado aos interesses do mercado, ao contrário, é um dos pontos-chave para analisar a situação dos demais aspectos.

O estudo de Laranjeira, Gasparini e Bernardes (2012) destaca que a dimensão mais frágil da Comunidade do Sertão e que necessita de mais investimentos é a "Apropriação Tecnológica". Ela diz respeito à adoção de novas tecnologias para produção animal, agroindústria e prestação de serviços. Além disso, a população encontra-se vulnerável na produção e comercialização de seus produtos agrícolas. Portanto, muito poderia ser feito para potencializar os conhecimentos tradicionais e melhorar a produção.

Diante dessa realidade cabe a pergunta: Há incentivos substanciais para uma política de ciência e tecnologia, com foco na agricultura camponesa e na formação do campesinato, que ajude a concretizar a soberania alimentar dos povos?

Cabe ressaltar a importância da aliança entre saber popular e científico para fazer avançar esse modo de produção agrícola. As dificuldades de consolidação parecem centrar-se no fato de que esse modelo se caracteriza por relações de produção

---

<sup>25</sup> Adenilza Cardoso da Silva é nativa do Sertão, realizou toda sua Educação Básica no território e hoje é professora da escola. A pesquisa por ela realizada intitulou-se "Histórias e memórias da Comunidade do Sertão, Chapada dos Veadeiros-GO", trata-se de sua monografia de graduação do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

diferenciadas das que habitualmente compõem o capital, então, não é interessante o seu pleno desenvolvimento.

O fato da agricultura camponesa não se basear no trabalho assalariado, e sim no trabalho da família, gera certa autonomia do trabalhador, colocando-o em outro lugar, que pode ser o de insubmissão, ainda que dentro do próprio capitalismo, já que em nível ideal ele teria controle sobre todos os processos, do cultivo à comercialização do excedente.

A valorização das populações camponesas é essencial para a consolidação da soberania alimentar, para o planeta e para o conjunto da humanidade, pois, em sua maioria, esses coletivos são dotados de conhecimentos ancestrais, são guardiões das sementes, águas, fauna e flora. A soberania alimentar é a perspectiva de garantir o caráter nutritivo e cultural do ato de se alimentar, que acaba por dizer muito sobre cada povo e região, assim como para contribuir com a sobrevivência das biodiversidades.

E para as crianças, qual a importância da soberania alimentar?

Os dados de Laranjeira, Gasparini e Bernardes (2012), assim como os advindos da presente pesquisa, demonstraram a possibilidade concreta e imediata do consumo de alimentos típicos do Cerrado e de outros reconhecidos por seu caráter nutritivo e cultural, tanto nas refeições em casa, como na escola pelas crianças e suas famílias.

Rios limpos, terra fértil, vida. Alimentos sem veneno, alguns simplesmente ofertados pelo bioma e outros cultivados pelas próprias pessoas da comunidade, ambos vêm pelas mãos humanas, do trabalho, em conexão com os ciclos naturais. Esses elementos são fundamentais para o sentimento de pertença ao modo de viver camponês no Cerrado e no território do Sertão.

### **2.1.3 Entre permanências e deslocamentos: infâncias**

A Comunidade do Sertão apresenta a complexidade de um território camponês, com seus diferentes sujeitos e dinâmica social. A soberania alimentar relativa e a agricultura com base no trabalho familiar são elementos marcantes, conforme já discutido, entretanto, no interior da comunidade desenvolvem-se também outras formas de se relacionar com a terra e com o trabalho.

Esses são pontos cruciais para compreender a infância nesse contexto, já que a propriedade ou não da terra e a natureza do trabalho interferem no tempo de



permanência das famílias nesse território e, mesmo na área rural, além disso, as características dos trabalhos das famílias dizem muito sobre as experiências vividas pelas crianças.

Nesse teor, Rezende (2010) ressalta que a maioria da população é de pequenos/as agricultores/as que detêm pequenas propriedades de onde tiram seu sustento. Fazem parte, também, da comunidade: meeiros<sup>26</sup>, vaqueiros, empregados de fazendas e outros/as trabalhadores/as da terra. Geralmente, os proprietários das grandes fazendas residem na capital e empregam para gestão e trabalho moradores/as do próprio Sertão, assim como pessoas que trazem de outras regiões, sobretudo, do Nordeste brasileiro. Por esse motivo, é comum escutar entre as crianças os sotaques próprios dessa região, principalmente, do estado da Bahia.

Dado importante para compreender a dinâmica de ocupação mais recente do território é que, em meados de 1984, houve ofertas de lotes gratuitos na cidade de Alto Paraíso, o que fez com que algumas famílias migrassem para o meio urbano e algumas vendessem suas terras por valores irrisórios. Várias famílias, porém, permaneceram no campo produzindo seus alimentos, que também abasteciam a cidade e, posteriormente, alimentariam outrossim aqueles que foram para a cidade estudar. Segundo a autora, assim surgiram grandes fazendas no Sertão:

[...] boa parte das pequenas propriedades foram agrupadas por poucos compradores, na sua maioria de outras regiões, que se tornaram então grandes fazendeiros. As terras agricultáveis tornaram-se pastagens para o gado, diminuindo drasticamente a produção de alimentos e a mão de obra local. Por outro lado, na cidade, não havia empregos, para toda aquela mão de obra e anos depois, já em 1999, quando a Escola do Sertão já oferecia a 5ª série do Ensino Fundamental, algumas dessas famílias voltaram para essa região (REZENDE, 2010, p. 61).

Ainda de acordo com Rezende (2010), nesse período era comum a prática de que as crianças meninas fossem trabalhar na cidade como empregadas domésticas para que pudessem ter acesso à escola. Os relatos a respeito apontam experiências de acolhimento, mas também de exploração, abuso e maus-tratos das mesmas. Percebe-se aí a importância e a relação dialética entre a posse da terra e a possibilidade de estudar dentro do próprio território, conforme será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

---

<sup>26</sup> Meeiro é um trabalhador rural, de acordo com a Lei nº 11.718, de 20 de junho 2008. Definição do dicionário Aurélio: "Que ou quem cultiva um terreno de outrem, com quem tem de dividir o produto daí resultante".

Na intenção de apreender e compreender um pouco mais sobre a configuração econômica atual, foi realizada entrevista (maio, 2016) com uma moradora, nativa e educadora, que explicou:

A região do Sertão, economicamente falando, se constitui da seguinte forma: primeiro, acredito que está a classe dos fazendeiros, que são proprietários de grande parte das terras; depois vêm os assalariados, que são o público que compõe os funcionários da escola, funcionários da prefeitura; aí vêm a classe dos aposentados, que são pessoas já idosas que trabalharam e agora estão recebendo o benefício por direito, que é um salário mínimo; e depois vêm as pessoas que trabalham nas fazendas com carteira assinada, fixo por mês; e depois vêm as pessoas que não têm emprego fixo, como às vezes alguns jovens, hoje trabalham numa fazenda, ou pegam uma empreita; que eu saiba de autônomo, por enquanto, só tem uma pessoa, que tá começando o negócio (*beneficiamento do baru e óleo de copaíba, hortaliças orgânicas... grifos meus*).

Ela acrescenta a informação de que, até bem pouco tempo atrás, algumas famílias, inclusive a dela, forneciam alguns dos alimentos produzidos para compor a merenda escolar (Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE)<sup>27</sup> e que, mesmo considerando os preços muito baixos, avaliavam como positiva essa parceria. Entretanto, a falta de certeza quanto ao pagamento por parte do poder público pelos alimentos entregues deixava-os inseguros e, atualmente, ninguém está tendo "coragem de vender fiado para depois receber". Além disso, tem as dificuldades burocráticas que envolvem o trâmite (Entrevista - configuração econômica do Sertão, maio, 2016).

O PNAE é considerado uma política pública essencial para o fortalecimento da alimentação de origem agroecológica e seus sistemas, e para o combate à fome de populações urbanas e rurais. Necessita de ajustes para que a comercialização seja de fato efetivada e justa para os/as camponeses/as, conforme refletiu a entrevista. Tal política, como tantas outras em torno dos interesses da classe trabalhadora, encontra-se neste momento gravemente ameaçada, como denunciaram trabalhos e discussões nos Congressos Brasileiro e Latino-americano de Agroecologia (2017).

Laranjeira, Gasparini e Bernardes (2012) analisaram que a comercialização da produção excedente no Sertão é um dos aspectos que necessita avançar. Já Silva (2017)

---

<sup>27</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o PNAE devem ser utilizados na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações. Fonte: <http://www.fnde.gov.br> Acesso em: 01/05/2017. Esta política também encontra-se sob forte ameaça na conjuntura política atual.

ressaltou a falta de transporte público para escoar os produtos locais até à Feira do Produtor Rural na cidade de Alto Paraíso. A comercialização é um aspecto muito importante, pois pode contribuir para a geração de renda, para que as pessoas possam ser, efetivamente, donas de sua força de trabalho e para a permanência no campo, caso assim desejem.

Fora da propriedade da família, há poucas perspectivas de trabalho remunerado no território. Para Rezende (2010, p. 62), a escassez de oportunidades de emprego na região é um dos aspectos mais preocupantes, pois resumem-se em: "[...] serviço braçal nas roças e pastos, a feitura de cercas, o pastoreio do gado, a gerência das fazendas [...]". Silva (2017) verificou ser comum que filhos e filhas de pessoas nativas e que foram criados no Sertão, depois de adultos, se desloquem para cidade em busca de emprego ou estudo.

Acrescenta-se aqui conversa (Diário Camponês 5, novembro, 2015) com uma das concluintes do Ensino Médio e seu pai, Denise (17 anos de idade) e Paulo. Paulo apontou as limitações de trabalho remunerado, sobretudo, para as mulheres na comunidade, pois em sua avaliação, restringiam-se às ocupações na escola, gerando a saída das meninas do Sertão para a cidade, ao passo que havia mais possibilidades de trabalho para os homens de permanecer no território.

Tal reflexão, acaba por indicar: a importância da escola como oportunidade de trabalho remunerado para as mulheres no próprio território; que os trabalhos nas instituições educativas ainda parecem distantes para os homens; a falta de perspectiva ou a invisibilidade da mulher como produtora rural. São expressões da divisão do trabalho por gênero ainda muito presente na região e no campesinato (ESMERALDO, 2013).

Ao analisar a complexa configuração econômica e social do Sertão, entende-se que a mesma é composta pela: agricultura camponesa, familiar e capitalista/patronal. Sabendo da diversidade de concepções acerca desses termos, optou-se por delinear-los, brevemente, a partir de autores/as e da legislação brasileira.

A agricultura camponesa reúne um conjunto de características que, em sua essência, valorizam as relações familiares, comunitárias e solidárias, a cultura local e os saberes tradicionais em diálogo com a tecnologia. Nela a terra é muito mais que um recurso, é um lugar de vida, e o trabalho tem sentido humanizador e autônomo. Caracteriza-se igualmente pela diversificação de cultivos e criação de forma intensiva

por unidade de produção, com beneficiamento primário de produtos e subprodutos (CARVALHO; COSTA, 2012; PLOEG, 2008).

Na comunidade participante da investigação, a agricultura camponesa foi percebida especialmente nas famílias que detêm a posse da terra, ocupando de longa data o território e formando gerações de sertanejas e sertanejos. Ainda que, em conversa com uma moradora do Sertão (junho, 2017), ela tenha ressaltado que o fato das famílias terem a posse da terra não significa consequentemente que elas serão donas de sua força de trabalho, já que muitas necessitam de trabalhar nas fazendas e em outros lugares para garantir o sustento. Mas, sem dúvida, a posse da terra conta como aspecto importante para a continuidade da vida na comunidade porque é condição nuclear, porque diz respeito à identidade e autonomia do/a camponês/a.

Já a agricultura familiar está mais relacionada de forma estrita ao tamanho da propriedade, à produção e à comercialização. É o termo que vem sendo utilizado na legislação brasileira (Lei n. 11.326, 2006, Art. 3º) que reúne os seguintes aspectos para definir o/a agricultor/a familiar:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento e empreendimento; III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

No Sertão são poucas as famílias que comercializam de forma sistemática sua produção excedente, conforme indicou a entrevista, as observações realizadas e as pesquisas sobre a comunidade já mencionadas. Todavia, mesmo naquelas que o fazem prevalecem os elementos da agricultura camponesa. Por isso, ao longo do texto, optou-se em utilizar esse conceito, por considerar que consegue abarcar com mais inteireza as relações entre ser humano, natureza, cultura e trabalho no campo e, sobretudo, na própria realidade investigada.

As definições e práticas de agricultura familiar e camponesa são alvo de intenso debate, mas pode-se dizer que ambas trazem em sua essência: a família, a posse da terra e a autonomia do/a trabalhador/a sobre sua força de trabalho em todo o processo produtivo. Confrontam-se, assim, com a agricultura patronal/capitalista, que tem sua centralidade no lucro, nas grandes extensões de terra, na exploração desenfreada da natureza, na relação patrão-empregado, entre vários outros elementos (NEVES, 2012).

Infere-se que, no Sertão, os fazendeiros, os meeiros e empregados de fazendas, cada qual com seu papel na dinâmica social e econômica, inserem-se, em alguma medida, na categoria agricultura do tipo patronal/capitalista.

Diante dessas reflexões, quais seriam os desdobramentos desses sistemas de significação e uso da natureza e de produção da vida para a comunidade e infância em questão?

Os desdobramentos não estavam aparentes. O tempo no campo, sem pressa, permitiu desvelar as profundas relações entre infância e território, pois "[...] o sertão era para, aos poucos e poucos, se ir obedecendo a ele; não era para à força se compor" (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 391).

Durante a pesquisa *in loco*, eram perceptíveis movimentos de entrada, saída e retorno de crianças na escola no decorrer de todo o ano letivo. Esses movimentos pareciam ser algo comum pela frequência com que ocorriam e pelo modo de agir das educadoras e das próprias crianças, eram como um elemento constituinte da organização escolar daquela instituição.

Comecei a me indagar sobre as causas e as possíveis implicações desses movimentos para as crianças. Observando, conversando informalmente com elas e com moradores/as, foi, então, possível identificar três grupos de crianças na comunidade, como já indicado na metodologia: crianças que nasceram no Sertão ou que moram na comunidade desde bem pequenas; crianças que moravam no Sertão e, por algum motivo, saíram e retornaram; crianças que vieram de outras localidades para morar na comunidade (chegantes).

Veio, então, a necessidade de aprofundar algumas questões para melhor compreender as experiências e os significados para as crianças sobre essas formas de se relacionar com o território. Isso se deu, principalmente, a partir da escuta de suas falas e observação das expressões durante as entrevistas coletivas por grupo identificado e da produção dos desenhos.

Ressalta-se que essa compreensão e análise por grupos propõem-se a salientar as implicações percebidas desses movimentos para a comunidade e para a formação das crianças. Mas, acabaram, também, por desvelar questões mais amplas do campesinato.

À luz do que salientou Sarmiento (2002, p. 16):

Conhecer as crianças impõe, por suposto, dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem sentido se

perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana.

As crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas, de forma geral, fazem parte de famílias que o habitam por gerações e que detêm a posse da terra ou são meeiros. Outra característica importante é que algumas delas são filhas/filhos das educadoras e trabalhadoras da escola, que moram no Sertão, e que contribuíram/contribuem sobremaneira com a sua construção e com a resistência para que a instituição continue existindo.

Analisa-se que a possibilidade concreta de permanência no território, caso seja essa a opção dos familiares, passa, necessariamente, pelas relações estabelecidas com a terra e pela existência da escola na própria comunidade. Essas duas dimensões são fundamentais e compõem o conjunto das lutas históricas do campesinato pelos demais direitos como saúde, abastecimento de água, lazer, entre outros (MOLINA; SÁ, 2012).

É importante esclarecer que a maioria das crianças não nasceu efetivamente na comunidade, já que os partos de suas mães foram em hospitais localizados na área urbana de lugares como Alto Paraíso, Formosa, Planaltina, Brasília e Goiânia, pois no Sertão não há serviço de saúde pública. Atualmente, não há também na comunidade parteiras tradicionais, de acordo com moradores/as.

As crianças em questão se conhecem desde bem pequenas e sabem muito do território onde vivem, têm mesmo um sentimento de pertença ao Sertão, ainda que não se furtem às críticas sobre seus problemas.

No intuito de conversarmos sobre como era ser criança na comunidade, propus às crianças (que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas) uma brincadeira de fazermos um programa de TV. Elas toparam na mesma hora! A atividade aconteceu na escola no banco em frente ao campinho de areia e tivemos a participação especial de um cachorro. Começamos assim:

Eu: Pessoal, vamos fazer uma brincadeira de ser entrevistador e entrevistadora? Vocês sabem o que é isso?

Iara: Sei! Vai ter que entrevistar todo mundo.

Fábio: Você tem que entrevistar uma pessoa.

Júlio: Como é que é?

Eu: A gente precisa de arrumar um microfone, quem é que tem um microfone aí?

Iara: Ó um pau ali!

Eu: Cadê a câmera?

Fábio: Ó aqui minha câmera! (pedaço de madeira. As crianças riem).

Eu: Como é que vai ser o nome do nosso programa?  
 Iara: Pode ser carinha de anjo, sabe por quê? Por que vai começar hoje! (é uma novela infantil que Iara adora)  
 (Fábio fala um nome esquisito e Júlio, seu parceiro, ri)  
 Eu: Cês têm uma carinha de anjo mesmo...(risos de todos/as)  
 Fábio: Tem não! (fala rindo)  
 (Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016)

A brincadeira prossegue com muitas movimentações do câmera, perguntas, risos e interações com o cachorro que também foi entrevistado. As crianças foram trocando de papéis ao longo da entrevista. Ressalta-se aqui a compreensão das mesmas sobre o trabalho de sua família e a questão da terra:

Eu: Taís, a sua família trabalha fazendo o quê?  
 Taís: Roçando! [...] capinando.  
 Eu: Na fazenda de outras pessoas ou na fazenda de vocês?  
 Taís: Fazenda nossa.  
 Carla: Tem vezes que é na tia Andreлина, nas outras casas lá.  
 (Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016)

Taís (7 anos de idade) e Carla (8 anos de idade) são irmãs e moram na Parida, local que concentra várias famílias que habitam o Sertão há gerações e onde a escola começou na casa de Dona Andreлина (90 anos de idade), citada na entrevista. É o lugar da comunidade onde tem mais crianças, as casas são próximas, tem igrejas e um pequeno comércio, o que permite uma convivência cotidiana. Em alguns momentos da pesquisa foi perceptível um trânsito livre de crianças e adultos entre as casas, fosse para brincar, tomar um café, conversar...

A religiosidade é uma característica forte na comunidade. Os templos religiosos ficam na Parida: 1 (uma) capela católica e 1 (um) templo evangélico. Durante o ano acontecem tradicionalmente as rezas que são eventos culturais, comunitários e religiosos. Eles acontecem na igreja católica ou na casa de moradores/as e baseiam-se na auto-organização familiar e comunitária. Os/as santos/as católicos/as homenageados/as são: Nossa Senhora Aparecida (Dia das Crianças), Nossa Senhora do Livramento, Nossa Senhora D'abadia, São Sebastião, São José e São João.

As rezas mobilizam muitas pessoas na região e atraem de volta os que não moram mais na comunidade e que retornam durante o período do evento para rever suas famílias. A família que recebe a reza em casa prepara e oferece comida para todos que vieram, não importa quantos, há muita fartura e a intenção é que todos possam comer à

vontade, inclusive levando para casa. Há uma mistura entre aquilo que se pode considerar como sagrado e o profano neste dia especial de reencontro, festa e demonstração da fé. Abaixo um breve relato da Reza de Nossa Senhora do Livramento, 15 de setembro, feriado no Sertão:

Há um espaço ornado com cores e santos para o ritual da reza na sala da casa de Paulo e sua família. Pelo terreiro, muitos grupos se espalhavam conversando embaixo da sombra das mangueiras. De alguma forma, todos interagiam e se conheciam, se cumprimentavam. [...] O almoço foi servido na mesa de sinuca, pois ali também é uma pequenina venda. O álcool era consumido (somente observei homens bebendo). As crianças brincavam (várias delas estudantes da escola). O rito da reza foi se anunciando aos poucos, não percebi um aviso geral, de alguma forma, as pessoas sabiam que ia começar. Esse rito tem um protagonismo das mulheres, são elas que mais adentram ao espaço onde está o altar, cantam canções ou ladainhas (inclusive em latim). [...] Chamou a atenção a não presença de um padre, já que se tratava de uma cerimônia católica. Durante os cânticos, quem estava próximo ao local onde estava o altar permanecia mais em silêncio, alguns com expressões reflexivas (tudo muito discreto), outros conversavam baixinho. A maioria das pessoas ficava um pouco mais distante e continuava a conversar ou brincar (crianças) e algumas a beber. [...] Após o ritual, as pessoas voltaram a comer, a conversar. A mesa de sinuca foi liberada e os jovens logo começaram a jogar. As crianças (Gustavo, Firmino, Daniel e Vitor) primeiro observaram o jogo, torceram e depois puderam jogar entre eles (Diário Camponês 4, setembro, 2015).

Na região há também um benzedeiro, pessoa com dons reconhecidos pela comunidade como capaz de curar doenças ou males. Vitor disse que quando fica doente é benzido. Sandra (10 anos de idade) e Solange (9 anos de idade) também mencionaram o benzimento (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Analisa-se que a ocupação e a permanência no território ao longo do tempo corroboram com a convivência comunitária, com a reprodução da vida por meio da constituição de laços familiares e entre famílias, sejam sanguíneos ou por consideração, assim como pela construção de espaços-tempo coletivos como a Igreja, as manifestações religiosas, a escola, o comércio, os encontros cotidianos, o trabalho com os vizinhos. São processos de produção cultural. Entende-se cultura com base nos sentidos atribuídos por Williams (1992, p. 13), como:

[...] 'modo de vida global' distinto, dentro do qual percebe, hoje, um 'sistema de significações' bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade



social, e [...] o sentido mais especializado, ainda que comum, de cultura como 'atividades artísticas e intelectuais'.

Hasbaert (2011) trata do território numa perspectiva geográfica e integradora, na qual são indissociáveis as dimensões simbólica ou cultural e a dimensão material, de característica predominantemente econômica-política, sempre em processo. A territorialização diz respeito, justamente, ao domínio (político-econômico) e à apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos.

Analisa-se que o processo de territorialização no Sertão se dá de maneiras diversas. Importa aqui trazer e analisar como as crianças dão sentido e significado para seus modos de vida e como suas infâncias se materializam neste território camponês.

De forma geral, as crianças novatas (chegantes), assim como as que iam embora e depois de um tempo retornavam ao Sertão, pareciam ter em comum o fato de acompanharem suas famílias nos deslocamentos para outras localidades, motivadas, segundo conversas com moradores/as e nas entrevistas: pelas oportunidades de mudança de vida e de trabalho nas fazendas, por não se adaptarem aos lugares e pela ausência de posse da terra. O que não significa que em todos os casos tais motivações procedam, já que poderiam haver outras razões, como, por exemplo, tratamentos de saúde na cidade e depois retorno para a comunidade, como já observado. Todavia, foi possível inferir que a natureza do trabalho baseada na relação patrão-empregado nas fazendas e a ausência de posse da terra tendiam a provocar deslocamentos e impermanências no território.

As crianças chegantes davam significados próprios às relações de trabalho de sua família nas fazendas, aos deslocamentos e à nova vida, como pode ser visto na brincadeira de Rádio (entrevista), protagonizada por Luíza (10 anos de idade):

Luíza: Seu pai trabalha de quê?

Bianca: Não sei...ele, ele...

Luíza: Trabalha de fazer cerca, de trator, de mexer com a vaca...  
(dá dicas tentando ajudá-la).

Bianca: Mexer com a vaca que ele mexe.

Eu: E ele é empregado da fazenda ou ele é dono da fazenda?

Bianca: Não, ele não é dono da fazenda, não.

[...]

Luíza: Seu pai não tem patrão, não?

Solange: Tem.

Luíza: Então ele é peão. Isso que fala peão, né?! Empregado.

Luíza: A minha mãe ela trabalha em casa, né, na nossa casa. Meu pai ele mexe com vaca. E lá na minha casa (fazenda) mora um montão de

gente. Não é só meu pai, tem uns que mexe com trator, cerca, mecânico [...]  
(Jogo de Entrevista - Crianças Chegantes, maio, 2016).

Luíza (10 anos de idade) demonstrou certa clareza quanto às relações de trabalho entre sua família, os outros trabalhadores e os donos da propriedade e ajudou a esclarecer as demais. De certa forma, parecia sentir-se parte dessa dinâmica quando disse em outro trecho: "[...] Antes deu morar pra cá, eu vim olhar a fazenda, aí o patrão levou a gente lá embaixo onde fica a usina hidrelétrica<sup>28</sup>, onde tem um córrego gigante" (Entrevista Crianças Chegantes, maio, 2016).

Algumas crianças que foram embora do Sertão e depois de um tempo retornaram, contaram-me suas percepções sobre os lugares. Cauê (11 anos de idade) falou sobre sua ida para o Piauí e retorno à comunidade:

Eu: E...por que que vocês foram embora do Sertão?  
Cauê: É puxado...  
Eu: É puxado? A família conseguiu outro emprego?  
Cauê: [...] Não, minha mãe não tava gostando daqui, aí pegou e foi embora.  
Eu: Como é que foi pra você ir embora do Sertão? Quando você chegou lá no Piauí como é que foi?  
Cauê: Eu tava até animado... [...] todo dia na praia! [...] foi até bom... minha tataravó tava lá. [...] Os dois lugar tava bão (Piauí e Sertão).  
(Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016)

As irmãs Francisca (9 anos de idade) e Gisele (11 anos de idade) expressaram outras percepções a respeito:

Francisca: Meu pai que queria embora, tia (fala rindo com vergonha). Ele achou uma casa lá e queria comprar uma casa lá em Flores que é sesse...sessenta mil...  
(Flores é um dos municípios que compõem a Chapada dos Veadeiros)  
Eu: [...] O que acharam quando ficaram sabendo que iam embora?  
Francisca: Ai, eu achei chato, tia.  
Gisele: É...eu achei...eu achei esquisito.  
Gisele: Eu não gosto de lá de jeito nenhum, lá tem muita muriçoca e o calor...  
Francisca: Não, quando nós foi lá pra Flores eu fiquei alegre pra ir, né?! Quando chegou lá, a cidade véa fea, ruim. Aí quando nós voltou pra cá e fiquei alegre.  
Gisele: Nós mudou de lá também mode a dengue que tava atacando [...] Os povo não zela.  
(Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016).

<sup>28</sup> Neste caso, provavelmente, trata-se de uma pequena usina localizada na beira do rio Macaco. A produção de energia elétrica é para uma fazenda específica.

Ao perguntar se a família os havia consultado sobre as mudanças, Gisele (11 anos de idade) e Cauê (11 anos de idade) sinalizaram que não. Já Francisca (9 anos de idade) disse: "Mãe falou mermo: - Cês quer embora? Aí, quero. Pensei que lá (Flores) era bonito. Eu não gostei de lá". A mãe das meninas é nativa do Sertão e a família trabalha há muito tempo em uma das fazendas da região. A conexão das irmãs com o território, com as pessoas, costumes e Cerrado é profunda, conforme se verá no próximo item deste capítulo. Sua família voltou a trabalhar na mesma fazenda e morar na mesma casa anterior à partida.

Os três grupos de crianças (que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas, como as que voltaram a morar na comunidade e as chegantes) trouxeram percepções sobre a relação campo e cidade. A esse respeito, foi possível identificar nas observações realizadas e nas falas das crianças três perspectivas, quais sejam: comparação, dependência e consumo.

O trecho das meninas chegantes expressa a comparação:

Luíza: Você morava na cidade ou na roça?

Bianca: Cidade.

Eu: E você tá gostando de morar aqui?

Bianca: Tô. [...] Tem muitas coisas boa. [...] Parquinho. [...] meus colegas, brincar, tem hora que eu brinco, aqui, ali.

Eu: E lá na cidade você brincava onde?

Bianca: Eu brincava dentro... na escola.

Luíza: [...] eu gosto dos dois lados (falando de onde morava e do Sertão), só que, como eu nasci lá em Luziânia, eu gosto mais de lá. [...] Eu sempre morei na roça, mas teve um dia que eu morei na cidade e não costumei muito. Cidade é muito barulho, carro passa pra lá, pra cá.

Bianca: Muito som, né? Baruido.

Luíza: Eu tenho muito medo da cidade porque roubo, né?! Mas agora na roça é tranquilo, né

(Jogo de Entrevista - Crianças Chegantes, maio, 2016).

Quando Bianca (9 anos de idade) fala que brinca "aqui, ali", no Sertão, e na cidade em que morou brincava "dentro...na escola", ela está se remetendo ao fato da Escola do Sertão não ter muro ou cerca construída, o que, nas instituições urbanas, é quase uma regra. Em muitos momentos observei como a disposição do espaço da escola da comunidade possibilitava deslocamentos mais livres e autônomos para as crianças,

ainda que houvesse os limites simbólicos e naturais, visualmente, era como se a escola não tivesse fim.

A percepção de Luíza (10 anos de idade) e Bianca (9 anos de idade) de que a roça é um lugar mais tranquilo e seguro de se viver se estendia a outras crianças e moradores/as, eram falas recorrentes no Sertão. O sentimento de medo expresso por Luíza coaduna com as estatísticas do município citado por ela, Luziânia (GO), que figura entre os mais perigosos do Brasil, de acordo com o Mapa da Violência (FLACSO BRASIL, 2016)<sup>29</sup>.

Interessante notar como a experiência de ter morado na cidade instigava as crianças a ressaltarem ideias que pareciam não ser parte da realidade do Sertão, por exemplo, quando Francisca (9 anos de idade) destacou que gostaria que tivesse "poliça" (Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016) mesmo a comunidade sendo um local seguro, de maneira geral.

A relação de dependência entre a Comunidade do Sertão e a cidade de Alto Paraíso e outras relativamente próximas é notória, e se dá de forma marcante pela ausência de políticas públicas no território que possibilitem, principalmente: serviços de saúde, como hospitais e centros de saúde, transporte e condições plenas para o desenvolvimento da educação escolar do campo, o que obriga sua população a deslocar-se até a cidade, por conta própria, para ser atendida e para expressar/exigir junto aos órgãos públicos suas demandas.

Há críticas sobre a ideia de políticas públicas num entendimento de que camuflam a impossibilidade de uma equidade real no interior do capitalismo, já que devem se basear na busca por uma igualdade jurídico-política. Todavia, as lutas por direitos sociais fazem parte deste modo de produção e são absolutamente necessárias para o campesinato (MOLINA, 2012).

Tonet (2005) analisa que a noção de cidadania, entendida por ele como emancipação política, é limitada e pode escamotear as profundas desigualdades históricas. Ao mesmo tempo, constitui-se, neste momento histórico, elemento

---

<sup>29</sup> Trata-se de uma série de estudos sobre juventude e violência produzidos pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em parceria com órgãos públicos e da sociedade civil. A FLACSO "[...] é um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)". Disponível em: [flasco.org.br](http://flasco.org.br) Acesso em: 28/01/2018.

fundamental de construção de uma contra-hegemonia que não pode perder do horizonte a emancipação humana, que não será conquistada e nem vivida no capitalismo.

A relação de dependência entre comunidade camponesa e cidade é dialética, já que o Sertão abriga rios, nascentes, Cerrado nativo, natureza preciosa para essa e para as futuras gerações. Além da produção de alimentos orgânicos, extração e beneficiamento de óleo de copaíba, coleta de baru, que são comercializados na feira de Alto Paraíso, permitindo à população urbana e aos turistas consumirem alimentos saudáveis e tradicionais.

Nesse sentido, a outra perspectiva da relação campo e cidade identificada na investigação é a do consumo, como possibilidade e desejo, e embasada na concepção da cidade como um lugar que oferece produtos e serviços em abundância, concentrados e inexistentes na zona rural. Francisca (9 anos de idade) e Cauê (11 anos de idade), por exemplo, expressaram seu desejo de que tivesse mercado no Sertão e perto de suas casas. Já Gustavo (7 anos de idade) explicou que gosta da Festa do Muquém<sup>30</sup> porque nela tem coisas para comprar.

Um trecho da entrevista com os pequenos que nasceram no Sertão demonstra a visão de Renato (4 anos de idade), Ricardo (6 anos de idade) e Maria (5 anos de idade) a esse respeito. Renato disse que prefere a cidade de Alto Paraíso porque:

Renato: É...eu gosto...porque lá no Alto, né? [...] tem um... é porque...lá é mais bom porque tem onde compá mais né?!". Ele ressalta a compra de "balinha" e: [...] pa compá... compá...binquedo, né?! ... eu vou jogá (jogar) vídeo game.

Eu: Ricardo, do que que você gosta de brincar?

Ricardo: Pic-pega [...] É...andar de cavalo!

(Maria e Renato se manifestam corporalmente indicando que também gostam de andar de cavalo).

Eu: Ricardo, você gosta de morar aqui no Sertão?

Ricardo: Gosto mais do Paraíso.

Eu: Você gosta mais do Alto Paraíso do que daqui, por quê?

Maria: Lá não pode criar cavalo não, Ricardo.

Ricardo: Porque sim.

Maria: Eu gosto de Alto Paraíso também, mas só que pouco.

(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram desde pequenas na comunidade - menores, novembro, 2016).

---

<sup>30</sup> Grande evento religioso, que acontece há mais de 250 anos em Niquelândia (GO), em homenagem a Nossa Senhora da Abadia do Muquém. Como muitas pessoas do Sertão costumam participar, as aulas da escola são retomadas somente após o período da festa, que ocorre no início do mês de agosto. Apesar de acontecer na zona rural é montada uma estrutura de cidade para receber os participantes.

Maria coloca sua opinião, alertando ao amigo Ricardo que na cidade de Alto Paraíso um cavalo não seria bem-vindo. Essas crianças muito apreciam o cavalo, inclusive, a imitação corporal de suas gestualidades, sons, sua função social de transportar pessoas, compõem o enredo de suas brincadeiras de faz de conta e desenhos.

A distância entre a Comunidade do Sertão e a cidade de Alto Paraíso pode ser considerada curta, 26km, ainda que o trajeto possa demorar mais de 1 hora pelas dificuldades da estrada e de transporte. A relação de boa parte das crianças que moram neste território camponês com a zona urbana é comum. Ademais, todos os dias os referenciais das realidades urbanas adentram as casas pela televisão.

Os próprios elementos que emergiram das observações e dos apontamentos das crianças sobre as relações campo e cidade - comparação, dependência e consumo - revelam que tratam-se de relações dialéticas. Sobre esse assunto, Felipe (2009, p. 182) analisa que são "infâncias entrecruzadas" e faz um alerta para os/as pesquisadores/as das infâncias do campo:

Podemos olhar para essas populações com as lentes do passado (campo tradicional) em busca de marcas de sobrevivência à racionalidade, à velocidade e ao consumo que caracterizam as sociedades desenvolvidas, quer dizer, urbanas e burguesas, ou as tomamos na sua experiência histórica concreta, realizada e se realizando.

As crianças traziam consigo vivências e opiniões advindas de suas histórias de vida, das relações com o trabalho de suas famílias, com a natureza interconectadas à materialidade concreta e coletiva vivida no tempo presente do Sertão. Os três grupos de crianças (que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas; que voltaram a morar na comunidade; chegantes) identificados não são opostos ou fragmentos da infância vivida na comunidade, antes, constituem-se nesse território e ajudam a constituí-lo.

Ao longo deste item, buscou-se apontar e analisar um conjunto de características e contradições que emergiram durante a pesquisa e que acabaram por compor a categoria infância e território que atravessa o trabalho como um todo.

Percebeu-se que as crianças vivenciam, se apropriam e (re)inventam a Comunidade do Sertão, de modo próprio e especial, nas experiências corporais e brincantes em interação com o Cerrado, com o trabalho e com a cultura.

## 2.2 Crianças camponesas e a relação dialética natureza, cultura e trabalho

Na escola a gente brinca assim: quem acha mais jatobá tem mais vida  
(Gustavo, 7 anos, morador do Sertão).

Achado importante da investigação é a compreensão de infâncias camponesas do Cerrado ou "cerratenses", termo cunhado por Betran (2011) ao traçar a eco-história do Planalto Central e de sua ocupação humana. A análise que se seguirá a esse respeito não tem como propósito padronizar as diversas realidades e infâncias vividas pelos diferentes sujeitos nesse imenso bioma. Antes, tem sim como intento, refletir sobre os aspectos da relação ser humano, cultura, natureza e trabalho que a própria realidade estudada evidenciou e que as crianças expressaram por meio de suas múltiplas linguagens.

De alguma forma, soma-se aos esforços acadêmicos que têm se dedicado a compreender as interações das crianças que vivem em contato direto e cotidiano com as sociobiodiversidades, com o trabalho camponês, como é o caso das pesquisas com crianças ribeirinhas (POJO; VILHENA, 2013) e com crianças que vivem nos assentamentos rurais (SILVA; SILVA, 2013), entre várias outras.

Foram as crianças que me conduziram a perceber com clareza a relação simples e complexa entre natureza, cultura e trabalho que permeava o cotidiano da Comunidade do Sertão e as experiências infantis.

Nos diferentes espaços-tempo da comunidade, fosse na escola, nas casas dos/as moradores/as nas diferentes microrregiões, nos encontros comunitários, nas conversas e brincadeiras partilhadas, essa relação estava na essência e se materializava nos limites naturais, simbólicos e construídos do território e na corporalidade<sup>31</sup> de cada criança, de cada coletivo infantil.

---

<sup>31</sup> Em conversa com a professora Ana Márcia Silva, ela esclareceu que "corporeidade" e "corporalidade" podem ser considerados sinônimos porque partem do mesmo referente, o corpo. Porém, no Brasil, a expressão "corporeidade" adentrou os estudos com base epistemológica na fenomenologia, sobretudo com Merleau-Ponty. Já o uso da expressão "corporalidade", tem se relacionado, mais, ao materialismo histórico-dialético. De todo modo, há três traduções para o português para a nota de rodapé do volume 1 do capital (Marx) onde o termo é explicado: materialidade, corporeidade, corporalidade. Parece haver então um problema de tradução para o português. Nesta tese optou-se pelo termo corporalidade.

A corporalidade como fenômeno social em sua totalidade, pode ser compreendida por essa relação entre o organismo, a perspectiva subjetiva, a cultura e o ambiente natural onde se constitui, marcando a construção das práticas corporais e de suas técnicas corporais de forma indelével (SILVA; SILVA; TUCUNDUVA, 2011, p. 49).

Como fenômeno social, a corporalidade está igualmente atrelada à condição econômica, na qual o campesinato faz parte da classe trabalhadora. Nas práticas corporais, como as brincadeiras das crianças, essa condição e a cultura camponesa eram também reveladas e, nos diferentes espaços-tempo do território que se entremeavam no todo da comunidade camponesa, junto com as crianças e demais sujeitos, codeterminavam a relação corpo-espaço-tempo. O termo "codetermina" demarca uma relação dialética

As dimensões e características naturais e de organização espacial da comunidade apresentam, à primeira vista, um Sertão sem fim e limites, como já dito. Mas, ao olhá-lo com mais profundidade foi possível perceber suas fronteiras: naturais, como um rio ou uma subida de serra; simbólicas, como a ausência de muros na escola; e construídas, como a rodovia que o atravessa. As fronteiras são aqueles lugares de divisão, mas também de encontro.

A relação das crianças com os espaços e tempos do território era facilmente percebida na boa noção que tinham de distância e de direção, nos conhecimentos demonstrados sobre a comunidade e sobre a natureza e seus ciclos, no contato cotidiano do corpo com o ambiente natural, sobretudo, a partir das descobertas, atividades diversas, brincadeiras e do trabalho da família, conforme se discorrerá.

Santos (1994, p. 17), com poesia e geografia, esclarece a conexão espaço-tempo e vida cotidiana:

O espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer, graças ao número e diversidade enormes dos objetos, isto é, fixos, de que, hoje, é formado e ao número exponencial de ações, isto é, fluxos, que o atravessam. Essa é uma nova dimensão do espaço, uma verdadeira quinta dimensão. O tempo do cotidiano compartilhado é um tempo plural, o tempo dentro do tempo. [...] Ora, o acontecer é balizado pelo lugar e, nesse sentido, é que se pode dizer que o tempo é determinado pelo espaço.

Havia uma simbiose entre as crianças do Sertão com o clima, os ciclos, rios, fauna e flora do Cerrado e com o modo de vida camponês. As características do



território e do bioma interferiam, ou mesmo definiam, muitas das atividades e práticas corporais por elas realizadas, desvelando suas corporalidades.

Por práticas corporais compreende-se:

para além de “técnicas corporais”, conforme conceito desenvolvido por Marcel Mauss (1974). Podem ser mais bem compreendidas como conjuntos dessas técnicas com sentidos e significados coletivos e historicamente construídos, característicos das manifestações culturais capazes de englobar as relações de poder, a linguagem e o trabalho. São brincadeiras, jogos, danças, esportes, manifestações culturais, todos portadores de incontáveis técnicas em sua gestualidade característica [...] (SILVA; FALCÃO, 2012, p. 55).

Durante os quatro anos de pesquisa de campo muitas foram as vivências que me levaram à simbiose entre as crianças, a vida camponesa e o Cerrado, mas uma em especial converteu-se como uma síntese que deu base para várias reflexões, que serão trazidas ao longo do texto. Faço, então, um convite ao/à leitor/a para se fazer exercícios imaginativos, sobretudo, quando as descrições forem das expressões corporais, nem sempre acompanhadas por palavras ou fotos. Trata-se do longo passeio a convite e guiado por um grupo de crianças: as irmãs Gisele (11 anos de idade) e Francisca (9 anos de idade) e os irmãos Gustavo (7 anos de idade) e Daniel (11 anos de idade), pela microrregião do Brejão onde moram.

Essas crianças são amigas e o passeio foi como que um reencontro entre elas, visto que Gisele (11 anos de idade) e Francisca (9 anos de idade), como já apontado, estavam retornando ao Sertão depois de um tempo fora da comunidade. A todo momento os quatro diziam da alegria de estarem juntos novamente e rememoravam histórias, assim, deixavam claro que eram um coletivo, que desenvolviam uma "cultura de pares" (CORSARO, 2002) baseada no desenvolvimento de uma "cultura lúdica", para a qual Silva (2003, p. 182 - 183) bem esclarece:

[...] o lúdico é uma construção cultural que consiste, potencialmente, em aprendizagem social [...] Portanto, a cultura lúdica aqui compreendida traz consigo uma concepção de infância a partir de horizontes emancipatórios [...] Essa reflexão é de tamanha importância, sobretudo pelo fato de a cultura lúdica estar inserida numa sociedade, cuja lógica societal opera por meio da cultura da acumulação, do lucro a qualquer custo, da velocidade, e não da lentidão, do acuramento dos sentidos e da qualidade das ações socioculturais.

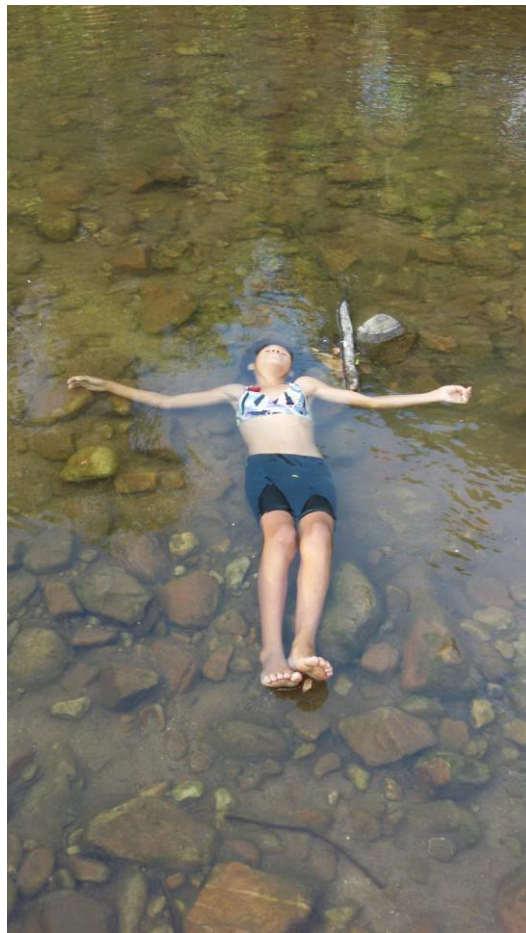
Nossa expedição se iniciou após o término da aula na escola, às 11h30, quando voltamos de Kombi para Casa de Daniel (10 anos de idade) e Gustavo (7 anos de idade) e para onde em seguida vieram ao nosso encontro Francisca (9 anos de idade) e Gisele (11 anos de idade). Ao todo foram quase dois dias de passeio. O primeiro foi pelo rio São Bartolomeu e depois uma vagarosa caminhada de 3km até à fazenda onde trabalha o pai das meninas, na qual comemos algumas frutas e colhemos hortaliças. Nesse percurso as crianças me contaram histórias diversas e me apresentaram o Cerrado até o sol se pôr. Isso aconteceu por iniciativa delas e busquei não interferir, de forma a perceber o que espontaneamente trariam. Mais tarde ainda brincamos de jogos de tabuleiro (dama) e baralho com os pais dos meninos, e dormi na casa deles.

O outro dia começou bem cedo, mesmo sem aula na escola que não ocorreu em decorrência de problemas no transporte escolar. Caminhamos até a casa de Francisca (9 anos de idade) e Gisele (11 anos de idade) que me apresentaram sua mãe e, gentilmente, me ofertaram muitas frutas. Depois, mais rio. O registro completo dessa vivência está no Diário Camponês 9 (Agosto/setembro de 2016).

Ressalta-se que o que vivemos e será analisado não se estende para todas as experiências infantis do contexto investigado, mas apresenta elementos importantes para compreensão dessa realidade e infância. Ademais, reconheço que a minha presença, em alguma medida, modificou aquele cotidiano.

As brincadeiras fluíam como o Rio São Bartolomeu... O fluxo de um rio é unidirecional, ele sempre segue adiante, desvia de pedras, passa por cima, por baixo. Por debaixo de um espelho d'água calmo e sereno prosseguem movimentos intensos que pulsam sem cessar.

Imagem 16 - Gisele e o reencontro com as águas do Rio.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

O passeio a pé e a nado na companhia de Gisele (11 anos de idade), Francisca (9 anos de idade), Daniel (10 anos de idade) e Gustavo (7 anos de idade) ocorreu no auge da seca do ano de 2016, no final do mês de agosto. A umidade do ar baixa, chegando a 15%, e a alta temperatura, por volta dos 30°C, são típicas desse período do ano e fazem do rio um lugar ainda mais convidativo. O gosto por nele banhar-se é quase uma unanimidade entre as crianças.

Fomos então para o rio, como conta o breve relato dessa parte de nossa aventura que intitulei "O jatobá":

(Gisele sai do rio e vai até o imenso pé de jatobá, que fica na margem. No chão há vários jatobás só aguardando para serem catados).

Daniel: Joga desse aí pra mim, pra mi quebrar...

Francisca: Jatobá!

Gustavo: Joga pra mim, Gisele!

(Invenção de criança: Gisele entra na água cheia de jatobás "flutuantes", mais de 10!!! Ela e Daniel, que são os maiores do grupo, mergulham e pegam pedras no fundo do rio para quebrá-los. As pedras eram usadas por todos e contávamos com a ajuda dos mais

experientes para abrir o jatobá. Para os menores, Francisca e Gustavo, havia ainda o desafio de ficar em pé, pois ali já era um pouco fundo para eles).

Gisele: É bom comer ele dentro da água, tia!

Eu: Molhado?

Daniel: Fica com gosto de abacate!

(Diário Camponês, agosto, 2016).

Imagem 17 - Cerratenses 2.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

Lembro-me que, naquele dia, comi mais jatobá do que em toda vida! Uma das crianças grudou a massa feita de farelo e água nos dentes e sorriu, logo todas a imitaram. O ar faltava de tantas gargalhadas. Em seguida, elas me levaram para ver um rastro de onça na beira do rio e demonstravam curiosidade em perceber se eu teria ou não medo. Destaco que aquela marca na terra, que passaria despercebida, só ganhou sentido e significado para mim quando as crianças me informaram do que se tratava.

Ainda nesse episódio, cabe destacar o desafio de nadar para Francisca (9 anos de idade) que, no início, demonstrava medo de ir um pouco mais adiante no rio e, no seu próprio tempo, foi se permitindo vivenciar a água, muito motivada por todo o movimento do grupo, já que imitava seus pares, e pela presença de uma adulta, no caso eu, que também a incentivava.

É possível analisar que refrescar-se foi só uma das possibilidades de interação entre as crianças e o rio. Vários elementos podem ser ressaltados dessa vivência e

puderam ser também identificados em outras situações observadas e vividas com elas. Destacam-se dois deles, o primeiro refere-se aos conhecimentos das crianças sobre o Cerrado e a região, nesse caso expresso em como catar, abrir e comer o jatobá, deslocar-se no rio e identificar um rastro de onça, que só são possíveis porque a produção de suas existências se dá nesse bioma.

O segundo elemento diz respeito ao processo de aprendizado social por meio da imitação e da mediação feita pelos sujeitos mais experientes que, nessa situação foram as crianças mais velhas, de modo que os saberes citados, e outros, puderam ser apreendidos por todos (VYGOTSKY, 2010), inclusive por mim. Eram saberes que passavam pelo corpo, eram técnicas e práticas corporais (MAUSS, 1974; SILVA, FALCÃO, 2012).

Como dito, a ida ao rio é uma grande preferência entre as crianças do Sertão e, pode-se dizer, da população em geral. Além de espaço de lazer, a água também é utilizada para suprir as necessidades cotidianas das roças e das famílias. Todavia, é importante ressaltar que o deslocamento até os diferentes trechos dos rios que passam pelo território fica prejudicado para as várias pessoas que moram deles mais distantes e que não dispõem de transporte próprio, assim como em decorrência das más condições da estrada. Esse, é mais um dos desdobramentos da ausência de transporte público na região.

Significa dizer que a existência dos rios na comunidade não implica diretamente em possibilidade concreta e de forma plena, para todas as crianças e suas famílias, de estabelecer as inúmeras interações possíveis com esse espaço. Ainda que se reconheça que o fato de comporem o território já interfira sobremaneira no ambiente natural e cultural do Sertão.

O rio é igualmente lugar de travessia para as famílias que habitam e/ou trabalham e precisam atravessar para o outro lado das margens. A falta de pontes no Macaco e no São Bartolomeu dificulta a passagem que costuma ser feita por meio do caixote<sup>32</sup> ou por dentro da água. A travessia de caixote parecia significar para algumas crianças atividade lúdica.

---

<sup>32</sup> O caixote é um equipamento artesanal composto de cabo de aço com roldana, corda e uma grande estrutura de madeira, forte ao ponto de suportar pessoas, bicicletas, motos na travessia de uma margem à outra do rio. Ele é instalado na altura do que seria uma ponte. O equipamento necessita de manutenção constante por parte da população para continuar funcionando.

Imagem 18 - O caixote e o Rio São Bartolomeu



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Junho, 2016.

Atividade de relevo entre as crianças era a de andar na mata para procurar e coletar frutinhas do Cerrado, era como uma aventura baseada nos ciclos da natureza e no conhecimento passado de geração em geração. Aprendi no Sertão que a cagaita e a mangaba chegam nos meses de outubro e novembro e que ao caírem no chão estão maduras e prontas para serem catadas, o mesmo vale para o jatobá e jatobá-do-campo, porém, nos meses de agosto e setembro. Na mesma época amadurece o cajuzinho-do-cerrado ("cajuzim"), mas que deve ser pego ainda no pé. Esses pareciam ser os frutos do Cerrado favoritos entre as crianças que, geralmente, sabiam quais eram os melhores pontos do território para encontrá-los.

As árvores frutíferas se espalhavam pelos quintais e no meio do mato e a coleta envolvia tanto as crianças, na maioria das vezes em grupo, como os adultos. Algumas famílias realizavam a comercialização de produtos beneficiados que tinham como base tais frutos e outros mas, pelas observações, foi possível perceber que prevalecia o consumo próprio. Além do fruto *in natura*, cagaita, mangaba e cajuzinho eram usados para fazer geleia, suco e polpa. Já no caso do jatobá, seu farelo pode ser comido puro ou

misturado com outras frutas como uma vitamina, além da coleta do vinho/seiva de uso popular e medicinal que advém dele.

Gabriel: Tá chegando o tempo daquelas frutinha, da cagaita.  
 Daniel: Você já bebeu suco de cagaita?  
 Eu: Já.  
 Gustavo: Eu gosto é de mangaba [...] Ei tia, aquela mangabona!  
 (Diário de Campo 9, agosto/setembro de 2016)

Eu: Fernanda, o que você acha de morar aqui no Sertão?  
 Fernanda: Bom.  
 Eu: Por quê?  
 Fernanda: Porque tem rio....Porque aqui tem muitas fruta.  
 (Jogo de Entrevista Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - maiores, novembro, 2016).

Como diria o cantor: "Quem nunca comeu uma frutinha do cerrado? E depois olhou pro lado e viu uma criança sorrir? Esse sorriso com sabor de natureza. Mostra todas as belezas que a mãe terra coloriu" (Carlos Ronkgronlin).

Além dos já citados, nas andanças e conversas com as crianças elas comentaram, mostraram e muitas vezes comemos frutos típicos do Cerrado, ou seja, que já estavam lá ofertados pela natureza, quais sejam: xixá ("castainha"), pitomba, pequi, marmelo, baru e mamacadela (fruta da cera). O tinguí, mas que não costuma ser consumido como alimento por humanos. Há muitos outros no território, mas interessa aqui enfatizar os que as crianças mencionaram.

Como afirmou Tiriba (2005, p.191): "[...] as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo [...]"

A expectativa durante a procura e coleta de tais frutos era quase sempre uma brincadeira, e era reveladora da sabedoria infantil e camponesa sobre a riqueza da natureza e o entendimento e respeito sobre seus fluxos. De certa forma, é uma expressão da soberania alimentar (STÉDILE; CARVALHO, 2012) que só se concretiza com as árvores vivas, o que significa de pé e produzindo, podendo se desdobrar na ingestão de alimentos do ambiente local, carregado de valores culturais e afetivos e com reconhecido valor nutricional, como é o caso.

Nas observações foi possível perceber que o contato das crianças com as plantas medicinais presentes no bioma é frequente, tais como a semente de sucupira, óleo de copaíba, folhas de alfavaca e assa-peixe e muitas outras disponíveis na mata, além das

cultivadas. De forma geral, as plantas parecem ser facilmente encontradas e o saber sobre como e quando usá-las é passado dos mais velhos para os mais novos, ainda que seja recorrente na comunidade o discurso de que os mais jovens não se interessem em aprender mais a respeito e que o consumo de medicamentos alopáticos para as enfermidades pareça ser também comum.

Algumas das plantas são ingeridas no cotidiano nas casas e, algumas vezes, na escola, na forma de chás e servidas no café-da-manhã e no lanche. Elas também são dadas aos animais, como certa vez comentou Hugo, na época com 3 anos de idade, que seu cachorro estava com sarna e, por isso, estava dando a ele "óleo de pau" (óleo de copaíba) para melhorar (Diário Camponês 7, maio, 2016).

A Avó de Hugo, Dona Bernardina, é conhecida na comunidade como Dona Remédio, já que é conhecedora profunda das plantas medicinais e muitos a procuram para cuidar da saúde. Em 2016 foi produzido um documentário chamado "Raizeiros - saberes ameaçados"<sup>33</sup> que contou com sua participação. O mesmo foi exibido no Cine Sereno ocorrido na casa da própria Dona Bernardina e de seu companheiro, Dercino. Naquele momento, eram notórias a atenção das crianças em relação ao documentário e o orgulho em vê-la nas telonas (Diário Camponês 9, agosto/setembro, 2016).

Raízes, cascas, resinas, óleos, folhas, argilas, água e outros elementos são oferecidos pelo Cerrado e manipulados por suas populações para a prática da medicina popular. São conhecimentos tradicionais produzidos coletivamente, transmitidos e disseminados pela oralidade pelos raizeiros e, sobretudo, pelas raizeiras, verdadeiras especialistas do Cerrado, pois: "[...] os conhecimentos tradicionais não têm dono, têm herdeiros" (ARTICULAÇÃO PACARI, 2009, p. 21).

Como saber se um fruto ou planta pode ser ingerida? Se passarinho não come é sinal que tem veneno, segundo Daniel, reproduzindo essa sabedoria antiga de quem mora perto da natureza e a observa desde pequeno. A abundância de alimentos e plantas originárias presentes na região e suas águas são indícios da força dos ciclos naturais que possibilita vida, humana e animal, e o desenvolvimento do modo de viver camponês.

Trata-se da sociobiodiversidade do território. Como defende a "Carta Agroecológica do Cerrado" (2017, p. 3):

---

<sup>33</sup> Projeto "Raizeiros de Alto Paraíso: Saberes Ameaçados". Apoio: Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE-GO), Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e UnB Cerrado.



a diversidade biológica, social e cultural dos agroecossistemas é um componente fundamental para a promoção da agroecologia e a garantia da soberania e segurança alimentar e nutricional. Reafirmamos a centralidade dos camponeses e camponesas, agricultores e agricultoras familiares, povos indígenas, quilombolas e povos e comunidades tradicionais do campo, da floresta e das águas na geração, conservação e manejo da sociobiodiversidade.

As crianças falavam espontaneamente e nas entrevistas sobre os animais, tais como: arraia, onça, jacaré, capivara, peixes variados, seriema ("sariema"), luis caxeiro, ema, cobra, veado, macaco, calango, tiú, borboleta, arara, papagaio, tucano e outros pássaros diversos, que são endêmicos da região. Contavam alguns "causos" (histórias), assim como os adultos, sobre animais considerados perigosos tal qual a onça, a arraia e a cobra.

Em algumas vezes que fui ao rio com as crianças, por convite ou por alguma atividade dos projetos de extensão, as arraias foram mencionadas, como pode se ver nas falas a seguir:

Francisca: Ainda bem que não tem arraia aqui!

Daniel: Aqui é bom que é só pedra

(Diário de Campo 9, agosto/setembro, 2016).

Luíza: Lá na minha casa eu tenho muito medo de entrar porque tem raia (arraia) e quando a gente vai lá, e quando minha mãe vai pescar na represa que tem lá, gigante, a gente vê muito, muito elas lá  
(Jogo de Entrevista - Crianças Chegantes, maio, 2016).

Esses animais costumam aparecer somente onde o fundo é de areia, por isso a observação de Daniel quanto ao fundo de pedra. Numa visita à microrregião Ponte/Murici, Marina, Clara (7 anos de idade) e Júlio, que lá residem, nos chamaram para entrar no rio. Naquele trecho o fundo é de areia e eles falaram bastante sobre as arraias e deram dicas de como fazem para não serem atacados, que consiste em basicamente arrastar os pés e evitar pisar no chão. Aprendizado precioso e que coloquei em prática muitas vezes durante o campo. Mesmo quando o medo me visitava, ainda assim me banhava, com a certeza da poeta acreana Olivia Maia (2010, p. 96):

[...] dei um mergulho gostoso, de corpo e alma, e corri com os meninos rio acima, rio abaixo. E com tanta algazarra e gritaria, além dos saltites que os meninos gostam de dar quando estão na água, as raias não se aproximam, pois elas não atacam, apenas se defendem. Ficam escondidinhas embaixo da areia e quando sentem um pé a esmagá-las, eis que *nheque...ferram!*

Há épocas em que as arraias aparecem mais e os/as moradores/as sabem orientar a esse respeito. Não vivenciei situação em que os familiares impedissem o banho de rio por parte das crianças em decorrência desses animais, igualmente não tive notícias sobre acidente no território. Talvez seja mesmo verdade que em "Rio que menino nada raia não ferra" (*Ibidem*, p. 11):

Meninas e meninos abençoados:  
 - A Mãe d'Água ordena às raias  
 adormecidas na areia que se retirem  
 pra não ferrear os pés travessos.

Também não faltavam histórias de cobra. Quando perguntadas nas entrevistas o que apreciavam no Sertão, muitas apontaram tomar banho de rio e logo vieram as histórias de sucuri:

Cauê: Dá medo [...] Sucuri, moço!  
 Eu: E aqui tem sucuri?  
 Francisca: Tem!  
 Sandra: Lá na minha casa tem sucuri, jacaré.  
 Cauê: Um dia nós tava nadando lá na pedra amarela, aí nós sentiu um cheiro forte [...] Eu falei: - Deve ser sucuri.  
 (Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016)

Luíza: Eu morro de medo de cobra! Porque eu já fui picada por uma cobra. [...] medo de sucuri, né.  
 (Jogo de Entrevista - Crianças Chegantes, maio, 2016)

Apesar de não ter sido o foco desta pesquisa e por isso não haver aprofundamento a respeito, eram comuns as falas de moradores/as sobre a diminuição no número e espécie de animais ao longo do tempo, como os veados que inspiram o nome da Chapada dos Veadeiros. Os motivos atribuídos por eles/elas eram a caça e o desmatamento.

As crianças interagiam e davam múltiplos sentidos e significados à natureza, como é o caso do rio e do mato que em certos momentos eram considerados por elas como ambientes de fruição e em outros de certo risco. Ambas as percepções compunham as práticas corporais, como as brincadeiras, ou ajudavam a explicar a não vivência das mesmas.

Dependendo da brincadeira e do espaço-tempo, alguns elementos naturais tornavam-se brinquedos: como uma casca de jatobá e um pedaço de pau transformados em canoa por Gustavo (7 anos de idade) e Francisca (9 anos de idade); o cipó para balançar grandes e pequenas crianças; o "sobeo" (nome dado por algumas delas) que é

um pedaço de pau com furo no meio que ao ser soprado emite um som como um assobio, ele é popular entre as crianças do Sertão; pedras que viravam esculturas ou que eram pintadas com água na beira do rio; um arco-e-flecha produzido com pau e barbante por Daniel; o brinquedo produzido pela mãe de Hugo (3 anos de idade) com marmelo, relembrando as brincadeiras de sua infância; e muitos outros.

Benjamin (1985) diz que a brincadeira é que determina o conteúdo do brinquedo. É possível então compreender como paus, pedrinhas, árvores, frutos do Cerrado, objetos e equipamentos, entre tantos outros, tomavam outros sentidos para as crianças e eram a todo momento (re)inventados por elas.

Nas observações foi possível perceber, de forma geral, o apreço das crianças em brincar com elementos e viver em meio à natureza, como buscou-se elucidar nas situações relatadas, assim como demonstrou Iara (7 anos de idade) ao dizer que: "[...] É muito bom (morar no Sertão). [...] Tem mato demais"! E Taís que apontou a natureza como algo que a faz gostar de morar na comunidade (Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016).

Viver próximo e da natureza apresenta características e desafios que lhe são próprios e que se intensificam dadas as condições objetivas de vida da população. No Sertão, o maior desafio percebido relacionado diretamente às características do Cerrado são suas duas únicas estações, o tempo das águas e o tempo da seca, e seus desdobramentos no cotidiano infantil e comunitário.

### **2.2.1 As águas e a seca**

"Por ser de lá  
Do sertão, lá do cerrado  
Lá do interior do mato"  
(Dominginhos).

As águas chegam, a terra molha vermelha, o verde escuro, o rio sobe então. É outubro, é novembro, fechando só no verão. A seca invade vagarosa o abril. E racha o setembro! A terra poeira, o rio que seca, o fogo que queima, a flor desabrocha: roxa, amarela, branca e rosa.

Imagem 19 - Seca



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Junho, 2016.

Imagem 20 - Águas



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Março, 2015.

Das peculiaridades do Cerrado, suas duas únicas estações fragmentam o ano em tempo "das águas" e tempo "da seca", como se diz no Sertão, o que influencia fortemente quem nele e dele vive. A minha sensação era que o tempo das águas modificava, de forma bela e estranha, a paisagem natural do Sertão, pois era como se fosse quase inerente a ele o retrato da seca. Talvez pelo imaginário em torno dos sertões do Brasil ou pela intensidade da seca que marca profundamente nossa memória corporal. Ninguém escapa à seca.

A sensação se explica igualmente porque boa parte do tempo das águas coincidia com os recessos escolares (parte de dezembro, janeiro e fevereiro) e com a lama na estrada, o que tornava o deslocamento difícil para o Sertão nesse período e, por essas razões, a pesquisa de campo não foi realizada durante esses meses, centrou-se no longo período da seca, de abril a setembro/outubro, e no início e final das chuvas, respectivamente, outubro/novembro e março.

Enxergar a realidade pela lente das duas grandes estações do Cerrado foi um imperativo do próprio campo. Tornou mais visível a essência da conexão entre ser humano, cultura e natureza, a inseparabilidade entre os aspectos biológico e cultural do corpo, assim como as contradições e desafios em ser criança camponesa e o papel e descaso do Estado no interior do modo de produção capitalista.

Para refletir sobre a relação corpo-infância parte-se aqui da perspectiva de que a interação natureza (humana) e cultura não é de dominação da primeira pela segunda, ou seja, da dimensão cultural sobre a biológica, ou para as teorias biologicistas o contrário (BUSS-SIMÃO *et al*, 2010), mas sim dialética, o que vale também para interação natureza e cultura de forma mais ampla.

Sim, a forma hegemônica como as crianças são concebidas e tratadas e as tentativas destrutivas de dominação do ser humano sobre a natureza e a natureza humana, indicam justamente o contrário, porém, trata-se aqui de contribuir para (re)construção de uma chave de leitura sobre essas relações à luz do que suscitou as crianças e o contexto camponês estudado articulado às teorias críticas. Assim:

[...] será necessário assumir as crianças também como seres de natureza. A concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada na medida em que estão implícitas duas ideias fundamentais: i) nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos; ii) só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, as regras, os valores, enfim, o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte. O que não está devidamente enfatizado é que a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontecem num universo maior, o cosmos, a Natureza. Os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir (TIRIBA, 2005, p. 214).

O corpo humano e o planeta Terra são compostos por mais de 70% de água. Elemento vital para a vida no planeta, as alterações em sua disponibilidade ocasionam mudanças importantes nos organismos. Os corpos cerratenses conhecem bem os efeitos da seca e da umidade e se adaptam fisiológica e culturalmente a elas, vivendo, inevitavelmente, os ciclos da natureza.

Como cerratense, sinto-me capaz de dizer que a seca tem fases. Discorrerei brevemente sobre elas a partir de minha vivência pessoal e do que observei no Sertão. O marrom das águas indo embora dos rios, o verde escuro começando a desbotar e a estrada de terra firme indicam que as chuvas se foram há pouco e que a seca já se anuncia. É sua primeira fase que costuma durar de abril a junho.

Ainda que as crianças brincassem, geralmente se movimentando intensamente, e participassem do trabalho da família em qualquer época do ano, era possível observar que os corpos pareciam mais vivos e ativos para brincar, estudar e trabalhar quando o clima estava mais agradável - umidade relativa do ar em torno dos 60%, temperatura média amena por volta dos 25°C e com visitas incertas das chuvas.

A atividade corporal costumava diminuir com algum possível, mas nem sempre certo, inverno frio (abaixo dos 20°C), mas com certeza árido do Cerrado, característico da segunda fase da seca, aproximadamente, entre os meses de junho e julho. Mas isso não desanimava o São João e a quadrilha, que serão contados no próximo capítulo.

A caliandra despontando vermelha em meio ao verde amarronzado, o primeiro ipê amarelo e a estrada já em pó sinalizavam que a seca chegaria a seu auge, que sua intensidade traria o fogo e faria o tempo demorar. Esse era seu terceiro e último momento, com duração de agosto a setembro/outubro. O corpo urge por água e apresenta sintomas próximos ao de uma desidratação, tais como ressecamento dos olhos, narina, boca, pele, e a pressão arterial tende a baixar (Diários Camponês 4 e 9, setembro de 2015 e agosto setembro/2016 respectivamente).

Massas de ar seco se formam no céu, a umidade relativa do ar cai, a temperatura aumenta e a respiração fica mais dificultada, a sensação é de que o esforço para viver é maior. Para a ciência médica tradicional tais sintomas indicam que menos oxigênio está sendo disponibilizado ao cérebro, o que tende a nos deixar mais lentos, ficando difícil de se concentrar nas atividades e mais dispendioso se movimentar. Para os estudos da ioga, o *práná*, que é a nossa energia vital que vem da respiração e da nossa ligação com o universo precisa se reequilibrar (ACARYA, 2012).

Durante o período da seca intensa no Sertão era perceptível que os corpos das crianças ficavam mais vagarosos e cansados, mas mesmo os dias inóspitos não impediam o ímpeto de brincar e correr ao ar livre, a não ser quando algum adulto não permitia nos horários de sol forte, mas não sem a insistência das crianças, como observei algumas vezes na escola e nas casas (Diário Camponês 4, agosto, 2015).

Como afirmou Tiriba (2005, p. 210): "[...] as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza".

Para conhecer melhor as atividades das crianças durante as duas estações, uma das estratégias metodológicas foi a proposta de que fizessem desenhos com esse foco. Os desenhos e os diálogos durante a proposta conseguiram expressar, como aponta Gobbi (2009, p. 87): "[...] os olhares, as concepções que as crianças têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado". Participaram desse momento as crianças das turmas do 2º/3º (crianças menores) e 4º e 5º anos (crianças maiores), as primeiras tinham em média 7 e 8 anos de idade e as segundas entre 9 e 10 anos de idade.

As menores propus que fechassem os olhos e que lembrassem e/ou imaginassem o que costumavam fazer em cada época. Elas demonstraram gostar da brincadeira de ficar de olhos fechados, algumas expressavam ansiedade e expectativa e abriam seus

olhos, outras fechavam mais ou menos, algumas se portavam bem atentas ao que eu dizia, e tudo isso fazia parte da brincadeira. Solicitei que pensassem em lugares, atividades, brincadeiras e companhias.

A atividade com essa turma foi feita em parceria com a professora regente e não houve limite de tempo para fazê-la, fluindo assim de acordo com o tempo das crianças e durou por volta de 1 hora. Após a visualização de olhos fechados, algumas ainda passaram um tempo pensando, observando o que a outra estava fazendo, realizando comentários, mas logo todas foram se acomodando em cima da mesa e das cadeiras para desenhar. Durante os desenhos conversávamos e elas traziam algumas memórias de forma oral dos momentos, palpitavam e questionavam as ideias e os desenhos dos/das colegas.

Imagem 21 - Atividade de Pesquisa (Desenho)



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

Procurei fazer as mediações necessárias em algum conflito por material ou espaço e para que pouco interferissem no desenho do/da colega, de modo que cada um/uma se sentisse mais livre para criá-lo e pudesse melhor se concentrar. Foram perceptíveis imitações, principalmente, de ideias, mas também de desenhos em si e não houve mediações nesse sentido, visto que se considerou que o que a criança expressasse deveria ser respeitado.

Veza ou outra eu fazia questionamentos para instigá-las e conversávamos a respeito, tais como: Como fica a estrada quando está chovendo? A água acaba em casa na época da seca? Os rios secam? Como fica a natureza?...

Abaixo alguns dos desenhos das crianças do 2º/3º ano que expressam o que costumam fazer durante o longo período de estiagem da chuva:

Desenho 1 - Seca<sup>34</sup>



Autora: Taís (7 anos). Fonte: Arquivo da Pesquisa. Agosto/Setembro, 2016.

As meninas explicaram o desenho:

Carla: Na seca nós brinca de casinha no mato [...] Nós brinca de acampá!

Eu: Como é?

Carla: É tipo assim, a tarde a gente vai leva panela, leva comidinha aí nós come.

Eu: De verdade ou de mentirinha?

Carla: De verdade!

Eu: Vocês fazem uma cabaninha?

Taís: Faz, nós faz com pau e joga foia em cima pra ser o teiado.

Eu: Quem é que brinca dessa brincadeira?

Carla: Eu, Lia (irmã mais velha, 12 anos) e Taís.

Taís (7 anos de idade) ressalta que na época da seca gosta também de: "[...] brincá de boneca, brincá de bola, brincá de queimadinha..." Eu: "Como que é queimadinha?" Taís: "Assim ó...[...] tem que jogar assim (faz o gesto com as mãos), três vezes tem que queimar" (Jogo também conhecido como 3 cortes).

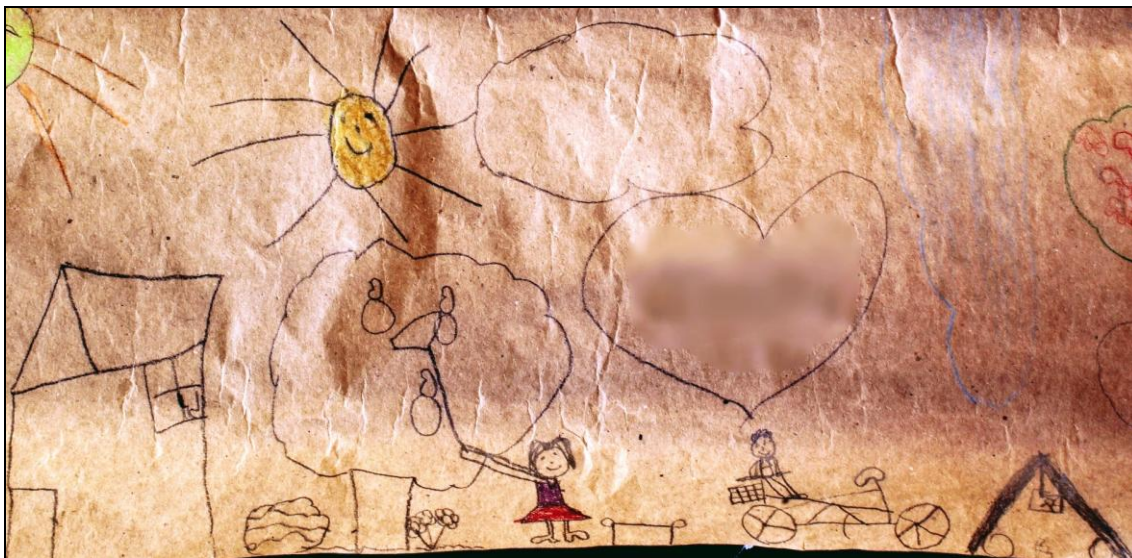
Outros adultos moradores/as da comunidade, como a professora Ângela e a mãe de Gisele (11 anos de idade) e Francisca (9 anos de idade), comentaram que também brincavam de acampar e fazer comida no mato quando eram crianças. Já escutei relato

<sup>34</sup> Observação: a nuvem, gotas e raio que aparecem ao fundo da ilustração pertencem ao desenho do verso, e não de Taís.



semelhante de pessoas que moravam na roça em outros territórios camponeses. Clara (7 anos de idade), colega de sala das irmãs, disse que brinca de forma parecida com seu irmão mais novo e, em seu desenho, representou outras de suas atividades de preferência para esse período do ano:

Desenho 2 - Seca.



Autora: Clara (7 anos).Fonte: Arquivo da Pesquisa. Agosto/Setembro, 2016.

Além da "cabaninha" (à direita), ela explica: Clara (7 anos de idade): "Ai minha bicicletinha! Eu tô pegando caju no mato". Carla (8 anos de idade) dá uma dica para o desenho: "Clara faz a bichinha dela aqui ó, que é o que a gente pega ó." E Clara (7 anos) acrescenta em seu desenho suas mãos segurando um objeto que geralmente é utilizado para pegar frutos que estão no alto, um pau com uma espécie de cesto (metade de cima de uma garrafa pet) na ponta.

A atividade do desenho foi feita no mês dos cajuzinhos-do-cerrado e cajus, frutos de apreço das crianças, como já analisado, nesse sentido outros desenhos e falas fizeram menção aos mesmos: Iara (7 anos de idade) "[...] Eu não gosto de catá não, mas comê eu gosto"! (sorri). Gui: "Tia! Lá em cima da têia tem um cajuzão desse tamanho! Tem dez"!

Nas turmas das crianças do 4º e 5º ano a atividade foi breve em virtude do tempo disponibilizado pela educadora regente. Foi preciso controlá-lo melhor e a dinâmica demorou por volta de 20 minutos. Considera-se que não houve prejuízo para a proposta do desenho, visto que elas rapidamente se concentraram e conseguiram apresentar elementos interessantes, mas faltou mais tempo para os diálogos.

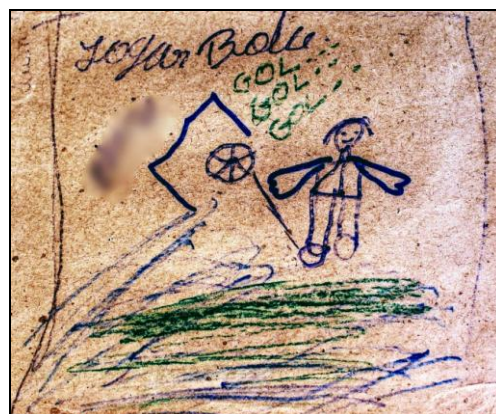
Jogar futebol e pular corda apareceram como atividades da época da seca e das chuvas. De fato, eram práticas corporais vivenciadas, sobretudo na escola, durante todo o ano letivo. Eliana (10 anos de idade) frisou que gosta de pular corda quando está chovendo, pois aprecia quando ela bate no chão e a lama espirra, como pode se observar no detalhe no Desenho 6.

Desenho 3 - Seca.



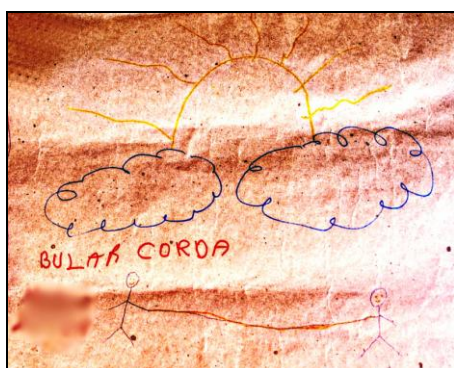
Autora: Gisele (11 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa. Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 4 - Chuva



Autora: Eliana (10 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 5 - Seca.



Autora: Luiza.  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 6 - Chuva.



Autora: Eliana (10 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Nas ilustrações e falas sobre a seca, o rio apareceu novamente como uma das preferências infantis. Daniel deu destaque à pescaria. Já Naiara (11 anos de idade), representou seu banho no rio, pois nesse período, em especial, as águas ficam límpidas e a temperatura entre fria e morna acolhe os corpos.

Desenho 7 - Seca



Autor: Daniel (10 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 8 - Seca.



Autora: Naiara (11 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

A Chapada dos Veadeiros é conhecida como "berço das águas" visto que: "Os chapadões centrais ocupados pelo Cerrado constituem a cumeeira do Brasil e América do Sul, pois distribuem significativa quantidade da água que alimenta as bacias hidrográficas do continente" (Tratado dos Cerrados, 1992).

Há abundância de rios, córregos e cachoeiras na Chapada dos Veadeiros, fato que atrai turistas de todo o mundo. Ainda assim, alguns trechos no Sertão ficam absolutamente sem água durante o período da seca ou mesmo parecem ter secado definitivamente e hoje são só pedras. Em algumas residências na comunidade a água chega com dificuldades ou se faz necessário buscá-la nos rios. Em alguns pontos do território, a escassez de água é um dos problemas nevrálgicos.

Durante a atividade do desenho conversamos a respeito:

Eu: Na época da seca o rio seca?

Júlio: Seca não! Lá em casa não...ainda bem! Só lá na Parida

Eu: E na época da seca às vezes acaba a água em casa?

Clara: Lá em casa num acaba não. Lá a água vem do rio

Carla: Acaba! [...] Nós tem que ir lá no Macaco pega água na hora que a caixa seca.

Eu: Vai de carro ou vai a pé?

Carla e Taís: De carro! Uai, de a pé?! (indicando que é longe). Eu: E vocês ajudam?

Carla: Nós ajuda.

Carla (8 anos de idade) me mostra seu desenho e diz: "Aqui tia, o rio de casa tá tipo seco", conforme mostra o detalhe no canto esquerdo do desenho próximo às flores e a foto ao lado que corresponde ao mesmo trecho por ela apontado:

Desenho 9 - Seca.



Autora: Carla (8 anos de idade).  
 Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
 Agosto/Setembro, 2016.

Imagem 22 - Trecho seco do Rio  
 (microrregião da Parida)



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Outubro, 2017.

As famílias que moram nas microrregiões do Brejão e da Ponte/Murici e próximo aos rios, como é o caso de Clara (7 anos de idade), Júlio (8 anos de idade), Daniel, entre outros, parecem não sofrer com a falta de água. O problema no abastecimento atinge mais as microrregiões da Água Branca, onde se localiza a escola, e da Parida, onde se concentram várias famílias, inclusive a de Carla (8 anos de idade). É importante ressaltar que em ambas passam trechos de rios que, segundo moradores/as, secavam nos períodos de auge da seca, mas voltavam a encher nas águas, garantindo o abastecimento durante a maior parte do ano, mas que nos últimos anos alguns deles não têm enchido nem no tempo das águas.

Carla (8 anos de idade) representou isso em seu desenho, ademais em visitas de campo à Parida foi possível verificar que um trecho do rio, seco, passa a poucos metros de sua casa e que costuma-se atravessá-lo caminhando por dentro dele, por cima de suas pedras, eu mesma já fiz esse trajeto. Porém, conta-se que no passado breve as crianças se divertiam brincando em suas águas, que também serviam para as necessidades cotidianas das famílias, das casas, plantações e animais.

Observei em todas as vezes que fui ao Sertão o uso cuidadoso e econômico da água nas casas e na escola, assim como presenciei, por diversas vezes, a água acabar em algum momento do dia. A saga vivida na Parida e que se repete ano a ano era assunto

recorrente na comunidade, o que evidencia a gravidade do problema. Lá foi possível observar a água armazenada em garrafas, tonéis e caixa d'água para uso pessoal e doméstico (Diário Camponês 9, agosto/setembro, 2016). A água encanada não chegou plenamente nas casas dessa microrregião e, periodicamente, um caminhão pipa realiza o abastecimento.

A falta d'água em parte da Comunidade do Sertão é um problema crítico observado em outros territórios camponeses com disponibilidade hídrica. Cabe questionar: Por que em lugares de tamanha abundância de água a sua falta ainda atinge seus habitantes, diante dos avanços tecnológicos que possibilitam que, mesmo com a crise hídrica instalada no país, a água chegue nas cidades tão mais distantes de suas fontes originais?

No caso do Cerrado, a ausência de chuvas é uma característica peculiar do próprio bioma, ocasionando de fato diminuição considerável na disponibilidade de água. As crianças analisaram essa característica quando perguntadas sobre o que pode melhorar no Sertão:

Caio: Chuvê todo dia! (Diálogo durante a atividade do Desenho)

Maria: Chover muito mais! [...] as árvores.. o capim pra colocar minhas ovelhas!

Eu: Ah! Você tem ovelhas?

Maria: Não, é que ainda vai comprar...tem que chover lá na minha casa pro capim crescer.

Ricardo: Chover mais.

(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016).

Silva (2017, p. 13) caracterizou, em linhas gerais, como a seca e a chuva impactam na produção de alimentos na Comunidade do Sertão:

[...] no período da seca, o plantio é nas hortas em casa para o próprio consumo e muitas vezes dividem com a vizinhança. Nesta estação, alguns moradores ficam sem o leite e seus derivados por falta de pastos formados para atender às necessidades do rebanho. Já na estação chuvosa, geralmente há muita fartura, com as colheitas de feijão, milho, mandioca, abóbora, melancia, gergelim, amendoim, etc, e assim todos obtêm alimentos de boa qualidade.

A diminuição nas chuvas vem se agravando em decorrência das mudanças climáticas atribuídas por algumas teorias aos ciclos naturais do planeta e, por outras, à ação humana. Sem entrar no mérito da polêmica, a diminuição do volume hídrico no Brasil nas últimas décadas acaba por coincidir com o avanço do desmatamento e da

enorme utilização de água, seja pelo agronegócio, hidronegócio<sup>35</sup>, mineração, entre outras práticas de intensa e extensa modificação da natureza e que atingem com mais intensidade as famílias camponesas.

Em Goiás, conforme já discutido no item 2.1, esse processo atinge grandes proporções e dá indícios dos impactos dessas lucrativas práticas sobre o clima, sobre a saúde humana, sobre o modo de vida camponês, chegando, mais recentemente, no centro e nas periferias das cidades, como se pode ver nas crises de racionamento de água no Distrito Federal e em Goiás durante o ano de 2017 e que já adentrou o ano de 2018.

A questão da água está na agenda das grandes corporações (exemplos: Nestlé e Coca-Cola) que defendem sua privatização. Contrapondo-se, têm-se os movimentos sociais e organizações da sociedade civil<sup>36</sup> que a defendem como elemento vital da natureza. Recentemente no Brasil instalou-se formalmente a luta para que os rios sejam considerados como sujeitos de direito<sup>37</sup>, a inspiração veio das legislações do Equador e da Bolívia e de tantos outros países que estão realizando este debate de reconhecimento da natureza (Madre Tierra, PachaMama). Como explicou a entidade responsável pela ação no Brasil:

Buscamos essa quebra de um paradigma onde a natureza é vista como um recurso natural, como um bem, passível de apropriação e exploração, e a partir de então passe a ser vista e tratada juridicamente como um Ser de Direitos, quebrando uma visão onde o ser humano deixa de ser o centro e a própria Vida assume sua posição (ONG PACHAMAMA, 2017).

Na Comunidade do Sertão, o rio São Bartolomeu vem sofrendo ameaças de despejo de esgoto, pelo próprio governo, que têm sido barradas pela resistência das populações da Chapada dos Veadeiros. A contraditória ausência do poder público se faz

---

<sup>35</sup> Expressão inspirada no termo "agronegócio" para reunir a multiplicidade de negócios em torno da água, tais como: energia hídrica, irrigação, carcinicultura (criação de camarão em cativeiro), saneamento ambiental, água engarrafada, entre outros (MALVEZZI, 2012).

<sup>36</sup> A exemplo do Fórum Alternativo Mundial da Água (FAMA) que ocorrerá este ano no Distrito Federal. O evento é uma oposição ao 8º Fórum Mundial da Água que acontecerá também na cidade e que é organizado por grandes grupos interessados na privatização da água e dos serviços públicos a ela vinculados. Mais informações: <http://www.fenae.org.br/portal/fama-2018/fama-2018/> Acesso em: 17/12/2017

<sup>37</sup> O primeiro deles seria a bacia hidrográfica do Rio Doce, vítima da maior tragédia ambiental do Brasil que foi causada pela exploração do minério em Mariana - MG. O texto da ação encontra-se disponível em: <https://www.ongpachamama.org/single-post/2017/11/07/Uma-a%C3%A7%C3%A3o-pelos-rios-como-sujeitos-de-direito> Acesso em: 17/12/2017.

presente ainda no notório problema de abastecimento de água que atinge parcela das famílias no Sertão, em meio aos rios que cortam o território. São dificuldades para acessar o básico e imprescindível para a existência humana, para suprir as necessidades fundamentais do organismo, para uso pessoal e familiar nas casas e que afeta também centralmente a produção de alimentos e a criação de animais, tornando a vida durante o período da seca, que já é árdua, ainda mais desafiante.

Outra característica da seca é a presença do fogo que chega por meio das queimadas que podem ser provocadas pela ação natural, por exemplo, pela planta canela-de-ema que pode entrar em autocombustão com o calor, ou pela ação humana. Apesar de vê-las na estrada entre Goiânia e Alto Paraíso, em pontos da Chapada e, vez ou outra, sentir a fumaça que parecia vir de longe chegando no Sertão, não observei nesses anos de pesquisa queimada na comunidade e nem houve menções por parte das crianças ou nas conversas com moradores/as a esse respeito, o que não significa que não houve. Por essas razões não haverá aprofundamento sobre esse assunto.

As chuvas costumam começar a cair no Cerrado do Nordeste Goiano um pouco depois do início da primavera, sua primeira fase, refrescando os ares com a umidade relativa do ar subindo. O tempo das águas costuma vir chegando de mansinho, modificando a paisagem que aos poucos vai ganhando tonalidades mais escuras de verde e marrom. A poeira das folhas que sobreviveram à seca vai sendo lavada enquanto os galhos das árvores vão ganhando novas. É quase época de catar mangaba e pequi!

A atividade corporal das crianças ganha mais agilidade nesse período, já que é possível respirar melhor e a chuva não costuma vir tão frequente e forte a ponto de atrapalhar as brincadeiras e demais atividades.

Já por volta de dezembro, as chuvas aumentam em volume, frequência e intensidade, permanecendo assim até março, o que corresponde à segunda e última fase do tempo das águas. A paisagem exuberante que exala umidade coincide com os problemas de deslocamento na estrada do Sertão, com os recessos escolares e com o início das aulas. Esse último, pode ficar prejudicado pelas condições da rodovia e do transporte. A atividade dos desenhos foi preciosa, sobretudo, para que eu pudesse conhecer um pouco mais sobre o que as crianças fazem nesse período.

Com o aumento das chuvas os espaços cobertos vão sendo mais requeridos por elas e atividades mais passivas corporalmente apareceram em suas representações

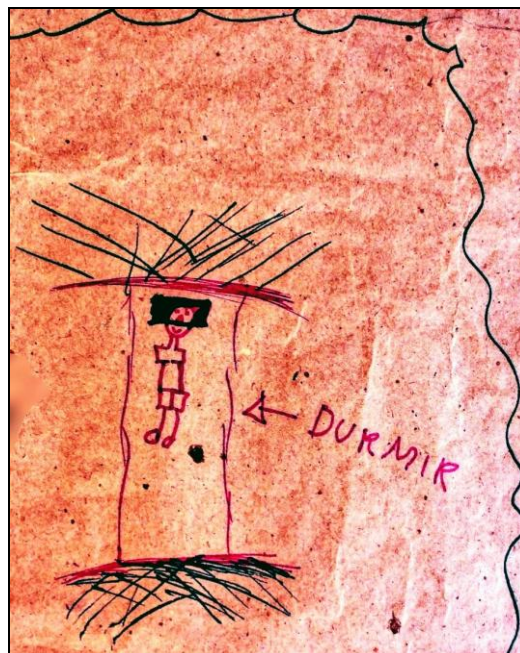
gráficas, tais como assistir televisão e dormir, como indicam os desenhos abaixo de Daniel e Luiza:

Desenho 10 - Chuva.



Autor: Daniel (10 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 11 - Chuva.



Autora: Luiza.  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

As brincadeiras em interação com as águas que caem do céu foram muito ilustradas e apresentadas oralmente. O diálogo que segue demonstra opiniões divergentes entre as crianças sobre a segurança em se brincar expostos à chuva, da mesma forma apresentou certa reprodução de falas comumente proferidas por adultos:

Taís: (gosto) [...] de brincá de casinha...com Carla.  
[...] eu fico brincando na chuva. [...] De pic-pega.  
Eu: Na chuva?  
Carla: Tem hora que nós brinca de pic-pega na chuva. [...] Tem vez que nós brinca lá em casa. [...] Eu mais Thaisinha sai lá fora correndo.  
Júlio: É se um raio caí em você cê morre.  
Fábio: Raio é perigoso no tempo de chuva se cê tiver descalço.  
Júlio: Raio já caiu no dedo de pai.  
Fábio: Uá!  
Júlio: Sério, bateu aqui e saiu no dedim.  
(Diálogo durante a atividade de Desenho, agosto/setembro, 2016).

Destaca-se no desenho, mais abaixo, de Clara (7 anos de idade) da turma do 2º/3º ano, um prédio com cinema entre os muitos elementos trazidos por ela. Analisa-se



que ela pode ter visto na televisão e/ou ter se baseado nas referências do tempo em que viveu na cidade, já que na região não há esse tipo de construção. Outras crianças (meninas) se inspiraram na ideia de Clara e também representaram prédios.

Além disso, seu desenho retrata espaços cobertos, como a casa e um lugar para guardar sua bicicleta, assim como atividades ao ar livre como a brincadeira com seu irmão e tomar banho de chuva, conforme demonstra sua fala: "[...] Depois que acaba a chuva eu faço castelinho de areia com meu irmão e eu fico assistindo televisão. Quando termina a chuva também fico brincando [...] eu fico brincando dentro de casa de boneca mais meu irmão" (Diálogo durante a atividade de Desenho, agosto/setembro, 2016).

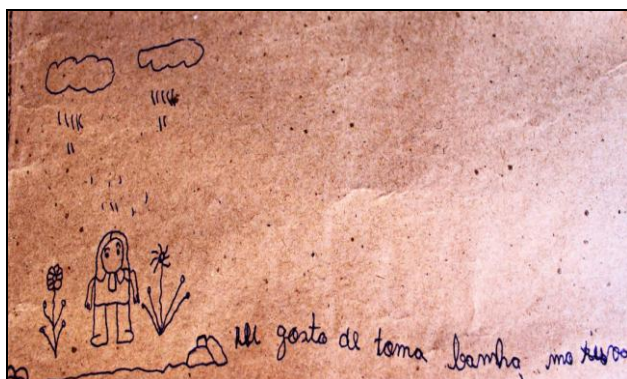
Desenho 12 - Chuva.



Autora: Clara (7 anos de idade). Fonte: Arquivo da Pesquisa. Agosto/Setembro, 2016.

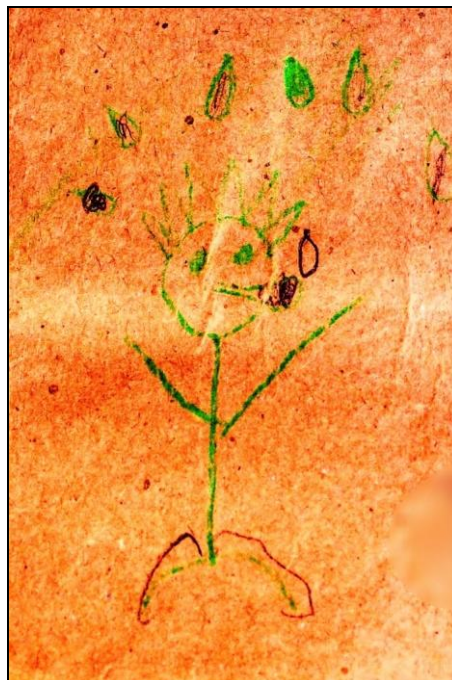
Além de Clara (7 anos de idade), Naiara (11 anos de idade), Gisele (11 anos de idade) e Cauê (11 anos de idade) da turma do 4º e 5º anos também indicaram o apreço por tomar banho de chuva. Caio (7 anos de idade), por exemplo, destacou que gosta de colocar a língua para fora para senti-la caindo:

Desenho 13 - Chuva.



Autora: Gisele (11 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 14 - Chuva.



Autor: Cauê (11 anos de idade).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

A combinação da água com a terra, a lama, foi um outro elemento presente, dessa vez nas falas das crianças menores, como indicou Gui de forma empolgada: "É, na hora que a chuva acaba, na hora que chuva volta di novo eu, eu...aí vai derretendo... [...] Eu mais Daniel brinca de jogá lama um no outro"; e Iuri (7 anos de idade): "[...] bincá na lama". Eu: "Com quem?" Iuri: "Com meus brinquedo" (Diálogo durante a atividade de Desenho, agosto/setembro, 2016).

A lama, que pode carregar sentidos lúdicos, carrega também o sentido de descaso do poder público quando se forma ao longo da rodovia estadual 239 que passa pela comunidade. A estrada não é asfaltada e não conta com a adequada manutenção para minimizar os efeitos do clima e da passagem dos veículos.

Nos períodos de seca intensa o deslocamento fica bastante prejudicado pelos imensos volumes de poeira, já na época das chuvas, a água que faz subir alguns trechos

de travessia dos rios e a lama são o grande desafio para a população. Para Vitor (12 anos de idade), um dos aspectos que precisa de melhorar no Sertão é justamente: "[...] melhorar a passagem do rio, que quando o rio sobe na Parida não tem como passar" (Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - maiores, novembro, 2016). Durante a pesquisa, foi observado que, principalmente, essa passagem é problemática para a população local mas, sobretudo, para a comunidade escolar, visto que o transporte que leva trabalhadoras e estudantes, diariamente, não raro nesse período têm dificuldades em passar na ida ou na volta, levando a horas de espera na estrada ou na própria escola até que o transporte ultrapasse os trechos mais complicados ou até o rio abaixar.

O trajeto das crianças até a escola será retomado e analisado em profundidade no capítulo seguinte, cabe aqui ressaltar que o clima acaba por intensificar as condições inadequadas da estrada, impactando de forma decisiva no cotidiano dos/das moradores/as, outrossim, de quem visita ou passa pela comunidade. Iara (7 anos de idade) e Carla (8 anos de idade) ressaltaram as dificuldades no trecho da Serra da Laranjeira:

Iara: Lá, lá o carro de mãe patinou e não deixa nós ir e nem a laranjeira (serra) não dava pra subir!

Carla: Eu tenho muito medo de andar lá (sobre a Serra da Laranjeira).  
(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram desde pequenas na comunidade - menores, novembro, 2016).

Durante a pesquisa no campo, a estrada quase sempre era um desafio, uma surpresa e, algumas vezes, houve problemas para chegar ou ir embora do Sertão. O Diário de Campo 1, referente à viagem de março de 2015 e intitulado como "A saga da estrada", relata essa questão, conforme descrito abaixo em sua forma resumida:

Saímos de Goiânia na van da UFG, eu, 2 (dois) estudantes e 1 (um) motorista. Tudo ia bem na viagem até que chegamos ao primeiro atoleiro já na rodovia 239, uma descida grande que estava "derretendo e parecendo um glacê", como disse uma moradora do Sertão. Dali não conseguimos tão cedo sair. [...] No total éramos por volta de 25 pessoas vivendo essa situação entre crianças, homens, mulheres, jovens e 1 (uma) idosa, muitos deles voltando de uma reza na comunidade. Havia quem estava aguardando para passar e os que ainda estavam no atoleiro, ajudando ou esperando. A situação era lastimável, ao mesmo tempo que havia muita solidariedade entre as pessoas. Somente após todos os carros (daquele momento) terem sido empurrados e desatolados, com a ajuda de muitas pessoas, é que todos seguiram em frente. Uma mulher ao saber que éramos da universidade

comentou: "- É bom vocês verem o absurdo que a gente passa aqui, a falta de respeito. Todo político promete que vai resolver o problema da estrada e não faz nada!". Algumas pessoas disseram que estavam ali desde o meio dia, já eram por volta das 16h [...] somente ao anoitecer e contando com a ajuda de um trator a Van da universidade conseguiu prosseguir a viagem até o Sertão<sup>38</sup>.

Imagem 24 - Estrada com lama



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Março, 2015.

A estrada é um assunto frequente entre as pessoas da comunidade. Ouvi muitas histórias sobre vezes que tiveram de dormir nela, de pessoas que não estavam bem de saúde e tiveram dificuldades de chegar à cidade para conseguir atendimento, de não haver aula, ou o/a educador/a faltar, ou parte dos/as estudantes não conseguir chegar ou ir embora, pois o transporte não conseguiu passar pela estrada ou acabou quebrando.

Presenciei não haver aulas na escola muitas vezes em decorrência do estado da rodovia e/ou do transporte. O impacto da estrada na vida cotidiana e sobre o acesso aos bens culturais, serviços de saúde e outros que, via de regra, se concentram na cidade, é

---

<sup>38</sup> Após algumas horas com nosso transporte atolado na estrada e com mais dificuldades de sair do que os carros comuns por conta de suas proporções, resolvemos coletivamente que eu tentaria uma carona até à cidade de Alto Paraíso para pedir ajuda. O que de fato ocorreu por volta das 19h e nesse meio tempo os companheiros de viagem conseguiram ajuda de um trabalhador com um trator, como já relatado. Tive de dormir na cidade e no outro dia cedo fui até a prefeitura relatar o acontecido e buscar meios de chegar até a comunidade. Resumidamente, um primeiro carro dirigido pelo secretário de transportes tentou me levar junto com a merendeira da escola e 3 estudantes que também aguardavam por transporte. Essa primeira tentativa não deu certo, pois o motorista vendo o primeiro atoleiro achou prudente não prosseguir. Às 14 horas foi a segunda tentativa, dessa vez no carro traçado do prefeito da cidade e com a presença do mesmo e, além das pessoas já citadas, mais uma educadora. Essa viagem também teve dificuldades, mas conseguimos chegar, enfim.

imenso. Isso, num tempo em que é sabido ser possível corrigir problemas como esse por meio da manutenção ou do asfaltamento.

Melhorias no trajeto, como dito pela moradora e por todos na comunidade, são promessas políticas de eleição. A Comunidade do Sertão compartilha dos desafios enfrentados por outros territórios camponeses no que se refere ao direito de ir e vir extremamente prejudicado, sendo os serviços públicos essenciais raros dentro das comunidades.

Essa conjuntura confirma, infelizmente, a tese de Alentejano (2014) das tentativas de esvaziamento do campo que contam/contaram com o aval e apoio fundamental do Estado brasileiro. No Planalto Central, esse processo iniciou-se na colonização e se aprofundou com a chegada das bandeiras, o que levou ao subjulgamento de indígenas, negros, caboclos, depois sertanejos e sertanejas, como discorreu Bertran (2011). Na atualidade, manifesta-se, nos últimos 15 anos, no investimento maciço no agronegócio em detrimentos das famílias camponesas e digna condição de vida e no aumento da violência no campo (CPT, 2017) em suas diversas expressões<sup>39</sup>.

Os ciclos naturais específicos do Cerrado, como a ausência e a chuva intensa, acabam por se exacerbar e se convertem em complexos problemas num contexto histórico em que camponeses/as ainda têm seus direitos negados, como foi analisado. São corpos entre a liberdade e a opressão, pois o movimento dialético da realidade, pautado pela luta de classes como aspecto marcante do capitalismo, desafia e, em muitos momentos, rompe a integração e o equilíbrio entre ser humano e natureza.

Diante de tudo isso, as crianças subvertem os desafios diários, sentem e expressam as dificuldades vividas, e brincam, de preferência, na natureza! Ressalta-se que as atividades ao ar livre e envolvendo movimento puderam ser entendidas como as de suas preferências, tanto no período da seca quanto da chuva. Fato semelhante aconteceu na análise sobre a relação delas com o trabalho da família.

---

<sup>39</sup> Como as seguintes ocorridas no ano de 2017: mortes de quilombolas; violência física contra indígenas no Maranhão; chacina de camponeses em Pau D'arco no Pará; ameaças do parlamento e da justiça brasileira às demarcações de terra já conquistadas e as que estão em processo.

### 2.2.2 As crianças e o trabalho

O trabalho revelou-se como dimensão fundamental do processo de desenvolvimento das crianças e como uma das características da infância camponesa analisada, ou melhor dizendo, reafirmou-se, já que é elemento enfatizado em diferentes estudos sobre as infâncias no contexto rural. Compõe, assim, a corporalidade das crianças na interconexão com natureza e cultura.

Para Marx (2008), é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e é por ela transformado, conseguindo assim suprir suas necessidades orgânicas e sociais. Os valores e a organização do modo de produção capitalista acabaram por ressignificar o trabalho como algo em que o sujeito não se reconhece nele e que é penoso, sobretudo, para a classe trabalhadora. É o trabalho alienado.

A recuperação do sentido ontológico de trabalho em Marx possibilita compreender a articulação entre infância e trabalho, tão importante para o campesinato, e que pode ser mal compreendida se confundida com a nefasta exploração do trabalho infantil, invisibilizando, assim, as diferentes percepções e interações que as crianças têm com essa atividade humana. Arroyo (2015, p. 46) reflete que [...] o trabalho é uma experiência cultural para a infância popular tão determinante quanto à experiência cultural do brincar".

De forma precisa, Arenhart (2003, p. 135) contribui para esse debate ao esclarecer que:

[...] as crianças trabalham e isso não chega a ser problema para o direito à infância, desde que o tipo de trabalho que realizam não as aliene da condição de sujeitos e de crianças. Para isso, somente um trabalho que não seja alienado, que não as limite de vivenciar outras experiências humanas, como o estudo e a brincadeira que é própria da infância, pode ser aceitável.

A pesquisa demonstrou que as crianças trabalham, especialmente, ajudando sua família nos afazeres domésticos, na roça e acompanhando-a nos serviços da fazenda. A ligação das crianças desde bem pequenas com o trabalho é notória no Sertão. É o caso de Hugo (3 anos de idade) que aprecia coletar os ovos junto com sua avó, pega-os com todo cuidado e destreza, gosta muito quando aparece algum azul e, ademais, ele tem 1 galinha e demonstra orgulho por isso. Já Bruna (5 anos), certa vez mostrou-me um desenho e explicou que seu programa favorito era ordenhar as vacas junto com o pai.

Na brincadeira de entrevista coletiva, quando perguntadas sobre o trabalho de seus familiares, as crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas colocaram-se, por vezes, como parte desse trabalho:

Eu: E você, Gustavo, no que sua família trabalha?

Daniela: Eu sei que o pai dele gosta de ficar pegando madeira.

Gustavo: É mermo, ajudo meu pai pegá lenha e por no caminhão e minha mãe fica lavando vasia (*vasilha*), e eu ajudo também.

Fábio: Eu ajudo meu pai mexer com gado e pai dirige trator. Ajudo a mãe lavar louça de vez em quando.

Júlio: Lavar as vasia e também ajudo o pai a abrir as cancelas.

Carla: Eu ajudo limpar casa, limpar fogão, lavar as roupas.

(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016)

As crianças dos demais grupos também se posicionaram a respeito::

Eu: Vocês ajudam em casa?

Fernanda: Mais ou menos. [...] Eu ajudo só limpá a casa.

Túlio: Ajudo. [...] Mexê com vaca, cuidá dos porco.

Carina: Eu ajudo! [...] ajudo minha irmã lava a casa, a rastelá o terrero, agué as pranta.

(Os três são irmãos)

(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou que moram no Sertão desde pequenas - maiores, novembro, 2016).

Sérgio: Quando você acorda (no sábado) o que que cê faz? Trabalho.

Bárbara: Nada. [...] Eu arrumo a casa, só dois quartos. [...] eu arrumo minha cama, aí arrumo a dela (tia), eu varro a casa, passo pano, lavo os prato, meio-dia nós come e descansa. Aí eu fico brincando mais meu sobrinho, aí depois nós vai pra fazenda ali dormir. Aí eu boto ele pra dormir, ele dorme. Aí depois eu fico assistindo filme da sessão da tarde.

Sérgio: Só? Não capina não o terreno? Nem roça?

("Tempo da Vida", crianças maiores, setembro, 2016).

Sandra: [...] eu moio a horta só, eu ranco é... mamão [...] Eu pranto milho...É, é eu planto abóbra, eu ranco abóbra, eu como abóbra, eu como feijão.

Francisca: Eu pranto mií (milho), pranto feijão...

Cauê: [...] com o gado (seu pai é vaqueiro).

(Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016)

A partir dessas falas das crianças e da articulação com os dados advindos das observações e desenhos, destacam-se quatro elementos principais a serem analisados. O primeiro diz respeito às atividades específicas do modo de viver camponês que são aquelas relacionadas às plantações e à criação de animais. O segundo refere-se ao trabalho nas fazendas, já com a menção a equipamentos, como o trator, e a lida com o gado em maior quantidade. O terceiro elemento trata da divisão social do trabalho por

gênero e dos papéis sociais do pai e da mãe que influenciam o tempo de convívio das crianças com cada um deles, as tarefas e brincadeiras atribuídas aos meninos e meninas. O quarto e último aspecto refere-se ao trabalho como estratégia lúdica.

O cultivo de frutas, hortaliças e grãos para consumo próprio da família é trabalho característico na comunidade, como ficou explícito nas falas dos sujeitos mais acima. Além dos já indicados, as crianças mencionaram e/ou foram observados os seguintes alimentos: caju, acerola, mexerica, manga, melancia, laranja, melão, goiaba, jiló, mandioca, pimentão, beterraba, batata, berinjela, arroz, folhas diversas entre muitas outras.

O acesso à essa diversidade de alimentos contrasta com as dificuldades de verba para compra de merenda escolar em muitas ocasiões relatada pelas gestões da escola e observada nos anos de pesquisa. Os gêneros alimentícios oferecidos na instituição variaram ao longo desse tempo, em algumas épocas prevaleceram os industrializados e artificiais, como o suco em pó e o extrato de tomate em lata. Em outras, eram ofertados os oriundos da produção local, sem dúvida mais saudáveis, além de que influenciavam na geração de renda no interior da comunidade e corroboravam com a valorização e consumo de alimentos naturais, do Cerrado e preparados pelos/as moradores/as, como as polpas de frutas e os pães. A irregularidade no oferecimento e na qualidade da merenda estava ligada às incertezas quanto ao pagamento dos/as agricultores/as e aos trâmites burocráticos junto às secretarias de governo, conforme já mencionado no item 2.1.

Analisa-se que a parceria ou não entre as famílias produtoras e o poder público impacta diretamente no fortalecimento ou enfraquecimento cultural e socioeconômico das comunidades camponesas e na qualidade da alimentação cotidiana das crianças e demais sujeitos na escola. A dependência em relação ao grande capital, com os grandes conglomerados alimentícios<sup>40</sup>, tendem a levar ao empobrecimento nutricional, indo assim de encontro à soberania alimentar (STÉDILE; CARVALHO, 2012) e ao potencial produtivo dos territórios.

---

<sup>40</sup> "[...] as maiores empresas alimentícias do mundo (Nestlé, Monsanto, Bunge, Dreyfus, Kraft Foods, Pepsi-Cola, Coca-Cola, Unilever, Tyson Foods, Cargill, Marte, ADM, Danone) controlam 26% do mercado mundial e, 100 cadeias de vendas diretas ao consumidor, controlam 40% do mercado global (2010) (Reportagem Publicada por Blas, Weaver e Mundy no *Financial Times* e reproduzida no jornal Valor Econômico(apud STÉDILE e CARVALHO, 2012).



O contato das crianças com os animais, além dos nativos do Cerrado, era outra característica relevante. Foram citados por elas: peixe, cachorro, pato, gato, porco, galinha, vaca, boi, cavalo e mula. A vaca e o boi eram os mais frequentemente mencionados e imitados durante as brincadeiras, especialmente, pelas crianças pequenas. Os animais foram, inclusive, citados por algumas crianças como um dos motivos pelos quais gostam de morar no Sertão: Daniela (6 anos de idade): "Eu também gosto de morar aqui no Sertão porque eu ando de cavalo"; Fábio (8 anos de idade): "Eu também! Eu ando de cavalo e ando de carroça!" Carla (8 anos de idade): "Eu gosto de ir lá pro rio do Macaco, vê os cavalo e as vaca" (Jogo de Entrevista - crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016).

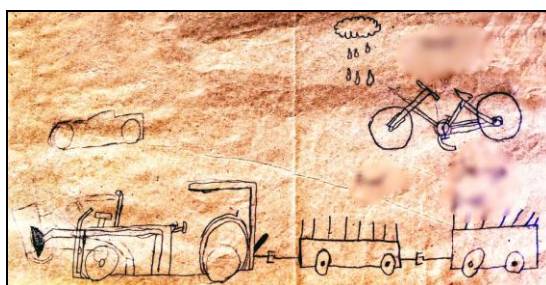
O segundo elemento de análise refere-se à relação das crianças com o trabalho nas fazendas. Vaca e boi eram renomeados para gado pelas próprias crianças ao se remeterem ao trabalho dos adultos com esses animais em grande quantidade nas fazendas, como pode ser observado na fala mais acima de Fábio (8 anos de idade) e Caio (7 anos de idade). Durante a elaboração dos desenhos que, como dito, teve como objetivo inicial conhecer as atividades e brincadeiras que realizam na seca e nas águas, chamou a atenção o fato de quatro meninos da turma do 2º/3º ano trazerem o trator como elemento que apreciam e que têm contato junto com o pai ou com outro trabalhador da fazenda em que suas famílias trabalham e/ou moram.

Desenho 15 - Chuva.



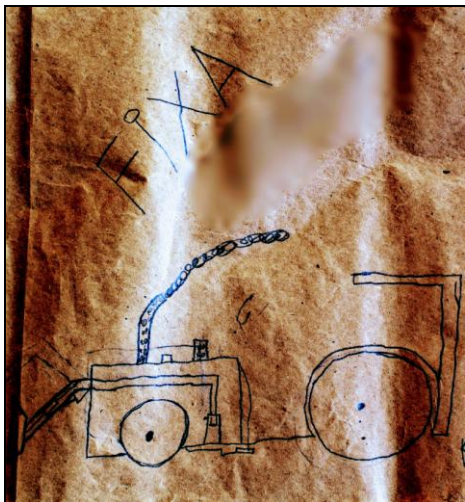
Autor: Caio (7 anos).  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 16 - Chuva.



Autores: Júlio (8 anos) e Fábio (8 anos)  
Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 17 - Seca.



Autor: Júlio (8 anos).  
 Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
 Agosto/Setembro, 2016.

Desenho 18 - Chuva.



Autor: Iuri (7 anos).  
 Fonte: Arquivo da Pesquisa.  
 Agosto/Setembro, 2016.

A ideia de desenhar um trator veio primeiro de Caio (7 anos), criança recém-chegada no Sertão e que ficou poucos meses na escola. O desenho e a empolgação com que ele falava do trator pode ter influenciado os desenhos dos demais meninos e os diálogos que se seguiram:

Caio: O volante dele é muito bom pá dirigir. O tratô é bem alto! Tem muitos modo de mexer nele. E é difícil...

Eu: [...] Caio, você gosta de brincar de trator na chuva e na seca? (ele indica que sim).

Eu: Iuri, o que você gosta de fazer na época das águas?

Iuri: Dirigir trator.

Júlio: (falando do seu desenho) É um tratô! Na seca eu gosto mais! É meu sonho...

Iuri: De ser tatorista?

Júlio: Mas quando pai comprá o tratô, pai disse que vai me ensinar.

(Diálogo durante atividade de Desenho, agosto/setembro, 2016)

Júlio (8 anos de idade) apontou para o desenho que fez junto com Fábio (8 anos de idade) e disse: "Esse carretinha aqui é de carregar madeira". Fábio: "Esse tratô aqui quem tava dirigindo era Júlio, meu tratozão [...] Meu tratô é mais grande do que de Iuri"! Iuri (7 anos de idade): "Eu faço muito maior do que esse daí". Fábio, igualmente, sinalizou que aprecia andar de trator junto com seu pai e que esse equipamento é do dono da fazenda, infere-se acontecer o mesmo nos outros casos. Ao ser perguntado o que acha de morar no Sertão, ele respondeu: "Eu acho bom! [...] Porque eu trabalho! Eu mexo com gado mais pai". Como pôde ser observado, elementos dos trabalhos

desenvolvidos pelos membros da família, como o gado e o trator, faziam parte do imaginário e das vivências lúdicas das crianças.

Nas falas dos mesmos garotos ficaram evidentes a afeição e o desejo de possuir o trator e outros meios de transporte como o carro e moto. De certa forma, trata-se de identificação não somente com a utilização desses meios, mas com bens que, via de regra, são de posse do patrão, do fazendeiro, e não do trabalhador, nesse caso os pais. Ressaltavam também as possibilidades de aventura que os mesmos poderiam proporcionar, como se nota nos trechos abaixo:

Caio: Tô fazendo as pedonas e as pedrinhas. [...] O carro vai atolá! Olha o tanto de pedra que tá na frente do meu carro! [...] No começo do rio. [...] Fazer mais pedra.  
(ele desenha e conversa consigo mesmo e às vezes fala para mim)

Caio: [...] Eu gosto de pilotar motoca. Cê num dá conta de dá derrapada na lama. (falando pra Júlio)

Fábio: (falando para Caio) Ele num dá conta de pilotá moto, as moto é forte.

Fábio: Eu vou desenhá um carro com uma carreta!

Júlio: [...] Vai, faz logo a Ferrari aí.

Iuri: (quando perguntei sobre sonhos/desejos) Tia! Posso falar o meu sonho?

Eu: Claro [...] Conta pra gente!

Iuri: Tia, a senhora já viu a nova S10? (caminhonete)

(Diálogo durante a atividade de Desenho, agosto/setembro, 2016)

Dado significativo é que as crianças, de modo geral, não fizeram menções sobre algum desejo futuro de trabalhar no campo. Algumas indicaram alguma perspectiva de profissão/trabalho futuro: "jogador de futebol" (Vitor, 12 anos de idade); "cantora" (Maria, 5 anos de idade); "atriz, dançarina e modelo" (Carina, 10 anos); e "médica" (Ananda). Ou seja, profissões externas ao território, o que pode ser em parte explicado pelas influências midiáticas e pelo trabalho camponês já ser tão presente em suas vidas que não figura como "sonho".

O terceiro elemento a ser analisado diz respeito à divisão social do trabalho por gênero entre os adultos e que se desdobrava nas responsabilidades e vivências lúdicas das crianças. Ao contarem sobre as tarefas, meninos e meninas expressavam corporalmente maior empolgação por aquelas feitas ao ar livre. Ao falar sobre as tarefas domésticas, como lavar as vasilhas, demonstravam certa indiferença, com exceção de Gui, que falou alegre da ajuda que costumava dar à sua mãe nessa tarefa.

De forma geral, a alusão das crianças, em especial dos meninos, às atividades vividas ao ar livre e em companhia do pai contrastava com a relação feita pelas crianças no que concerne à ajuda às mães no ambiente privado das casas, para as quais demonstravam certa indiferença, não expressavam empolgação ao falar sobre isso. Talvez, por um lado, por seu menor potencial lúdico e de movimento e, por outro, pela desvalorização do trabalho doméstico, o "trabalho invisível" realizado historicamente pelas mulheres e que as crianças de diferentes idades e gênero tenderam a reproduzir em suas falas, ainda que tenham havido discordâncias e, sobretudo, quando alguma delas ou eu mesmo pontuava, entendendo que a entrevista poderia ser também um momento de reflexão para elas:

Eu: Cauê, seu pai trabalha com o quê?

Cauê: Vaquero.

Eu: E sua mãe?

Cauê: Só arrumando a casa, fazendo comida.

Eu: O que já é bastante coisa.

Sandra: O meu pai roçar, capinar, matá bicho. [...] A minha mãe limpa a casa, varre terrero, lava vasia (*vasilha*), faz comida, [...] tira cacho de aranha.

Gisele: Mexe com horta a minha. Minha mãe faz de tudo!

(Jogo de Entrevista - Crianças que retornaram, setembro, 2016)

Bianca: Minha mãe não trabaia, não.

Eu: Trabalha em casa, né?!

Luíza: (expressa que concorda) Fazendo comida... Em casa, né?

Bianca: Lavando roupa, fazendo as coisa.

Solange: Mas meu pai faz muito mais coisa do que minha mãe.

Luíza: Sua mãe lava a casa do patrão ou não?

Solange: (expressa que sim).

Luíza: E a sua? Sua casa ela limpa.

(Jogo de Entrevista - Crianças Chegantes, maio, 2016)

Eu: E seus pais trabalham no quê?

Fernanda: Mãe não faz nada! (fala rindo).

Túlio: Quê?! Sua mãe não faz nada? (discordando de Fernanda, sua irmã).

Eu: Trabalha e muito né, Nandinha?! (falo rindo sério. Eles sorriem).

Fernanda: Uai, eu tô falando na roça.

(Jogo de Entrevista Crianças que nasceram ou que moram desde pequenas na comunidade - maiores, novembro, 2016)

Rian: Ummm... Meu pai ruma cerca, minha mãe fica em casa. (Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016)

Júlio: Meu pai é motorista e mãe trabaia de nada.

Eu: Sua mãe trabalha em casa, né? (ele sinaliza que sim)  
Fábio: Fala? trabalha não!(discordando de Júlio)  
(Jogo de Entrevista - Crianças que nasceram ou moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016).

O trabalho característico do campesinato, de lida com a natureza em sua diversidade, compõe o trabalho manual que é inferiorizado em relação ao trabalho intelectual dentro da luta de classes inerente ao capitalismo (MARX, 2008). O trabalho doméstico acompanha essa divisão, porém, é ainda mais inferiorizado ao ser ligado ao gênero feminino. Toledo (2008, p. 55) reflete criticamente a profundidade da invisibilidade do trabalho doméstico feminino na sociedade capitalista, pois que é "[...] alienado em si mesmo, já que nem mercadoria produz. [...] É trabalho que se esvai em trabalho".

A intersecção cultural e hegemônica entre trabalho doméstico e gênero feminino tende a impactar, desde a mais tenra infância, em mais vivências corporais, lúdicas ou tarefas, para as meninas no ambiente privado e relacionadas ao cuidado com a casa, seu entorno e com as pessoas, ao contrário para aquelas que podem ser vivenciadas em interação com a natureza e com equipamentos como o trator, por exemplo. Nessa perspectiva, o oposto parecia acontecer com os meninos.

Arroyo (2015, p. 24) analisa que "[...] Pela história do trabalho das crianças e das mulheres seria fácil reconstruir a história da Infância", pois crianças e mulheres sempre trabalharam e se destacaram no trabalho doméstico.

A relação trabalho, corpo e infância revelou que ainda parecem prevalecer a reprodução dos papéis de gênero. Todavia, subversões a essas características hegemônicas foram observadas no contexto pesquisado: nas falas e registros das meninas sobre atividades na natureza; dos meninos sobre ajudar nas tarefas domésticas; o reconhecimento do trabalho das mães por parte das crianças, influenciando os demais colegas, entre outras que ainda compõem este texto.

A relação com a família, em especial com o pai e com a mãe, foi elucidada nos discursos das crianças sobre o trabalho, deixando clara a aproximação entre diferentes gerações, próximo ao que apontou Arenhart (2006) sobre o modo de vida camponês. Reflete ainda a autora que essa organização social vem se perdendo no modo de vida da sociedade moderna.

Como em vários momentos observados, a família é a célula do modo de vida camponês. O encontro de gerações familiares no ato de trabalhar parecia basear-se nos princípios de autonomia da criança e responsabilidade do adulto, conforme analisou Coelho e Debortoli (2012, p. 133):

Por isso, a autonomia das crianças e responsabilidade dos adultos são indissociáveis e, nesse diálogo, revelam-se as próprias condições de aprendizagem, das habilidades e das inventividades necessárias à vida social, em suas diferentes formas de vivê-la.

A fusão entre trabalho e brincadeira constituiu-se como elemento central. Chamei de "fusão" quando já ficava confuso saber se as crianças se referiam ao trabalho da família, a uma tarefa ou a uma brincadeira, onde um começava e outro terminava. O papo com Daniela (6 anos de idade) durante um banho de rio no São Bartolomeu e alguns momentos vividos com Hugo (3 anos de idade) exprimem essa percepção:

Daniela nos contou que ganhou uma mula e estava bem feliz, que a mula era mansinha e tranquila. [...] Perguntei a ela sobre seus finais de semana...Ela me falou que acorda bem cedo junto com o pai, o ajuda no curral, solta os bezerros e que gosta muito de fazer isso. Depois dessas atividades, vai brincar com o cachorro e depois vai tomar café. [...] E fica o dia inteiro andando de bicicleta (Diário Camponês, setembro, 2016).

O trabalho como "estratégia de manifestação lúdica", associada às experiências com a natureza, próxima aos familiares e com seus pares, foi observado, outrossim, por Arenhart (2003) com as crianças sem-terrinha, indicando que as crianças tendem a ressignificá-lo e vivenciá-lo de forma distinta do adulto.

Hugo costumava inventar enredos com seus brinquedos como tratores, carrinhos carregados com terra, animais de plástico. Já o observei contemplando os bichos e gostava de contar o que viu, como um tucano, um macaquinho, um louro (papagaio). Seu vocabulário das coisas da roça e da natureza era vasto (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Certa vez, fomos até a horta de sua família que produz e comercializa alimentos orgânicos. A horta dista 1km de sua casa e Hugo (3 anos de idade) percorreu todo o caminho correndo. Chegando lá: "Hugo pegou a enxada, bem maior que ele, e começou a brincar de capinar, imitando os gestos dos adultos com muita técnica, cavando a terra. Perguntei o que estava fazendo e ele disse: "- Tô plantando mandioca! [...] Sua mãe

pediu para que soltasse a enxada para não se machucar" (Diário Camponês 8, junho, 2016).

Imagem 23 - Hugo plantando mandioca de faz de conta



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Junho/julho, 2016.

Era uma brincadeira imaginativa a partir de alguns elementos concretos: a maniva da mandioca existia, mas estava relativamente longe e objetivamente ele não a estava plantando, ao mesmo tempo, segurava a enxada, cavava e retirava a terra com destreza. Uma brincadeira de faz de conta, pois ele sabia que não estava plantando, mas brincava com um objeto de antiga utilidade humana e que é parte do trabalho de sua família. Para Vygostky (2010, p. 89) "[...] a criança realmente vivencia em breves anos muitos milênios vividos pela humanidade" por meio da brincadeira.

Por que ou como uma criança de 3 anos consegue tirar uma enxada pesada do chão e manejá-la de forma correta, ou seja, de acordo com seu significado cultural e com a finalidade de tal objeto? Para tal feito, sem dúvida, foi necessário força, uma capacidade física, para a execução dessa técnica corporal (MAUSS, 1974) apreendida no contexto cultural e de trabalho em que vive.

Analisa-se que, nesse episódio, a dimensão biológico-cultural do corpo ficou em evidência, todavia, reflexão semelhante pode se estender para a totalidade do que observei e vivenciei junto com as crianças, já que elas respiram, seus corações batem, seus músculos acionam as fibras musculares, elas sentem emoções, incômodos, (re)criam o trabalho camponês, brincam... estão vivas! E em interação permanente com seu organismo, com a cultura, com o trabalho e com o Cerrado.

Tiriba (2005) analisa que o corpo é o que identifica o ser humano com a natureza, anunciando seus desejos e necessidades, as vontades e não vontades. Para ela, é preciso reconhecer que as crianças são seres de natureza e de cultura. Nesse sentido, compartilha-se da reflexão de Buss-Simão *et al.* (2010, p. 158) de que "[...] é preciso problematizar a dimensão corporal das crianças no que tange à constituição de suas identidades, relacionamentos e interações como construções e heranças, tanto da natureza, quanto da cultura.

### **2. 3 Corpos livres ou oprimidos no Sertão do Cerrado?**

As experiências construídas pelas crianças, sujeitos sociais e históricos, trouxeram as memórias de onde emergiram os conteúdos das brincadeiras, ao mesmo tempo que as recriaram no presente (BENJAMIN, 1985). A realidade investigada, com seus limites e avanços, pareceu favorecer que as crianças se contraponham ao "[...] enfraquecimento da experiência coletiva no mundo do capitalismo moderno, já que [...] na experiência, os elementos não estão perdidos e encontram-se imersos na corporalidade" (SILVA *et al.*, 2009, p. 15).

Analisa-se que a possibilidade de viver a infância num território camponês em que os rios estão limpos, as árvores estão de pé e no qual as famílias produzem, com todas as dificuldades e contradições, a sua existência, como se percebe na Comunidade do Sertão, desdobra-se numa outra maneira de viver o próprio corpo e de se constituir como sujeito-criança integrado à cultura, à natureza, ao trabalho.

Essa maneira distingue-se do paradigma moderno da relação corpo e natureza, que é pautado na fragmentação de ambos e no distanciamento do ser humano de si mesmo e de outras formas de vida. Ao mesmo tempo, aproxima-se de concepções holísticas, como a cosmovisão indígena das Américas, ainda na atualidade, e a ideia de *physis* para os gregos, na Grécia antiga (pré-capitalismo), que só fazem sentido pelos



contextos, bastante distintos inclusive, em que se formaram, mas que podem nos ajudar a refletir sobre o mundo atual e sobre os temas tratados aqui neste texto.

Kaká Verá Jecupé<sup>41</sup> (2002, p. 112), indígena da etnia Txukarramãe ou Tapuia e que juntou-se aos Guarani, explicita a simbiose entre corpo, natureza humana e natureza: "Somos tecidos da terra, do fogo, da água e do ar. [...] Somos tecidos do tecido que tece a própria Mãe e tudo que criamos vem dessa mesma trama". A "própria Mãe" é a Mãe Terra, aquele que oferece tudo que se necessita (KAKÁ WERÁ JECUPÉ, 1998). Para ele,

[...] a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna de si. A Tradição do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo se conecta a tudo. O pulsar de uma estrela da noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um (Idem, p. 61).

Em entrevista (2017), ele tratou sobre uma cosmovisão indígena dos povos das Américas:

[...] a história antiga de todas as etnias, dos mais diversos povos, o que todos têm em comum é uma incrível habilidade para interagir com aquilo que é chamado de ecossistema. Para esses povos, o ecossistema é uma entidade, uma inteligência viva [...] muito povos, para não dizer todos, fundem os seus mitos de origem, as suas histórias de origem [...] com as inteligências fundadoras.

Essas concepções originam-se da "[...] identidade ancestral, a sua autoexpressão", o que os Guarani chamam de "nhandereko" e que permite até hoje a resistência desse povo "[...] que se mantém justamente graças à sua visão de mundo que é complexa, profunda e que tem 12 mil anos de presença na América e, no Brasil, na costa brasileira, tem pelo 5 mil anos de presença" (KAKÁ WERÁ JECUPÉ, 2017).

Já para os gregos, o termo *physis* indicava a interligação permanente entre todos os seres e era também visto como sinônimo de natureza que seria: "uma essência que se mantém e que, ao mesmo tempo, produz uma identidade, uma irmandade entre todos os seres" (SILVA, 2006, p. 39). A ideia de *physis* só pode ser gestada "[...] por sua base

---

<sup>41</sup> Kaká Werá é terapeuta da linhagem dos pajés, escritor e conferencista no Brasil e no exterior. Ele escreveu: "A Terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio" (1998), "Todas as vezes em que dissemos adeus" (2002), aqui referenciados, entre outros. A entrevista mencionada foi transmitida no Programa Roda Viva de 09/01/2017.

política fundada na concepção social da cidade grega e no princípio daquilo que se veio a reconhecer como o berço da democracia" (*Ibidem*, p. 39).

Nesse teor, Kesselring (2000, p. 166) alerta que o conceito de natureza hegemônico e moderno, a partir do final do século XIX,

não tem muito mais a ver com o conceito grego de Natureza (*Physis*), nem com a teologia criacionista cristã. A impressão de que o homem está abrigado e seguro no centro do universo, que as cosmologias antiga e medieval nos ensinaram, tornou-se radicalmente obsoletas com as descobertas astrofísicas.

O avanço do capitalismo aprofundou a separação ser humano e natureza. Há contradições no movimento dialético de se viver próximo e em simbiose com a natureza em tempos modernos em que o modo de viver urbano é o centro e o capitalismo anuncia que civilização é sinônimo de vida fora da natureza, dominando-a, e buscando assegurar para os povos do campo um lugar de marginalidade, atraso, invisibilidade e desaparecimento.

Se, de forma hegemônica, essa concepção de natureza e da relação do ser humano consigo mesmo e com o planeta se intensifica, resistem formas de vida imbuídas da relação de conexão profunda ser humano-natureza.

As crianças são sujeitos que conseguem bem expressar isso, dada a força de suas necessidades orgânicas ainda menos educadas corporalmente e de forma disciplinar, e do movimento e da brincadeira como elementos privilegiados de interação com o mundo, com o ambiente natural e social que as envolve. Sobretudo para aquelas que vivem em contato mais direto com a natureza, como em aldeias indígenas e comunidades camponesas, desde que a elas sejam garantidas as dignas possibilidades de descobrirem-se corporalmente.

Volta-se a pergunta: Corpos livres ou oprimidos no Sertão do Cerrado?

Talvez a resposta mais adequada seja a de uma infância constituída entre a liberdade e a opressão de ser criança camponesa no Cerrado. Os mesmos corpos que se descobrem nas brincadeiras são oprimidos pelas contradições cotidianas de se viver em uma comunidade camponesa que faz parte de um processo de desvalorização da vida humana e não humana.

Não há liberdade plena no modo de produção capitalista. A classe trabalhadora e o campesinato, como parte dela, são oprimidos como seres humanos, desde a mais tenra infância, e a natureza é ameaçada, pois que figura-se como mera propriedade e para

poucos. A infinidade de experiências que as crianças vivenciam neste território camponês de rica biodiversidade e cultura contrasta com os sérios problemas estruturais do território relacionados ao abastecimento de água, saneamento básico, estrutura escolar, falta de atendimento de saúde, assistência técnica, equipamentos de lazer etc..

Ao mesmo tempo, não há opressão plena, há resistência individual e coletiva, desde a barriga da mãe, para seguir adiante enfrentando os desafios impostos pelas desigualdades sociais e pela própria natureza, pelo Cerrado de maneira ancestral. Como bem refletiram Arenhart e Silva (2014):

o corpo transgressor é também o corpo que nos comunica sobre quem são as crianças e o que elas reivindicam para sua infância. O corpo transgressor reivindica ser visto, tanto em sua condição geracional como de classe. Quer espaço para se expressar conforme sua cultura (infantil e de classe); quer o direito de brincar, se movimentar, interagir, ou seja, transgride como forma de se exercer como sujeito cultural infantil.

Como anunciado no início deste capítulo, ao longo da investigação no campo observou-se a centralidade da relação dialética entre corpo, natureza, trabalho e cultura como constitutiva de modos próprios de se viver a infância neste território camponês localizado no Bioma Cerrado. Além dos espaços-tempo da natureza, dos encontros comunitários e do trabalho da família observados como de grande relevância, o lócus da escola apareceu como fundamental para a infância em questão, o que será discutido em profundidade no capítulo seguinte.

### Capítulo 3

#### **Educação do Campo e Infância Camponesa: o que as crianças têm a nos ensinar?**

"Não vou sair do campo pra poder ir pra escola! Educação do Campo é direito e não esmola!" (Canção de Gilvan Santos).

Cantam as crianças sem-terrinha, entoando um canto crítico que emana de todas as crianças camponesas em direção aos donos do poder e a toda sociedade.

Lugar chave para entender a realidade e a infância estudadas é a Escola do Sertão. A práxis de pesquisa apontou que, além do desenvolvimento do trabalho pedagógico e tipicamente escolar, a instituição funciona como polo articulador e centro irradiador de atividades políticas, culturais e sociais da comunidade; e que a escola é o espaço-tempo privilegiado de encontro e de socialização cotidiana entre as crianças, principalmente, por conta das longas distâncias entre as moradias.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo<sup>42</sup> discutir as relações entre Educação do Campo, Estado e Infância Camponesa, com base: na história e atualidade de luta da Escola do Sertão; nos sentidos, significados, críticas e sonhos-desejados (SILVA, 2003) expressos pelas crianças nas diferentes interações que estabeleciam com seus pares neste importante espaço-tempo.

A relação infância e educação formal no meio rural é central para os territórios camponeses, pois a permanência das famílias em seus lugares está, muitas das vezes, condicionada à possibilidade de seus/suas filhos/filhas poderem estudar dentro da própria comunidade. O direito à educação se coloca em importância lado a lado de outros como a garantia da terra, da água e do trabalho, ocupando posição protagonista nas reivindicações dos movimentos sociais e populações camponesas.

A luta cotidiana por educação no campo é condição primeira para o desenvolvimento de uma Educação do Campo. Em outras palavras, a defesa é pela possibilidade de que os processos educativos e conhecimentos, dentro e fora da escola, possam ser experienciados no próprio território e que sejam profundamente ligados à

---

<sup>42</sup> Esclareço, desde já, que a intenção não foi compreender a organização do trabalho e/ou as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, em que pese, sem dúvidas, a pertinência desses temas. Em alguns momentos haverá necessidade de, brevemente, contextualizá-los na intenção de situar melhor algum aspecto ou situação observada.

produção da vida camponesa. Nesse sentido, o entendimento é de que a educação não se reduz ao âmbito escolar, pois ainda que se considere a instituição escola como fundamental, todo o território camponês pode ser considerado educativo (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012), assim o horizonte amplia-se para as atividades do cotidiano, do trabalho, do lazer, da família, da comunidade de forma geral.

Em síntese, a Educação do Campo tem como princípio: "[...] a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura de vida, na comunidade - o desenvolvimento do território rural, compreendido como espaço de vida dos sujeitos camponeses" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Arroyo (2012) analisa que a presença física da escola é essencial para a territorialização do direito à educação, pois fortalece a luta pelo pertencimento ao território e se configura como uma resistência propositiva e afirmativa, contrapondo-se, radicalmente, ao que o autor identificou como "mito de inferioridade de origem" de grupos historicamente marginalizados, tais como camponeses/as, indígenas, moradores/as da periferia....

Trata-se de um mito metafísico porque defende o processo de inferiorização desses sujeitos como a-histórico e natural, camuflando e legitimando as relações políticas de dominação e subordinação (inclusive e, sobretudo, das crianças) que atravessam a história de nosso país desde a colonização e que se aprofundaram na lógica capitalista. Nas palavras do autor:

O imaginário pedagógico sobre a in-educabilidade desses coletivos é perversamente inferiorizante até o presente. Daí a ausência por séculos de políticas educativas indígenas, quilombolas, das comunidades negras, populares, porque se continua a pensá-los com o imaginário ou mito metafísico, ôntico de sua inferioridade de origem (ARROYO, 2012, p. 190).

Arroyo (2012) analisa ainda que tal mito é epistemológico e carrega intenções pedagógicas e políticas de alijamento desses coletivos dos direitos sociais, como a educação. A necessidade da luta diária das crianças, jovens e adultos para estudar e educar, o fenômeno do fechamento de escolas do campo e a utilização de pedagogias opressoras da classe trabalhadora são algumas de suas expressões concretas.

Os dados mais recentes indicam que, ao longo da década de 2003 a 2013, o número de escolas brasileiras localizadas no campo sofreu uma redução de 31,46%, o

que equivale a 32.512 unidades a menos (Censo Escolar Inep/MEC, 2013). Já no ano de 2014 foram 4.084 instituições fechadas, sendo 111 no Centro-Oeste e 17 só em Goiás (Frente Parlamentar em Defesa da Educação do Campo, 2015).

Segundo pesquisa de Santos (2017) sobre o fechamento de escolas no campo no Leste goiano<sup>43</sup>, os argumentos utilizados pelo poder público para justificá-lo foram: aspecto econômico, número insuficiente de educandos/as, diferenças ideológicas, entendimento de que as escolas localizadas na zona rural oferecem educação inferior, dificuldades burocráticas e de qualificação docente. Para essa autora, o fechamento é facilitado quando as escolas não trabalham com os princípios da Educação do Campo e quando a comunidade não é organizada criticamente e acaba por considerar esse "crime" como algo comum e inevitável.

O não lugar das escolas públicas do campo corresponde ao poder público distante e contrário às necessidades e à condução da classe trabalhadora de seu destino, ao passo que tendendo para manutenção das relações colonialistas e liberais conservadoras, que retornam com grande força na atualidade. Trata-se mesmo da hegemonia - direção e consenso - do capital sobre a vida (GRAMSCI, 2000). Portanto, a construção de práticas contra-hegemônicas pelo campesinato bem como pelo conjunto da classe trabalhadora são fundamentais para disputar a hegemonia no sentido da superação do modo de produção capitalista e da construção de uma vida mais digna e feliz.

Em 2011, o Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) lançou a Campanha Nacional "Fechar escola é crime!"<sup>44</sup>, em voga até os dias atuais e que tem como objetivo justamente denunciar, combater e realizar ações de resistência.

Manter as escolas abertas no campo, construir novas, ampliar o atendimento, ligar-se aos interesses e características do modo de vida e da classe trabalhadora camponesa são expressões vivas e concretas da ocupação da escola por "outros sujeitos" e "outras pedagogias" (ARROYO, 2012). É a busca por libertar-se do "mito de inferiorização", por mostrar suas existências humanas, pois que "[...] destruir esse mito metafísico de origem e destruir essas pedagogias passou a ser um dos processos

---

<sup>43</sup> Desconheço, até o momento, pesquisa que trate do fechamento de escolas na região em que se localiza a comunidade participante desta investigação, o Nordeste Goiano.

<sup>44</sup> Mais informações: <http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html>  
Acesso em: 25/06/2017.

pedagógicos de libertação mais radicais que vêm dos próprios coletivos, povos/raças inferiorizados" (*Ibidem*, 2012, p. 189).

Todo esse processo passa, necessariamente, por reivindicar o cumprimento das obrigações legais do Estado brasileiro para com seus cidadãos. Parte-se aqui da concepção de "Estado" de Gramsci (COUTINHO, 2014), fundamentado na noção de Estado Ampliado, ou seja, formado pela inter-relação e equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil. A sociedade política, que Gramsci também nomeou como "Estado em sentido estrito" ou "Estado-coerção", é composta pelo que costumeiramente chamamos de poder público, governo, além do aparato policial-militar. Já a sociedade civil é:

formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc (*Ibidem*, p. 127).

Portanto, os portadores materiais da sociedade civil são os "aparelhos privados de hegemonia", entendidos como: "[...] organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política" (*Ibidem*, p. 129), como a escola. Coerente com a visão marxista da ligação do Estado com a classe dominante, Gramsci avançou ao analisar que esse poder não se realiza somente por meio da coerção, mas têm papel central os aparelhos privados de hegemonia e a cultura (*Ibidem*).

Nas pesquisas sobre escolas no campo (ANTUNES-ROCHA, MARTINS e MARTINS, 2012; XAVIER, 2016), nos contatos com outras populações camponesas e trocas nas aulas/eventos políticos e acadêmicos da Educação do Campo, foi possível observar tensões em comum, há algo que parece universal (MASSON, 2007): a resistência comunitária para que os sujeitos possam ter acesso à Educação Básica onde moram; e as relações contraditórias entre território e gestões governamentais, considerando, sobretudo, as ausências, interferências e apoios desse último.

A trajetória de luta da Comunidade do Sertão demonstra a correlação de forças, bastante desigual, entre sociedade política (poder público local) e sociedade civil (coletivo do território), no interior de um aparelho privado de hegemonia, neste caso a Escola do Sertão.

### 3.1 A Escola do Sertão

A trajetória da Escola do Sertão é como uma história que se repete, pois, guardadas as devidas peculiaridades, narra também as dificuldades e lutas empreendidas pelo conjunto dos povos do campo pelo direito de estudar e viver com dignidade. Em essência, é, igualmente, a defesa de que as crianças do campo possam viver suas infâncias.

Trata-se de uma história protagonizada por mulheres - trabalhadoras da educação, mães, tias e avós - por isso utilizarei, geralmente, o gênero feminino<sup>45</sup> para referir-me ao conjunto de docentes.

Dado importante é que as crianças foram os sujeitos motivadores da articulação coletiva da Comunidade do Sertão para a garantia da educação formal que se estende, hoje, também, aos jovens e adultos, o que indica a importância e prioridade daquele grupo etário para esse locus. Ao mesmo tempo, o entrelaçamento encontrado - mulher, criança e escola - acaba por reafirmar que na divisão sexual do trabalho cabe, ainda, quase que exclusivamente a elas, e não a eles, as funções sociais de educar e cuidar, sobretudo, no início da Educação Básica com as crianças de menos idade.

O esforço de situar, ainda que brevemente, este complexo espaço-tempo nas análises consistirá em realizar o diálogo entre aquilo que é singular deste território e o que é universal, ou seja, elucidar suas particularidades. Para isso serão enfatizados alguns momentos e aspectos marcantes considerados essenciais para se compreender o contexto de vida das crianças com suas contradições e determinantes sociais em movimento, a partir das noções de historicidade e totalidade (MARX, 2003; MASSON, 2007). Isso à luz do referencial teórico da Educação do Campo; dos dados da presente investigação; da dissertação de Rezende (2010)<sup>46</sup> que tratou sobre a Escola e Comunidade do Sertão bem como conversas e escritos com a autora; e passagens do livro "Terra encantada" (XIMENES *et al*, 2018)<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> O termo "tia" amplamente utilizado nesta e em outras instituições educativas é expressão dessa ligação. Tal termo pode ser compreendido como algo carinhoso que revela as relações de parentesco e consideração vivenciadas na escola. Mas, também, como expressão das relações culturais e históricas entre docência, gênero feminino e maternidade e que camufla a desvalorização social e econômica da profissão professora (FREIRE, 2003).

<sup>46</sup> Para saber a história da Escola pormenorizada e contada por quem a viveu, indica-se a dissertação citada, pois foi elaborada por uma educadora e moradora do Sertão.

<sup>47</sup> Esse e outros trechos ou imagens são parte do livro "Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" (XIMENES *et al*, 2018), do qual a presente pesquisadora é uma das coautoras e organizadoras. Um



Dona Andreлина, moradora com mais idade da comunidade, contou que sua casa foi um dos primeiros lugares que recebeu a escola, no ano de 1989, atendendo a pré-escola e a primeira fase do Ensino Fundamental:

[...] eu acho que a primeira escola foi aqui. Perguntaram se podia, mandaram dois sacos de cimento, fizeram o piso grosso e eu fiz a casinha pra Rita cozinhar, minha filha. [...] E os meninos vinham a pé ou a cavalo. Só Donato e Lucinda que pediram pra morar aqui porque não tinham como vir. A Rita pegava água pra cozinhar, lavar, limpar o colégio e dar para os meninos beberem, lá no São Lourenço. Tem quem diga que a distância deve ser de uns três pra cinco quilômetros. A sala de aula era muito apertada, quando o sol esquentava e fazia calor, nós colocávamos as cadeiras todas debaixo de uma mangueira (DONA ANDRELINA, 90 anos de idade. In: XIMENES *et al*, 2018, p. 28).

Tia Joana (61 anos de idade), uma das primeiras professoras, fez uma poesia sobre os desafios daquela época:

[...] A merenda nem se fala, era feita por nossas mãos  
 Não havia outro jeito, não tinha por quem apelar  
 A água era longe da escola  
 Os alunos ajudava a pegar  
 Não tinha escapatória para sede não passar  
 Não via ninguém reclamar  
 Era harmonia em toda face  
 Os alunos eram alegres  
 Somente nos estudos pensavam  
 E servia de estímulo para o professor trabalhar [...]  
 (XIMENES *et al*, 2018, p. 65 - 66)

De lá para cá muitos outros desafios, conquistas e mudanças em torno da escola ocorreram na busca por: melhor localização, estrutura física, condições estruturais, como água e luz elétrica, ampliação e qualificação do quadro docente, ampliação e qualificação do atendimento.

Em 1991 já existiam três pequenas escolas municipais nas microrregiões da Parida, Ponte/Murici e Água Branca, cada uma atendendo em torno de 10 a 42

---

material elaborado a muitas mãos, com textos e poesias de estudantes da escola e da universidade, assim como de professoras da Escola do Sertão, além dos desenhos e fotografias produzidos pelas crianças e jovens. A concepção do livro é que ele seja adequado para leitura e fruição, de modo que cada um se sinta capaz de ler à sua maneira, por isso conta com parágrafos curtos, de linguagem clara e objetiva, preza pela beleza estética com muitas imagens e cores. Ele foi custeado por recursos públicos do Programa de Extensão Universitária - PROEXT/2013.

estudantes, ainda da pré-escola à primeira fase do fundamental e em grupos multisseriados (REZENDE, 2010).

O formato era, então, da multisseriação tradicional<sup>48</sup> no qual as educadoras eram responsáveis pela limpeza, merenda, gestão, além dos processos de ensino-aprendizagem. Rodrigues e Aragão (2010, p. 303) assim sintetizam a multisseriação: "[...] constituída por uma única sala de aula que abriga as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que funcionam concomitantemente. Na escola trabalha uma única professora que é, ao mesmo tempo, responsável pelo ensino e pelo seu gerenciamento".

Rodrigues (2010, p. 301), primeira autora do texto supracitado, foi professora em uma escola dessa natureza e refletiu que era um "trabalho solitário em espaço isolado". Rezende (2010, p. 63) aponta, justamente, que as maiores dificuldades na Escola do Sertão daquela época eram: "os isolamentos cultural e pedagógico".

De acordo com essa última, outros sérios problemas caracterizavam o contexto da instituição nos anos 1990, tais como: salas cheias, falta de merendeiras, material didático, educadoras concursadas, água potável, banheiros e energia elétrica. A rotatividade das professoras era outra característica que, inclusive, marca todo o histórico da instituição. Naquele momento isso se dava em decorrência do baixo número de pessoas com formação na comunidade, das dificuldades de deslocamento e da inexistência de alojamento para as que vinham de longe. Como saída o município contratava pessoas do próprio território, porém, sem formação, mas que soubessem um pouco mais que os/as estudantes.

Ainda de acordo com Rezende (2010), esse conjunto de problemas se desdobrou na ida de crianças para estudar na cidade ou em outros povoados. Eram "pequenos migrantes escolares" (*Ibidem*, p. 61), frutos da falta do poder público no meio rural. Esses sujeitos, além dos desdobramentos na organização de suas famílias e da submissão ao modelo padrão de escolarização urbana, possivelmente, passaram pela

---

<sup>48</sup> O formato tradicional de multissérie, além das precárias condições de trabalho e de acolhimento dos sujeitos, pauta-se, segundo Moraes *et al* (2010), no paradigma urbanocêntrico e seriado, que tem causado angústia entre os/as educadores/as das escolas do campo multisseriadas ao terem de dar conta dos conhecimentos fragmentados e de várias séries ao mesmo tempo, configurando-se como a materialização da seriação no território do campo, ainda mais precária que na cidade. Reconhecendo ser essa uma realidade ainda fortemente presente no país, os autores propõem processos de formação de professores/as que ajudem a transgredir o "paradigma (multis)seriado nas escolas do campo", "reinventando a escola multisseriada", indicando outros sentidos, significados e formas de trabalho com sujeitos de diferentes idades e níveis de compreensão compartilhando o mesmo grupo.

ainda hoje comum "estigmatização da fala, da forma como manifestam sua corporalidade, nos gestos e atitudes, vivenciando preconceitos e discriminações" (STROPASOLAS, 2012, p. 158) por sua condição camponesa e relação com a terra.

Para as famílias menos abastadas e sem suporte na cidade restou aos seus filhos e filhas permanecerem no Sertão, mas alijados do direito de estudar de forma plena (REZENDE, 2010).

Diante desse quadro, 8 anos depois, em 1999, foi criada a Escola Polo do Sertão que reuniu estudantes e trabalhadores/as, das três pequenas escolas citadas, no prédio da instituição na Parida, pois que ficava no meio do caminho e oferecia condições mais adequadas de funcionamento. Uma Kombi realizava o transporte escolar. De acordo com Rezende (2010, p. 64), a escola polo implicou em:

[...] redução de turmas multisseriadas [...] facilitou o aproveitamento integral das funcionárias das antigas escolinhas, sendo esta a única forma de administrar a falta crônica de recursos e professoras naquela localidade.

Mesmo considerando a difícil conjuntura explicitada pela professora, ressaltam-se as profundas contradições que o processo de nucleação das escolas (formação de Escola Polo) tem gerado ao longo dos anos para os territórios e para desenvolvimento da Educação do Campo. Como estratégia fortemente econômica adotada no Brasil, tem causado: o fechamento de escolas, a necessidade das crianças, jovens e adultos percorrerem longas distâncias, muitas das vezes em estradas ruins e com o transporte escolar em condições inadequadas, além do enfraquecimento comunitário (VENDRAMINI, 2004)<sup>49</sup>. No caso do Sertão, analisa-se que a nucleação ocasionou, além da desativação de duas escolas, a dependência do transporte escolar e da estrada, que são grandes dilemas na atualidade.

Nesse teor, ressalta-se a Resolução nº 2 CEB/CNE (BRASIL, 2008) que dispõe sobre as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no que concerne a normatização do transporte escolar e da nucleação com foco nas crianças: "Art. 3º: A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de

---

<sup>49</sup> Para saber mais, sugere-se a leitura do texto de Vendramini (2004), que tratou desse fenômeno em Santa Catarina.

deslocamento das crianças". Apesar da importância deste marco normativo, a realidade das crianças que moram no campo demonstra que a prática está longe do que preconiza o documento. Prova disso são os fechamentos de escolas que têm obrigado as famílias a matricularem seus/suas filhos/filhas fora do território em que vivem ou a percorrerem longas distâncias dentro do próprio território.

Spada (2016) refletiu sobre como o Estado (no sentido Gramsciano) tem se alinhado aos interesses hegemônicos burgueses que acabam por determinar efetivamente as regras em torno da infância. Nas palavras da autora:

[...] os parâmetros que circunscrevem a infância são influenciados por seus interesses. Em meio a essa demarcação universal da infância não há espaço para a problematização de suas condições de existência, ao menos não no âmbito de uma reflexão em torno das desigualdades sociais e pobreza extrema gerados em um contexto capitalista de produção. No plano ideológico verifica-se um discurso protetivo que demarca os direitos infantis, mas, evidentemente, o pêndulo recai com mais força para o lado do discurso, pois no plano da ação concreta pouco se verifica. Em termos socioinstitucionais o que se observa é a diferenciação das instituições e práticas voltadas às crianças das classes dominantes e crianças da classe trabalhadora (*Ibidem*, p. 35 - 36)

Paradoxalmente, a Escola Polo na Escola do Sertão parece ter sido importante para a melhoria dessa instituição, para a diminuição do isolamento cultural e pedagógico e para a constituição de uma comunidade escolar mais forte, conforme se verá. O ano de 1999 foi, também, marcado pela abertura da primeira 5ª série. Isso proporcionou, para alguns, a continuidade dos estudos e, para os que foram para a cidade estudar, a possibilidade de retorno para a Escola do Sertão nos anos 2000 (REZENDE, 2010).

Nesse mesmo período, as docentes deliberaram pela "gestão compartilhada" como um "instinto de sobrevivência" da instituição (*Ibidem*, p. 85) que baseava-se na ocupação do cargo da direção por três meses por cada educadora, formato que foi reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação, mas sem remuneração específica e com a continuação da acumulação das atribuições de direção e de docência. Somente em 2005 houve a primeira eleição oficial para a direção da escola, mas o sistema de gestão participativa continuou. Tal estratégia gerou uma série de frutos positivos para a escola e território como um todo, sendo esse considerado o início do processo de formação da "Equipe Escolar do Sertão" (REZENDE, 2010, p. 85).

A falta de água durante a estiagem prolongada no ano 2000, somada aos outros problemas já citados, levaram a comunidade escolar a entrar em greve e expor a situação na Câmara de Vereadores do município de Alto Paraíso de Goiás. Dessas ações resultou a conquista do abastecimento de água para a instituição e comunidade. A execução da obra foi realizada por meio de mutirão de moradores/as e com materiais cedidos pela prefeitura. Nesse mesmo ano, aconteceram reuniões na escola para a implantação de luz elétrica<sup>50</sup>, o que veio a se efetivar em 2003.

A própria comunidade reuniu-se também para construir em um terreno doado por um dos moradores, na microrregião da Água Branca, o que ficou conhecido como "Barracão dos Formandos: os desbravadores do Sertão". A motivação da construção veio da necessidade de um espaço para primeira formatura do Ensino Fundamental em 2002. A obra foi feita em regime colaborativo pelos/as formandos/as e comunidade local com material cedido por moradores/as e apoiadores/as. Essa construção foi posteriormente reformada e ampliada com a contribuição de voluntários/as de uma ONG internacional (REZENDE, 2010). O barracão continua sendo nos dias atuais um importante espaço comunitário de reunião, aulas, debate e festividades.

Conquistas importantes no atendimento escolar ocorreram no início do novo milênio, mas ao longo dos anos a comunidade escolar teve de resistir e se equilibrar na "corda bamba" das gestões governamentais.

Em 2004 ocorreu a ampliação da jornada<sup>51</sup> de atendimento dos estudantes que passou para um maior número de horas semanais, no entendimento de que a escola era um centro de convivência, aprendizagem e lazer. O almoço passou então a ser oferecido, possibilitando uma alimentação mais nutritiva, o que favorecia/favorece a todos/as estudantes e trabalhadores/as, mas, sobretudo, aqueles/as que saíam/saem muito cedo de suas casas e, por consequência, chegam/chegavam tarde de volta aos lares. A jornada ampliada teve idas e vindas ao longo da história da escola, a depender da conjuntura política local (*Ibidem*), mas, atualmente, prevalece.

---

<sup>50</sup> Coincidiu com o ano de início do Programa "Luz para todos" do Governo Federal que tem por objetivo levar a energia elétrica para o meio rural. Decreto nº 4.873 de 11/11/2003.

<sup>51</sup> A jornada ampliada fazia parte, igualmente, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). "Conjunto de ações que tem o objetivo de retirar crianças e adolescentes menores de 16 anos do trabalho precoce, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos". Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve/programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-peti> Acesso em: 16/11/2017.

A abertura do Ensino Médio ocorreu em 2006 pela convergência de esforços entre comunidade e as secretarias municipal e estadual de educação. O funcionamento dessa etapa era/é uma extensão do Colégio Estadual Moises Nunes Bandeira, localizado na cidade de Alto Paraíso. É possível inferir da dissertação de Rezende (2010) que a conquista do Ensino Médio estimulou a realização de diferentes cursos e formações na escola, em parceria com universidades, ONGs e órgãos públicos sobre temas como o Cerrado, agrofloresta, plantio, empreendedorismo, entre outros.

De 2014 a 2016 acompanhei as ameaças recorrentes de fechamento dessa etapa da Educação Básica na escola. Novamente, as justificativas do poder público, dessa vez estadual, foram o baixo número de estudantes e a limitação de verba. Esse fato demonstra a vulnerabilidade da Educação Básica no contexto camponês, sobretudo, do Ensino Médio. Os últimos dados apontam que 89,8% das escolas com Ensino Médio estão nas cidades e, apenas, 10,2% no campo, o que significa a "[...] menor participação da zona rural em toda educação básica" (BRASIL, 2016). A existência do Ensino Médio na Escola do Sertão é, então, infelizmente, uma exceção no contexto do campo brasileiro.

Analisa-se que os processos de fechamento de escolas do campo podem apresentar muitas estratégias, uma delas pode ser justamente a paralisação do atendimento de determinadas fases/etapas da Educação Básica.

A resistência<sup>52</sup> da comunidade escolar do Sertão para manter o Ensino Médio se deu por meio de reuniões com os órgãos responsáveis e com a insistência dos jovens em continuarem frequentando a escola e se matriculando ano após ano, mesmo na dúvida se haveria ou não atendimento. Ainda assim, as incertezas geravam certo constrangimento e desânimo de alguns/algumas jovens e famílias assim como a desistência ou a saída para na cidade estudar. Para as crianças do Sertão tal fato parecia envolvê-los também no sentimento de incerteza de seus familiares, assim como sobre seus próprios futuros na escola do território.

Em 2007, a primeira turma da Educação de Jovens e Adultos - EJA marcou a entrada de trabalhadores/as na escola, mas, dessa vez, como estudantes (REZENDE, 2010). Seis anos depois, no ano de 2013, pude, lamentavelmente, acompanhar o

---

<sup>52</sup> De alguma forma, a UFG buscou contribuir com o fortalecimento dos/das jovens e da escola realizando mais atividades/oficinas focadas no Ensino Médio, inclusive o estágio em Educação Física, que foi devidamente cadastrado e intencionalmente divulgado junto a gestão da SEDUCE - GO na época.

fechamento do turno noturno (EJA e Ensino Médio) que ocorreu, também, sob a argumentação da gestão governamental da época de contenção de gastos. Com esse fato vários/as educandos/as tiveram de interromper seus estudos. Ademais, gerou a diminuição da carga horária de trabalho, conseqüentemente, da renda das professoras e funcionárias (a maioria delas moradoras do próprio Sertão) e, em alguns casos, a dispensa definitiva.

Para o ano de 2018 há expectativa de reabertura do atendimento noturno, o que viabilizará o retorno de educadores/as e dos/as trabalhadores/as - jovens, adultos e idosos - à escola. As idosas com as quais conversei (outubro, 2017) estão muito animadas com a possibilidade de iniciar ou dar continuidades aos estudos. É o retrato da própria dívida histórica brasileira com a educação dos/das trabalhadores/as do campo.

"Um dia caminhando pelo Sertão [...] passo pela escola e reflito que ela ainda é um 'privilégio' sempre na iminência de ser usurpado do contexto rural brasileiro. Por quê?" (Diário Camponês 5 - Andanças, novembro, 2015).

As dificuldades relatadas sobre a manutenção e ampliação da Educação Básica, que incluísse os jovens e adultos do campo, demonstram que a hegemonia da sociedade política tentou/tenta se impor ou convencer na relação histórica de ausência, apoio ou interferência do poder público. Nesse movimento contraditório, os sujeitos da escola e comunidade buscaram seguir resistentes, construindo de muitas formas sua contra-hegemonia.

Talvez, uma das maiores dificuldades que os sujeitos da Escola do Sertão vêm enfrentando ao longo da história seja, justamente, chegar e voltar da instituição cotidianamente. Rezende (2010) encerrou sua análise do histórico da escola destacando as dificuldades com o transporte escolar e as condições da estrada e, na presente pesquisa, além das observações, as crianças apontaram, de forma unânime, esses dois aspectos como os grandes problemas do território. As falas abaixo expressam indignação:

Eu: O que poderia melhorar aqui no Sertão?

Solange: O ônibus!

Cauê: Que essa rua melhorasse, porque esse ônibus aí tá ó...

Francisca: Também fazer estrada de asfalto assim.

Taís: A estrada. Tá ruim.

Júlio: Olha o ônibus do filme!... Ele venta, o nosso podia ser assim. (Júlio refere-se a uma cena do filme Central do Brasil exibido no Cine Sereno)

Solange: (gostaria de um ônibus) [...] com 40 banco.

Bianca: Poeira, né?!

Luíza: Podia ter um ar condicionado, né? Porque calor demais. E ali, se fechar aí a poeira não entra e liga o ar condicionado aí fica frequim, mas se fechar fica calor, né?!

(trechos de diferentes entrevistas/brincadeiras)

### Imagem 25 - Transporte Escolar



Fonte: Arquivo Projeto de Extensão. Outubro, 2017.

A estrada e o transporte são as duas principais reclamações das crianças, pronunciadas de forma recorrente nas falas dos adultos, tanto pelas condições inadequadas observadas, como pelo longo período das vidas que passam nos mesmos, diariamente, para ir e voltar da escola.

No Diário Camponês 2, intitulado "Travessias: Estradas, Rios, Rodovia - Uma viagem por dia: o trajeto dos estudantes até à escola", conto sobre quando acompanhei<sup>53</sup> as crianças, jovens, educadoras e trabalhadoras. Naqueles dias pude sentir na pele um pouco dessa saga diária. Os longos, mas necessários, trechos abaixo narram as longas viagens das crianças. Referem-se respectivamente às: viagem de ida na Kombi (rota

---

<sup>53</sup> O acompanhamento dos trajetos foi uma atividade conjunta com os/as estudantes parceiros/as do projeto de extensão e do estágio em Educação Física (FEFD/UFG) que vinham sendo realizados na instituição. Um dos estudantes realizava também pesquisa monográfica na comunidade. Essa atividade só foi possível porque contou com apoio e trabalho dos motoristas da UFG e da escola. Registramos (nós e as crianças e jovens da escola) boa parte do trajeto, mas as trepidações deixaram as imagens com baixa qualidade, por isso não serão muito utilizadas aqui no texto.



microrregiões da Água Branca e Brejão); viagens de volta e ida no ônibus escolar (rota microrregiões da Parida e Ponte/Murici):

Era ainda escuro, 04h45 da manhã. Passamos por muitas porteiras, até que chegamos pertinho do rio e se aproximaram duas crianças pequenas trazidas pelo familiar de moto até ali. Seguimos e fomos entrando em cada fazenda. Percebi que vieram muitas crianças na Kombi, boa parte da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] A lanterna é um item comum nas mochilas.

[...] O dia foi amanhecendo e chegamos próximos a outro trecho do rio. Do outro lado está morando uma criança pequena novata na escola (Janaína, 4 anos de idade). Seu pai a atravessa pelo caixote. Sua travessia física é cheia de significados simbólicos: aquela criança tão pequena, sozinha dentro do caixote, com seus olhinhos atentos para aquelas novidades todas (olhar de bebê corajoso), do outro lado seu pai puxa a corda e aguarda sua entrada na Kombi... percebo a confiança nesse invento (caixote), a confiança nas pessoas. O que significa ir para a escola no Sertão? No campo brasileiro? Quanta beleza, quanto sacrifício, quanta alegria, quanto sono!

[...] Já vi algumas fotografias de crianças atravessando por dentro da água do rio Macaco.

[...] As crianças ficavam muito felizes quando nos viam dentro da Kombi. Eufóricas e falantes, algumas ainda sonolentas. [...] Sabemos que nossa presença pode ter interferido no comportamento habitual.

Eram muitos irmãos, parentes e amigos que viram irmãos. Uma noção de responsabilidade e cuidado coletivo eram notórios. [...] Seguimos com o trajeto da Kombi, abre porteira, fecha porteira [...] Alguns parecem que vêm de longe caminhando, não sendo possível ver as casas de onde o veículo os aguarda. Outras vezes vemos que as casas são mais próximas. Alguns familiares se despedem, mas nenhum deles foi até o veículo levar as crianças, isso me chamou a atenção. Elas, desde as mais pequenas, sabiam exatamente o que fazer. [...] Chegamos na escola por volta de 06h50.

[...] muito tempo na estrada e o almoço foi às 11h30 da manhã. Saímos da escola às 15h. As crianças e jovens estavam muito alvoroçados, talvez porque enquanto aguardavam o transporte sair, elas estivessem jogando bola, brincando, conversando, se movimentando pelo espaço escolar.

[...] Os grupos de pessoas vão descendo. Em alguns momentos, o ônibus adentra mais e passa as porteiras das fazendas. A cena se repete, ela é bonita, as pessoas e a natureza, terra, morro, verde; ela é sacrificante, essa mesma natureza com sol forte, buracos na estrada feitos pelos desgastes naturais e pelos próprios usos dos seres humanos, mas sem manutenções por parte dos mesmos. A velocidade é lenta durante todo o percurso. O tempo também é lento, o ônibus demora a ter lugares vagos. As conversas continuam a todo vapor e, em alguns momentos, diminuem.

Imagem 26 - A volta para casa.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Abril, 2015.

[...] A viagem segue e chegamos na divisa do município de Alto Paraíso com Nova Roma. Chegamos nessa última parada do ônibus por volta das 17h. Nossa ideia era ir até à última casa, que é a de Cristina (12 anos de idade), mas fomos desaconselhados pelos/as moradores/as que nos disseram que a van da UFG não passaria por conta das más condições da estrada e não cabíamos dentro do outro carro.

Neste ponto, as pessoas que estavam no ônibus escolar e que moram do outro lado da ponte têm de descer e apanhar um carro pequeno (Fiat uno - modelo antigo), provavelmente pago pela prefeitura vizinha, para chegar até suas casas. O ônibus escolar não estava autorizado a passar daquele ponto.

[...] Dormimos na casa de Marina (17 anos de idade) para fazer o Cine Sereno. No dia seguinte, a ida para a escola começou com a lua no céu, às 04h15.

[...] Davi me chamou atenção, pois foi dormindo durante todo o trajeto de ida e volta. Não interagiu com os demais.

(Diário Camponês 2, abril, 2015).

Destaco que a criança Cristina, citada acima, demonstrou certa decepção por não termos ido até à sua casa. Nós também. Ana contou que pegava o transporte às 2h da madrugada todos os dias para chegar à escola às 7h e, nos dias em que as aulas iam até às 15h, chegava de volta à sua casa depois das 19h, quando aproveitava para descansar um pouco e dormir, pois muito cedo o dia começaria novamente. Meses depois ela me disse, feliz, que havia se mudado para mais perto da escola, que passou a pegar o transporte às 4h e que aguardava nossa visita (Diário Camponês 4, setembro, 2015), porém, a visita acabou não ocorrendo pois ela mudou-se da comunidade com sua família, provavelmente, porque conseguiram trabalho em outra localidade. Já Davi (12 anos de idade) me chamava atenção pelo cansaço aparente expresso em seu corpo.

Com a rodovia em condições satisfatórias, o que acontece, geralmente, após ter passado por manutenção e com o clima mais equilibrado, as crianças, jovens e trabalhadoras que moram mais distantes da instituição podem passar até 5 horas por dia dentro do transporte escolar, sendo 2 horas e meia cada percurso, ou o dobro, como no caso de Cristina. O trajeto total diário (ida/volta) pode chegar a 70km. É, sem dúvidas, uma extenuante jornada diária para estudar.

Caso haja alguma intercorrência com os veículos, que são uma Van e uma Kombi, ou na rodovia GO-239, como em caso de chuvas fortes ou poeira excessiva, o que não é tão incomum, o tempo de viagem pode aumentar consideravelmente. Ademais, em algumas ocasiões, presenciei a suspensão de aulas para todos ou para parte dos/as estudantes em consequência desses fatores.

A interação com os ciclos naturais é constitutiva do modo de vida camponês e da própria Educação do Campo. É como uma manifestação elementar da relação natureza e cultura. Entretanto, os desafios característicos do bioma Cerrado, em especial aqueles que são próprios dos períodos intensos de seca e chuva, se aprofundam nas estruturas precárias, como foi vivenciado/observado na pesquisa, visualizado nas reclamações/exigências das crianças bem como no histórico de mudanças de lugar da instituição, em busca de água ou em fuga dos problemas decorrentes da chuva, descritos por Rezende (2010).

O trajeto e o tempo do deslocamento determinam os outros tempos da vida, como: acordar, dormir, brincar, cumprir com as tarefas na terra, com os animais, na casa, descansar.

A realização das viagens diárias expressa os grandes esforços das crianças para viverem o direito de estudar e de encontrar seus pares, já que a escola é o principal espaço-tempo de socialização para boa parte das crianças na modernidade, ainda mais quando as distâncias entre as casas são significativas, como na Comunidade do Sertão.

Yamin e Menegat (2013, p. 216) apontaram para experiência semelhante na pesquisa que realizaram com crianças assentadas da reforma agrária. Elas indagam: "Como aceitar a ideia de que, para estudar, uma criança permaneça mais tempo sentada em um ônibus do que propriamente nos bancos escolares?". As autoras ressaltam ainda que a Constituição Federal (1988), art. 208, e a LDB (1996), arts. 10 e 11, preveem o transporte escolar como parcela do dever do estado para com o direito à educação,

porém, é imprescindível que ele seja seguro, confortável e que favoreça o rendimento escolar dos sujeitos.

Para a Educação Básica no meio rural tem-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). O programa objetiva garantir o acesso e a permanência na escola de quem reside na zona rural, por meio de assistência financeira em caráter suplementar (BRASIL, 2004).

Sem dúvida, o transporte é fundamental para o desenvolvimento da Educação do Campo, porém, a forma como ele tem se efetivado e a diminuição no número de escolas dentro das comunidades são, em grande medida, as razões por todo o desgaste cotidiano pelo qual passam os sujeitos. Compreende-se que, contraditoriamente, acaba por compor, de forma importante, os mecanismos de desconstrução das identidades coletivas e alijamento dos direitos sociais e da vida digna camponesa, como bem refletiu Arroyo (2012).

Problema recorrente na Escola do Sertão é a dificuldade de se realizar adaptações no calendário da instituição que seriam necessárias, especialmente, em decorrência das chuvas no início do ano que trazem horas de espera, riscos nas estradas ou mesmo impedem a chegada ou volta de estudantes e trabalhadores/as da instituição quando os rios sobem, por exemplo. Em alguns anos letivos a comunidade escolar conseguiu adaptar o calendário da instituição (REZENDE, 2010), mas, atualmente, a escola tem seguido o calendário do município que se inicia, geralmente, em janeiro (período comumente de chuvas intensas e diárias), o que de alguma forma ignora o que preconiza a LDB (1996) em seu Artigo 28:

Na oferta de 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:

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

Foram perceptíveis tensões entre o transporte escolar e a organização do trabalho pedagógico da escola. Presenciei diversas vezes a correria de educadoras, merendeiras, crianças e jovens para não "perder" o transporte, mesmo em meio às atividades escolares que porventura estivessem acontecendo naquele momento. Em outras situações observei as dificuldades da gestão e das professoras em permanecer na escola

e ter garantido o transporte de volta para casa, caso houvesse reunião em outro turno, por exemplo.

Analisa-se que o fato do transporte ser terceirizado, como, de alguma forma, prevê o próprio PNATE, dificulta o diálogo entre o patrão, os/as trabalhadores/as e a comunidade escolar em geral. Quando o transporte passa a ter um dono ele não é mais de todos e sua dimensão pública fica limitada e ameaçada.

Enfim, na contradição de tudo que foi apontado, observei e compartilho da análise de Yamin e Menegat (2013, p. 218) sobre as crianças, pois:

[...] apesar das dificuldades, [...] não reagem passivamente ao desconforto da viagem, elas criam e recriam os tempos e constroem criativos mecanismos de resistência para amenizar os percalços. [...] Indo e vindo, meninos e meninas conversam, brincam, estabelecem laços, (re)constroem aprendizagens, vivenciam culturas infantis. Enfim, burlam as determinações e regras que os adultos lhes impõem, interferem nelas, o que não justifica, em hipótese alguma, a manutenção da realidade que ora apresentamos.

Essa experiência cotidiana dentro dos veículos é complexa também e, sem dúvida, do ponto de vista da corporalidade das crianças. Há um confronto entre a necessidade cultural de estudar na escola e as prováveis necessidades fisiológicas da natureza desses corpos, como sono, fome, movimento. A espera e a contenção são impostas às crianças pelo longo tempo dentro desse espaço limitado e, ainda que haja subversões infantis, esse estado corporal cotidiano muito provavelmente é problemático (injusto/penoso) para o desenvolvimento dos estudos e para a vida de forma geral. Os exemplos de Davi (12 anos de idade) e Cristina (12 anos de idade) são fortes nesse sentido.

Corpos oprimidos, desrespeitados em sua natureza, em sua condição cultural camponesa, como sujeitos. Num exercício de alteridade poderíamos, eu e você leitor/a, colocar

[...] o nosso corpo no lugar do corpo delas para que possamos sentir na carne se o corpo é mesmo um lugar de soberania do sujeito-criança ou a superfície em que estão as marcas visíveis e invisíveis da opressão e da alienação, ou até da possível emancipação da condição humana (SILVA; ARROYO, 2012).

A alimentação desses corpos-sujeito foi outro elemento problemático observado durante a pesquisa. Nesses anos de parceria (2013 - 2017), pela extensão e pesquisa, as dificuldades com as verbas públicas e quantidade de alimentos destinados à merenda foram notórias. Em alguns períodos não foram suficientes para atender satisfatoriamente

à comunidade escolar. Até 2014, por exemplo, eram servidos para todos biscoitos e chás (geralmente de plantas nativas) antes do início das aulas, ou seja, assim que chegavam. Porém, desde 2015, esse desjejum passou a ser oferecido somente para as crianças da Educação Infantil e dos 1º, 2º e 3º anos. O lanche para todos costuma ser servido às 09h30. Considerando que os sujeitos saem de casa muito cedo para estudar, esse primeiro lanche devia fazer diferença na qualidade do dia.

As incertezas sobre a merenda eram foco de preocupação e conversas na comunidade escolar. Em determinados momentos limitaram, como já presenciei, o funcionamento da jornada ampliada, pois nem sempre havia alimentos suficientes para as refeições dos dois turnos (Diário Camponês 8, junho, 2016). Por fim, faz-se necessário sublinhar os impasses no abastecimento da escola pela produção familiar (PNAE, 2009), conforme já explicitado no capítulo anterior.

É preciso, de fato, repensar a organização da forma escolar das instituições do campo, de modo a vislumbrar alternativas que apontem na direção do sujeito integral, da criança, com equilíbrio entre as necessidades orgânicas, aquilo que lhe é saudável, e o imperativo de estudar e socializar-se na escola.

A instituição Escola do Sertão que foi, de certa forma, itinerante na busca por melhores condições objetivas, apresenta nos dias de hoje uma configuração, física e administrativa, bastante peculiar. Em síntese, situa-se, parte dela, em terreno da associação (APROMAS), onde encontram-se as construções realizadas pela própria comunidade e com ajudas de apoiadores/as, que são o "Barracão dos Formandos", acrescido de 8 salas de aula, 3 banheiros, parquinho e campinho; do outro lado (literalmente) da rodovia GO-239 está a construção predial edificada pela prefeitura em terreno próprio, que é a antiga Escola Municipal da Água Branca, já reformada, e que conta com: sala dos docentes, sala de direção/coordenação, cozinha, refeitório, sala de informática e livros, sala de apoio à aprendizagem, quarto para o vigia e banheiro.

As imagens abaixo ilustram: a estrutura física da Escola do Sertão em um dos lados da rodovia GO-239; a travessia das crianças pela estrada; e a estrutura física do lado oposto da rodovia.

Imagem 27 - Frente do Barracão dos formandos: (1) Escovódromo e Banheiros, (2) Salas de aula e pátio (3) Sala de Aula.



Fonte: (Portfólio de Estágio II). Créditos: Janderson Andrade e Prudêncio Neto. 2015.

Imagem 28 - Travessia das Crianças pela rodovia GO-239: do "Barracão dos Formandos" para o Campão.



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão "Terra Encantada". 2013.

Imagem 29 - Prédio administrativo (1), Refeitório (2), Direção-coordenação (3), Sala de Informática e Livros (4), Sala dos/as Professores/as.



Fonte: Portfólio de Estágio II. Créditos: Janderson Andrade e Prudêncio Neto. 2015.

Ainda nesta parte da construção:

Imagem 30 - Área de serviço (1), Cozinha (2), Quarto e Banheiro (3).



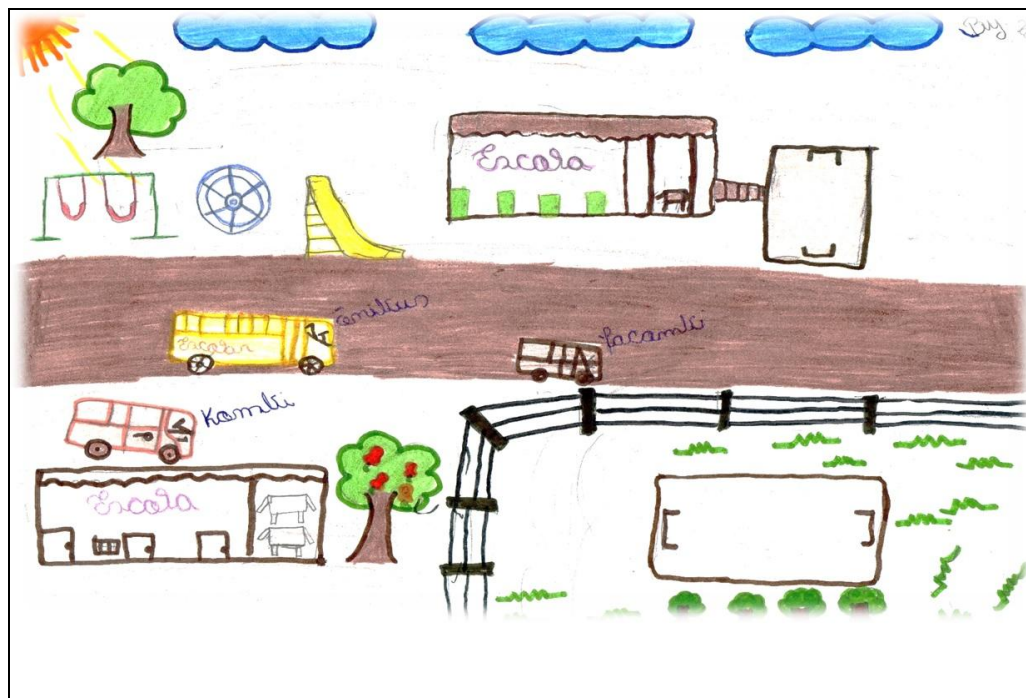
Fonte: Portfólio de Estágio II. Créditos: Janderson Andrade e Prudêncio Neto. 2015.

A escola partida ao meio pela rodovia exige que todos a atravessem várias vezes ao longo do dia. E, apesar da estrada ser pouco movimentada, a travessia não deixa de ser perigosa, além do caráter simbólico que parece carregar: de um lado, o que foi construído pela comunidade, do outro, o que foi construído pela prefeitura. Esse último, hoje, visivelmente em melhores condições físicas dadas as últimas manutenções com dinheiro público.

Logo abaixo, a escola representada pelas mãos de uma criança transmite a ideia de totalidade. A rodovia, ao invés de dividir, parece compor a organização espacial da instituição. Já na foto seguinte é possível ter uma vista panorâmica da escola.



Imagem 31 - A Escola do Sertão no olhar de uma criança.



Fonte: Livro "Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" (2018).

Imagem 32 - Escola vista de cima (alto do Morro Santo Antônio).

De um lado da rodovia - Barracão dos Formandos (1); Campinho de Areia (2); Parque (3). Do outro lado da Rodovia - Construção da Prefeitura (4); Campão (5).



Fonte: Portfólio Estágio II. Créditos: Janderson Andrade e Prudêncio Neto. 2015.

Dos espaços supracitados destacam-se aqueles que se localizam ao ar livre e que as crianças desenvolviam boa parte de suas brincadeiras.

O parque da instituição foi inaugurado em 2013. É um local de encontro embaixo da sombra das árvores e no pé do morro onde ocorrem muitas brincadeiras e invenções, sobretudo, das crianças pequenas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme relato abaixo:

As crianças também brincam muito no parque entre as árvores. Quando cheguei na escola pela primeira vez, em 2013, não havia um parque construído. Passado pouco tempo esse chegou e se

transformou num ponto de encontro das crianças, mas também dos/as jovens e professoras pois tem uma boa sombra e lugares para se sentar. Ali acontecem muitas brincadeiras e exploração dos brinquedos (escorregador, roda giratória e balanços). Também há um pequeno barranco de areia no qual as crianças apreciam brincar (Diário Camponês 2, abril 2015).

Imagem 33 - Crianças e o Parquinho.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. 2016.

Bem próximo ao parquinho fica o campinho, em frente ao barracão, onde hoje concentram-se as atividades em torno dos esportes coletivos com bola, como futebol e vôlei. Este espaço é mais ocupado pelas crianças maiores e jovens.

Imagem 34 - Campinho. Crianças e jovens jogando vôlei.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Novembro, 2015.

Até o ano de 2015, os/as estudantes contavam também com um grande campo de terra onde ocorriam brincadeiras, aulas, oficinas, eventos:

O que observei foram as crianças se auto-organizando em um grupo imenso que depois vai se subdividindo para jogar futebol e tudo mais no campão, são meninos e meninas. É um movimento muito bonito liderado e organizado por eles mesmos que se espalham por aquele grande campo e vão estabelecendo limites simbólicos de uso do espaço, ali se sabe onde se pode correr, onde é para jogar, onde se pode ficar parado, desde as crianças menores. Os grupos, pequenos e grandes, iam se organizando e também havia crianças que brincavam sozinhas. De vez em quando havia invasão aos limites simbólicos dos espaços, onde seus usos eram predeterminados pelas brincadeiras, e os ajustes iam acontecendo (Diário Camponês 2, abril, 2015).

Foi no "campão" que, em 2013, construímos coletivamente, via projetos de extensão, uma tabela de basquete, e muito se jogou por lá. Esse espaço dava acesso ao Córrego Salobro, lugar de muitos enredos imaginativos e corporais, alguns contados aqui. Todavia, desde o ano de 2014, a vegetação tomou conta do campão impedindo seu uso e do córrego, o que significou uma perda preciosa para os/as estudantes e até o momento ainda não reparada. Isso ocorreu após conflitos entre a gestão da Secretaria Municipal de Educação da época, alguns docentes e moradores/as, um deles dono da propriedade em que fica o campão e que, até aquele momento, cedia esse espaço para as atividades da escola. Anteriormente ao problema, a manutenção costumava ser feita pelo maquinário do poder público (Relatório do Projeto de Extensão "Educação Física para os Cerrados", abril, 2014).

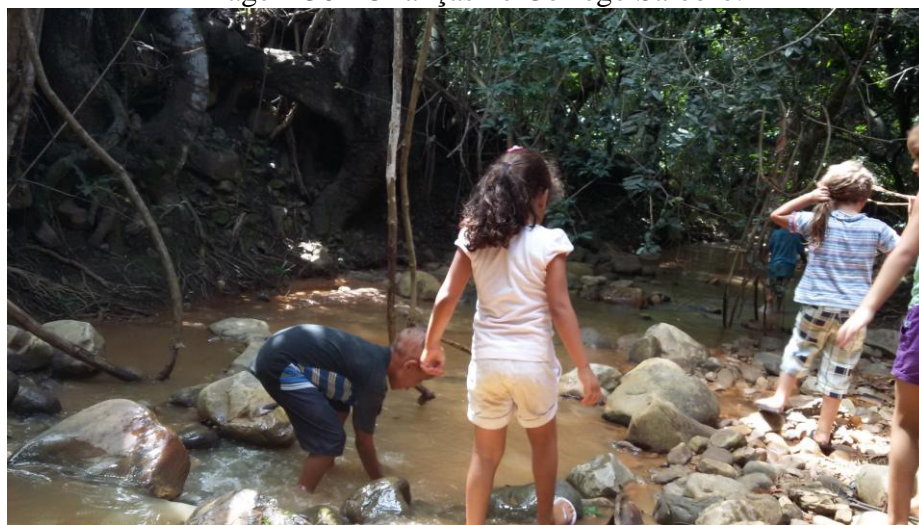
Túlio (12 anos de idade) ao ser perguntado o que poderia melhorar no Sertão falou: Arrumá o campo. [...] O campão! (Entrevista Crianças maiores, novembro, 2016). Logo abaixo imagens referentes as ocupações do Campão e do Córrego Salobra pelos sujeitos da escola.

Imagem 35 - Campão - Oficina de Basquete. Crianças e Jovens.



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão "Terra Encantada", 2013.

Imagem 36 - Crianças no Córrego Salobro.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Abril, 2015.

As conquistas na ampliação do atendimento para uma nova série, etapa ou modalidade de ensino marcaram a história da Escola e da Comunidade do Sertão, em síntese: da pré-escola à 4ª série (1989); a primeira 5ª série (1999); a 1ª e a 2ª fases do Ensino Fundamental completas (2002); o Ensino Médio (2006); a Educação de Jovens e Adultos (2007) (REZENDE, 2010), interrupção da EJA (2013) e retorno previsto em 2018. Esse conjunto de avanços significa a possibilidade concreta de iniciar, continuar e completar os estudos da Educação Básica na comunidade, com exceção do atendimento

às crianças de 0 a 3 anos (creche) que até agora é inexistente. A instituição atende atualmente em torno de 80 educandos/as das quatro microrregiões do Sertão.

O horário de funcionamento com estudantes é das 07h15 às 15h de segunda à quarta (jornada ampliada) e de 07h15 às 11h30 às quintas e sextas. Para o turno vespertino das quintas e sextas está previsto o tempo de coordenação dos/as educadores/as.

O quadro de trabalhadores/as atual, em outubro de 2017, conta com: merendeiras (funcionárias da prefeitura), motoristas terceirizados; vigia; educadoras/es vinculados às Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Nos últimos 5 anos, ressaltam-se as parcerias por meio de ações e projetos no ensino, pesquisa e extensão entre a Comunidade e Escola do Sertão e universidades públicas federais, notadamente, a UFG<sup>54</sup> e UnB Cerrado. Outro dado fundamental é o processo de formação inicial e continuada do corpo docente, que teve expressivo avanço quando comparado ao início da instituição. Há algum tempo está em curso o ingresso de educadoras em cursos de graduação e pós-graduação, muitas delas moradoras da comunidade e egressas da Escola do Sertão, o que tem favorecido a constituição de um quadro docente fixo e qualificado. Faz-se presente ainda a rotatividade do corpo docente que vem da zona urbana, sem vínculo comunitário, da mesma forma de educadores/as que são moradores/as da comunidade, mas que possuem vínculo empregatício temporário com as secretarias de educação.

O oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação por universidades públicas da região, como a UEG, UFG e UnB, foram primordiais para os processos formativos na região, sobretudo, os da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UnB)<sup>55</sup>. Guardadas as devidas

---

<sup>54</sup> Na parceria com a UFG, destacam-se: projetos de extensão já citados e que envolveram diferentes cursos (Comunicação/Jornalismo, Educação Física, Geografia, Farmácia, Teatro); estágios curriculares obrigatórios das Licenciaturas em Educação Física e Teatro; monografias de conclusão de curso; 2 teses de doutorado, a contar com esta; produção de documentários e textos acadêmicos compartilhados (artigos para revistas e eventos, livro); organização e participação em eventos; intercâmbio Assentamento Oziel Rodrigues - Baliza/MT (MST) e Sertão.

<sup>55</sup> Destacam-se nos últimos 10 anos aqueles oferecidos pela UAB no formato semipresencial e à distância, mas que foram cursados com muitas dificuldades pelas populações camponesas tanto pela distância do polo, que geralmente fica na cidade, como pelo não acesso ou acesso precário à *Internet*, como se observou entre as pessoas da Comunidade do Sertão que estavam cursando suas licenciaturas a distância. Outros problemas e avanços nesta modalidade de ensino são bem detalhados no texto de Lazzarotti Filho *et al* (2015) "A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância".

diferenças entre as ofertas e perspectivas de formação, é possível analisar que esses cursos apontam para o acesso do campesinato ao ensino superior que lhe foi historicamente negado, e compõem o conjunto das políticas públicas de educação em âmbito nacional dos governos de esquerda no Brasil.

Novidade na escola foi a chegada da *Internet* em 2015. Foi o primeiro lugar da comunidade a receber a tecnologia, mesmo que naquele momento de forma lenta e somente em um computador. Dois anos depois, em 2017, a possibilidade de conectar-se com o mundo chegou em uma das casas, por iniciativa da família. Hoje a tecnologia empregada no território está mais avançada e a *Internet* está bem mais rápida, inclusive na escola. Esta novidade local bem como o contato de algumas crianças e jovens com a cidade, onde já acessavam a rede, parece ter trazido outras experiências de interação, como jogos *on-line* e participação em redes sociais. Percebi em conversas com algumas crianças na última ida, em outubro de 2017, que termos novos passaram a compor seus diálogos, como "curtir", "Facebook", "compartilhar", "página", e antes não eram perceptíveis.

Como a pesquisa de campo encerrou-se não há como analisar em profundidade essa representativa conquista no território. De todo modo, pode ser ainda muito cedo para apreender as formas de interação e os impactos na vida das crianças, das famílias e na escola, visto que somente num futuro breve será possível observar, de fato, as formas, finalidades e os usos, comunitários e individuais, da ferramenta. Mas desde já suscita reflexões e questões:

1. A chegada de uma tecnologia revolucionária do ponto de vista da comunicação, que é fruto dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tem potencial de diminuir o isolamento social e geográfico da Comunidade do Sertão?
2. Como esse conhecimento, que deveria ser de direito de acesso de todos, mas que tende a limitar-se a quem possui as condições econômicas para adquiri-lo, poderá ser democratizado para todos/as do território que o desejarem?

A comunidade vive hoje a expectativa, promovida por diferentes governos, da construção de uma nova escola em terreno próprio e que atenda melhor às suas

---

Ressalta-se também o curso da Ledoc/FUP/UnB que é voltado especificamente para os sujeitos camponeses e que se organiza em metodologia da alternância. Na Comunidade do Sertão, hoje, há 2 educadoras/es da escola que são egressos do referido curso.

necessidades de estrutura física e localização<sup>56</sup>. Dessa forma, o "Barracão dos Formandos" poderia ser destinado a cursos de formação profissional, alojamento para estudantes e professores/as, atividades da APROMAS e do Conselho Escolar (REZENDE, 2010). Acrescenta-se que atualmente o barracão recebe inúmeras atividades:

[...] missas e batizados, reuniões de produtores, cursos variados, ponto de apoio para torneios e campeonatos esportivos, atendimento médico e odontológico, apresentações culturais, celebração de aniversários, entre outros. Tais eventos e festividades geralmente são realizados nos finais de semana e se constituem então, em oportunidades únicas para o lazer familiar na comunidade (*Ibidem*, 2015, p. 21).

Neste momento, logo ao lado dessa estrutura está sendo edificado um espaço físico específico para Biblioteca Comunitária, que antes funcionava no próprio barracão em espaço menor. Os materiais da construção estão sendo viabilizados com recursos da associação e de alguns moradores/as e apoiadores/as. O trabalho é colaborativo feito por meio de mutirão. Em linhas gerais, a biblioteca objetiva contribuir com os processos educativos e reconhecimento do patrimônio cultural da região, por meio do acervo e de variadas atividades (rodas de conversa, formações, sessões do Cine Sereno, audiências com a Câmara dos Vereadores...). O projeto é que o espaço funcione de segunda a sábado, em turnos alternados e, uma vez por semana, à noite (REZENDE, 2015).

Os sonho-desejados (SILVA, 2003) para a escola, das pessoas pequenas e grandes, parecem ser próximos ao que Gramsci (2000) nomeou de "escola unitária" que, de forma resumida, seria voltada para uma educação formal pública que abarque a cultura geral, humanista, o trabalho técnico/manual e o trabalho intelectual, uma formação humana omnilateral.

Nessas idas e vindas dessa história não linear, ficou claro que a constituição da instituição, que começou e se mantém muito em função das iniciativas e solidariedade comunitárias, esteve todo tempo atrelada profundamente ao enfrentamento das questões

---

<sup>56</sup> A notícia veiculada pela SEDUCE - GO, em seu canal na *Internet*, no dia 31/08/2017, anuncia a "[...] construção de uma escola estadual no povoado de Sertão no valor de R\$870 mil", como parte dos investimentos em educação visando o marco assinado de "Cooperação para o fortalecimento dos laços entre a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Governo de Goiás com foco na Agenda 2030 e no projeto piloto Território do Bem Viver". Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/educacao/governo-de-goias-anuncia-diversos-beneficios-para-a-educacao-em-alto-paraiso/> Acesso em: 02/09/2017.

e dificuldades coletivas, pois debates e encaminhamentos ao poder público foram e são feitos a partir da escola.

Não é raro, como é o caso, que a escola seja uma ou a única representação do Estado, física e simbólica, materializada como equipamento público, localizada nos territórios camponeses (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010), além de ponte de diálogo com a cidade, onde se localizam os órgãos administrativos, pois, como se viu, a instituição escolar cumpre também o papel primordial de fazer as demandas do meio rural chegarem às instâncias competentes.

O desafio de (re)contar uma história, ou partes dela, pode deixar pontos importantes para trás. Mesmo consciente do risco, a opção foi enfrentá-lo por considerar que a história da Escola do Sertão, como buscou-se elucidar, diz muito sobre o lugar pesquisado e é essencial para se compreender a infância hoje, pois as crianças vivenciam e compartilham esse contexto cotidianamente e sentem na pele as incertezas, adversidades, lutas, retrocessos e conquistas que dele advém.

### **3.1.1 Fronteiras entre o passado e o presente/futuro: Educação Rural e Educação do Campo**

Diante do histórico e da atualidade da instituição, é possível assinalar que a escola possui um claro papel de articuladora da comunidade e de resistência de um modo de vida camponês, "cerratense" (BERTRAN, 2000), goiano. Trata-se mesmo de um espaço-tempo de desenvolvimento em sentido amplo da Educação do Campo, mas, paradoxalmente, apresenta traços da concepção/projeto/política de Educação Rural.

A Educação Rural aqui compreendida baseia-se na defesa da agricultura elitista e latifundiária, que reafirma o contexto rural como atrasado, por isso são fortes as noções de adaptação ao modelo educacional urbano e de não participação dos sujeitos do campo nas definições referentes à educação oferecida (SILVA *et al*, 2010).

Analisa-se ser possível inferir da matriz formativa da Educação Rural uma determinada concepção de criança camponesa como aquela sem direitos, sem voz e sem perspectiva de presente/futuro na educação escolar porque é filha do/a empregado/a, daquele/a que não é dono/a de sua força de trabalho e/ou não possui terras, por isso não tem direitos, quando muito, recebe favores. Já na Educação do Campo, a criança é concebida como sujeito produtor de cultura, com voz e capacidade de leitura crítica e de



intervir sobre o mundo, a partir de suas próprias linguagens. Vive na família, no território e merece a melhor escola. É ser do presente com história e perspectiva de um futuro mais justo.

Essa contradição fundamental está na essência da aparente ausência do poder público. Em outras palavras, quando se analisa mais a fundo as questões educacionais percebe-se que as interferências e algumas políticas públicas adotadas para as escolas localizadas no campo estão permeadas de intencionalidades baseadas na perspectiva da Educação Rural. Na Comunidade do Sertão isso se fez notório quando: as crianças e jovens tiveram de ir estudar na cidade ou interromper seus estudos, incentivados pela falta de formação das professoras além dos problemas diversos que ocorriam no início da implementação da instituição; o atendimento de cada fase da Educação Básica foi uma conquista ao longo dos anos; ocorreu o fechamento do EJA em 2013 bem como ameaças à continuidade do Ensino Médio; ocorreu a nucleação da escola e o fechamento de duas outras, sinalizadas como única estratégia de sobrevivência, quando na prática era uma política pública que chegou aos mais diferentes lugares do Brasil; o transporte escolar terceirizou-se; as crianças têm de passar boa parte de seu dia, da sua infância, dentro de veículos; as condições da estrutura física são inadequadas.

Como se viu, ao longo da história, a relação entre escola, comunidade e governos variou, pois, ora os últimos se omitiam, ora referendavam as decisões comunitárias, ora interferiam e/ou passavam por cima de todo esforço coletivo. Os conflitos e as negociações com parlamentares e governos municipal e estadual fizeram parte do percurso da Escola do Sertão. A população buscava/busca se valer do amparo nas legislações para defender-se, em especial, a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) (REZENDE, 2010).

A comunidade caracteriza-se por não estar ligada ou fazer parte de movimento social camponês, como, por exemplo, um sindicato. Isso não significa que não haja formação política, pois a auto-organização comunitária e democrática, as insubmissões e criações cotidianas expressam consciência política. Os sujeitos individualmente, as famílias, as lideranças comunitárias, a APROMAS e a Escola do Sertão realizam, às suas maneiras, os enfrentamentos, que não são poucos, para que as crianças, jovens, adultos e idosos possam seguir vivendo com dignidade no lugar onde moram.

Ao mesmo tempo, analisa-se que outros processos de formação e organização política poderiam contribuir com a organização das lutas, fortalecendo o potencial

contrahegemônico e incorporando, ainda mais, essa comunidade na disputa pela hegemonia pela Educação do Campo que só poderá ocorrer em sua plenitude quando incluir todo campesinato e suas agendas, local e global.

Processos formativos e organizativos, e as ações que possam deles advir poderiam se somar aos notórios esforços cotidianos de resistência e de auto-organização desta população para continuar (re)afirmando sua condição camponesa (PLOEG, 2009), para fazer frente às ingerências factuais do poder público.

A Escola do Sertão, não só por sua localização geográfica na zona rural, mas por seus significados comunitários, mesmo com as contradições apontadas, dialoga profundamente com a proposta de uma educação contra-hegemônica para o campesinato, contrapondo-se aquilo que se estabeleceu como a concepção da Educação Rural, pois:

*A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART et al, 2012, p. 13 - 14).*

O direito à educação para todos é pauta permanente dos movimentos sociais do campo, que foram e são fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para as populações camponesas. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 3), a Educação do Campo:

[...] nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações desde então e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades.

É provável que a consolidação da Escola do Sertão no sistema público de educação municipal e estadual a partir dos anos 2000, mesmo com todas as dificuldades apontadas, tenha sido impulsionada pelo movimento histórico citado e pelos marcos

normativos (BRASIL, 2012) que compõe, hoje, a política pública de Educação do Campo. Ressaltam-se especialmente: as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhecem a Educação do Campo como modalidade específica e definem a identidade da escola do campo, e o Decreto nº 7.352 de 2010 que estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>57</sup>.

No ano de 2018 completam-se 20 anos de formulação mais sistematizada dessa perspectiva que tem se desdobrado em políticas, programas e ações efetivas. São buscas e lutas concretas para conceber a educação escolar como direito universal, ao mesmo tempo que respeitando as especificidades do contexto. As Conferências Nacionais de Educação Básica do Campo (1998 e 2004) foram essenciais nesse sentido, pois colocaram em cena a discussão sobre a urgência de acesso à Educação Básica pelos/as camponeses/as.

Sua origem questiona o próprio capital e pauta-se em três grandes questões fundamentais que atingem diretamente a todos nós e que impactam mais fortemente no campesinato: Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar (MOLINA e SÁ, 2011).

Ter políticas públicas com foco na educação formal no meio rural é essencial para viabilizar outros direitos fundamentais como a terra, o trabalho e a justiça social. Mesmo com os conflitos e em decorrência deles há hoje mais espaço na sociedade política e na sociedade civil para tal (FONEC, 2012). Ainda assim, nos deparamos com a contradição de que nas últimas duas décadas houve retrocessos e poucos avanços nesses direitos, conforme apontam o FONEC e os números do último Censo

---

<sup>57</sup> O golpe de 2016 e a aprovação da PEC 55 (sobre teto dos gastos públicos) são nefastos para a efetivação das políticas públicas no Brasil, como no caso do Pronera, considerada a principal política de Educação do Campo. "Em 2016, os recursos para o Pronera chegavam a R\$ 30 milhões, enquanto em 2017 foram de pouco mais de R\$ 11 milhões. Esse valor não cobre sequer os compromissos já assumidos e em curso, que são de R\$ 21,7 milhões. [...] A previsão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2018 é de destinar apenas R\$ 3 milhões ao programa". Disponível em <http://www.mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-no-campo.html> Acesso em: 16/11/2017.

Agropecuário (2006) que indicam maior concentração fundiária e menos trabalhadores/as no campo, além do fechamento de escolas do campo.

Como afirmou Molina (2012, p. 594):

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar.

Para as crianças camponesas do Sertão o usufruto desse direito diz respeito à própria vida no território, às suas existências. Elas atribuíram sentidos e significados próprios para a escola e para as experiências ali vividas. Compartilharam análises críticas que revelaram um passado ainda presente e que se (re)inventam nas conquistas e dificuldades da atualidade por meio de reproduções e rompimentos de uma longa história muito anterior a elas mesmas, já que o esquecimento intencional do campesinato, e as resistências, têm raízes antigas. Em suas muitas formas de comunicar ao mundo o que sentem e pensam expressaram como a escola é fundamental em suas vidas e para a comunidade.

### **3.2 As crianças e a produção cultural na escola: experiências, críticas, sonhos, sentidos e significados**

Eu: Carina, o que você acha de morar no Sertão?

Carina: Muito bom!

Eu: Muito bom por quê?

Carina: Aqui eu tenho meus amigos...

[...] Porque eu gosto dos meus professores. A escola é muito boa aqui.

Eu: Qual o seu sonho aqui pro Sertão?

Carina: É...que aqui arrume...arruma assim a escola toda.

Eu: E fora da escola? Você gostaria que alguma coisa fosse melhor?

Carina: Nada.

(Carina, 10 anos de idade, moradora do Sertão).

O lugar criado para as crianças se recria com e é recriado por elas. A escola ocupa lugar central no território e é por elas ocupada, é como ciranda, não se sabe nem onde começa, nem onde termina. Elas comprovaram o que versou Manoel de Barros: "Tudo que não invento é falso". As criações/invenções que serão aqui compartilhadas e refletidas emergiram da infância real, das crianças concretas que trazem os ecos

recônditos de seus pares que pela Escola do Sertão passaram e, algumas, depois de adultas, viraram até professoras, portanto, por ali ficaram. Elas compartilharam também as novidades, a dinâmica da vida do momento presente e alguns de seus sonhos/exigências para seu território e escola.

A epígrafe com a fala de Carina (Entrevista Crianças Maiores, novembro, 2016) é representativa do sentimento de pertença das crianças em relação à instituição. O paradoxo aparente entre as ideias de que "a escola aqui é muito boa", mas que ao mesmo tempo ela gostaria que fosse toda "arrumada", referindo-se à estrutura física, pode indicar a identificação e o apeço dela por esse lócus. Ao mesmo tempo, Carina não o eximiu de críticas, ao contrário, pois deseja melhorias para o lugar onde ela e seus pares passam boa parte de suas infâncias.

Durante a investigação, a Escola do Sertão foi mencionada pelas crianças, sobretudo, quando: perguntadas sobre a rotina semanal; o que precisaria de melhorar no Sertão; quais eram seus sonhos; o que achavam de morar na comunidade; exprimiam suas brincadeiras e destacavam as amizades.

Este item dedica-se a refletir sobre as articulações entre infância, Estado e Educação do Campo, desde a perspectiva das crianças. Destacam-se nesse teor as relações entre escola e território; e a escola como espaço-tempo privilegiado de socialização e de desenvolvimento de "cultura de pares" (CORSARO, 2002). Esses aspectos que serão analisados separadamente apenas para fins explicativos. Buscarão ser contempladas informações e experiências trazidas pelas crianças sobre e na escola, mas que em alguns momentos transcenderão esse lócus, justamente pela perspectiva de complementaridade entre a escola e o território.

### **3.2.1 As relações entre escola e território (para as crianças)**

"Porque eu havia lido em algum lugar  
que as palavras eram conchas de clamores antigos"  
(Manoel de Barros).

Diante da pergunta "O que precisa melhorar aqui no Sertão?", ou seja, na comunidade de forma geral, as respostas das crianças indicaram a importância da escola em todas as vezes em que foram questionadas, nos diferentes grupos e atividades da pesquisa. Referiram-se aos aspectos (problemas e desejos) relacionados à escola como se esse espaço-tempo fosse sinônimo do próprio território ou como se o território

girasse em torno daquela. Tales de 4 anos, por exemplo, disse que gosta de morar no Sertão por causa da escola e que a mesma tem que melhorar (Diário Camponês 10, novembro, 2016).

Entende-se que quando insisto com Carina (epígrafe), 10 anos de idade, na pergunta sobre o território: "o que poderia melhorar 'fora da escola?'" e ela responde: "Nada" (Entrevista Crianças Maiores, novembro, 2016), de que trata-se de um indicador da centralidade da instituição para ela, ainda que, por outro lado, possa sinalizar a não consciência dos problemas que atingem o território como um todo.

Além do transporte e da estrada, que foram unânimes nas reflexões infantis conforme já analisado anteriormente, algumas crianças expressaram de forma indignada o que pensam sobre a questão:

Eu: O que precisa de melhorar aqui no Sertão?  
 Túlio: Arrumá a escola e o campo, e os lanche, e o ônibus. [...]  
 Arrumar o banheiro, se a pessoa for usar o banheiro dá pra usar ué!  
 Francisca: Só tem dois vaso! (risos).  
 Fernanda: Miorar, miorar essa escola. Piscina.  
 Gisele: Arrumar janela, porta.  
 Júlio: Podia fazer um ginásio pra jogar. Aí quando tivesse chovendo era só entrar e...  
 Daniela: Ter arroz...o lanche.  
 (Trechos de diferentes entrevistas/brincadeiras)

As crianças manifestaram em suas respostas e em outras expressões, assim como demonstra o histórico da instituição, a ligação da escola com a vida, que é o próprio fundamento da Educação do Campo (CALDART, 2010). Como pôde ser visto, a maioria delas direcionou sua opinião, em especial, para estrutura física, alimentação e as condições do transporte e da estrada.

Em dado momento, Francisca (9 anos de idade) chamou atenção para outros aspectos da comunidade, pois ela gostaria que existissem hospital e polícia no Sertão (Entrevista Crianças que retornaram, setembro, 2016). Essa opinião pode ser originária de suas experiências no tempo que morou em outro lugar antes de retornar à comunidade. Pela tranquilidade do território, talvez a presença da polícia não seja uma necessidade, mas o serviço de saúde pública, sem dúvida, é sim, conforme já analisado no capítulo 2.

Vitor (12 anos de idade), que também possui referências urbanas das visitas que já realizou em cidades, falou sobre ter uma área de lazer, como um clube (Entrevista crianças maiores, novembro, 2016). Essas reflexões das crianças demonstram que a

movimentação para outras localidades promove intercâmbios importantes, instigando questionamentos acerca da própria realidade a partir de experiências externas ao território. Possivelmente, o contato com as mídias também influenciou as respostas.

Analisa-se que as várias menções à escola, quase como sinônimo de comunidade, refletem a parte considerável do tempo das experiências da infância que as crianças passam nos deslocamentos e na própria instituição bem como a profunda relação da mesma com a totalidade do território. Como refletiu Arroyo (2012, p. 81)

O direito à escola e ao conhecimento adquire dimensões novas mais radicais quando articulado ao direito à base material do viver, do sobreviver. A escola adquire outras funções quando o direito ao tempo-espaço de escola se articula com o direito a tempos/espaço de um justo e digno viver.

Destaca-se que algumas crianças quando perguntadas "o que você acha de morar no Sertão?" elencaram a escola, o rio e o mato como espaços que fazem com que apreciem morar no território (Entrevista crianças maiores, novembro, 2016).

Quando as crianças participantes da pesquisa têm apontamentos próximos, principalmente sobre aspectos ligados à escola, fica claro que compartilham experiências comuns e sonhos-desejados (SILVA, 2003) para este território camponês simples, complexo e contraditório.

Diante das formulações das crianças, cabe a pergunta: qual o lugar da escola para elas? A pesquisa demonstrou que a escola é o lugar! Lugar de aprendizados, experiências, encontro e socialização com seus pares e adultos.

### **3.2.2 Escola como espaço-tempo privilegiado de socialização e de desenvolvimento de cultura de pares**

Direcionei meu olhar para a Escola do Sertão com foco nas interações que as crianças estabeleciam entre seus pares, para como elas davam vida à instituição. Foram então privilegiados espaços e tempos em que era menor ou não havia interferência ou condução de um adulto (educadoras), tais como: recreio, momentos antes e depois das aulas, atividades espontâneas, parquinho, campinho, campão, margens da estrada, pátio do Barracão dos Formandos e área coberta do prédio administrativo.

Nesse sentido, optou-se por não realizar observações nos momentos de aula, compreendendo que haveria ali conduções mais explícitas dos adultos, ainda que, claro, (re)significações e interações entre as crianças e entre elas e as educadoras. Como já

explicitado, o foco da pesquisa não foi observar os processos mais diretamente conectados à apreensão dos conhecimentos intencionais e pedagogicamente trabalhados, para o que seria necessária uma outra investigação verticalizada nesse objetivo.

Partiu-se da compreensão de que a escola tem como função social específica transmitir o conhecimento sistematizado e elaborado pela humanidade (SAVIANI, 2013). A cultura escolar (FOURQUIN, 1993), neste caso a cultura escolar camponesa, ao mesmo tempo que baseia-se nessa preciosa função da escola para o campesinato, soma a ela os significados de articuladora da comunidade, lócus de encontro e troca entre sujeitos sociais, de (re)produção e resistência cultural de modos de vida.

Sem essa abrangência de significados e intenções, a escola localizada no campo tende a limitar-se e a imitar o processo de escolarização urbano hegemônico, ou seja, desvinculado da vida global e comunitária ou, como analisou Freitas (2012), reprodutora dos pilares da escola capitalista - subordinação e exclusão.

A Escola do Sertão desafia a separação da vida, por exemplo, quando são comuns dentro da instituição as relações de parentesco, que é justamente uma das características fundamentais do que Fernandes (2006) compreende como território camponês. Educadores/as e educandos/as são tias/tios, sobrinhas/sobrinhos, primos/as, cunhadas/os, irmãos/irmãs, pais, mães, filhos/as, avós/avôs, netos/as. São também vizinhos próximos ou que convivem de longa data, mesmo morando longe, porque trabalham juntos e/ou pelas relações cotidianas de amizade e comunitárias. Esses vínculos atravessam de forma marcante as experiências e interações na escola. Parece advir daí, em primeira instância, o sentimento de pertencimento ao território e à escola num grande encontro de gerações.

Sarmiento (2005, p. 366 - 367) entende "geração" como um "constructo sociológico" que:

[...] procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

O encontro entre gerações é também favorecido na Escola do Sertão nos seguintes aspectos: organização escolar; deslocamento coletivo cotidiano no transporte; momentos compartilhados por todos na rotina, como as refeições; eventos coletivos;



conhecer diferentes docentes e estudantes ao longo da vida escolar; reunião em uma mesma sala de duas turmas, como foi o caso, por exemplo, do 2º e 3º anos, 4º e 5º anos, no período de 2014 a 2017, o que acontecia dependendo do número de sujeitos matriculados.

Ademais, a arquitetura da Escola do Sertão, sem muros e sem muitos limites físicos entre os espaços, incide de forma interessante e paradoxal sobre a relação espaço e corpo, pois leva a circulação entre as pessoas e os ambientes, tendo em vista que: as salas de aula são próximas; há espaços comuns de convivência facilmente acessados por todos, como os campos, parquinho, pátio; o refeitório está organizado com as cadeiras em torno de uma grande mesa e, para os pequenos, há outras mesas reunidas, mas em altura apropriada para eles. Ao mesmo tempo, a rodovia divide a escola em dois lados, o que expõe a todos aos intervenientes e perigos da passagem de veículos e, apesar da pouca circulação, exige cuidados.

Imagem 37 - Brincadeiras na escola sem muros.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Setembro, 2016.

Até o ano de 2015, ao início de cada dia letivo, pela manhã, todos se reuniam no pátio do Barracão formando uma grande roda de mãos dadas para fazer uma oração, "Pai-Nosso", e para os informes sobre o dia. Esse ritual passou a não ser mais realizado, talvez o motivo sejam as dificuldades observadas de algumas crianças e jovens manterem-se concentrados/as. A despeito da escola pública dever ser laica, o que caberia reflexões por parte da comunidade escolar, aquele era um momento de reunião importante e que fortalecia os combinados coletivos. No formato da roda todos tinham oportunidade de se olhar e de se tocar e, mesmo com conflitos, era um exercício de alteridade.

Perceber o encontro de sujeitos de diferentes gerações na escola - crianças, jovens, adultos e idosos - acabou por realçar aspectos específicos da infância. Ao mesmo tempo, favoreceu perceber experiências distintas e intrageracionais entre as crianças de diferentes faixas etárias, pois que a infância é um período da vida de intensas modificações biológicas, psicológicas e culturais.

Durante o tempo de convívio no Sertão foi possível acompanhar várias crianças crescendo, em tamanho e idade, avançando nos anos da Educação Básica, vivenciando novos interesses, necessidades e atribuindo novos sentidos para a escola. Observei inúmeras mudanças e conquistas corporais, como correr, desenvolver a oralidade, dançar e jogar com destreza, envergonhar-se ou orgulhar-se do corpo que começava a se transformar com a chegada da puberdade, entre muitas outras.

A intensa convivência entre os sujeitos sociais fortalecia ou enfraquecia laços de amizade, instigando a formar ou desfazer grupos, que são movimentos fortes na infância e na instituição escolar, sobretudo, a partir dos 2/3 anos de idade, quando a descoberta de si vai se abrindo cada vez mais à descoberta, também, do outro, no caminhar do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2005).

Nas pesquisas com o aporte teórico da Sociologia da Infância, a identificação da formação de grupos entre e pelas crianças é um elemento comum e, por isso, considerado característico da infância. Florestan Fernandes deu a devida importância científica a essa dinâmica infantil na pesquisa inovadora para o campo da Sociologia intitulada "As 'trocinhas' do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis", publicado ainda na década de 1940 e republicado em 2004, na qual já indicava a produção de cultura com relativa e importante autonomia e organização por parte das crianças.

Corsaro (2002, p. 115) contribui com essa compreensão ao elaborar dois conceitos preciosos para os estudos com as crianças: "reprodução interpretativa" e a "cultura de pares".

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, e contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com outras crianças.

Arenhart (2012, p. 9) ressalta que a reprodução interpretativa não é "[...] como um dado essencial da geração infantil, mas como fruto das relações concretas que as

crianças estabelecem no confronto com os limites, as possibilidades e os referentes culturais dos contextos em que se inserem".

A cultura de pares foi amplamente observada na Escola do Sertão. As formações de grupos se davam geralmente por idade, convívio, vínculo, gênero, interesse e pelo compartilhar cotidiano de experiências, sobretudo, lúdicas<sup>58</sup>. Mas não era rígido, pois que em determinados tempos e espaços as fronteiras entre os grupos eram muito fluidas ou "dançarinas" (RODRIGUES *et al*, 2014), já que as características da escola, a saída e chegada frequente de crianças e os vínculos familiares e de amizade permitiam e instigavam atravessamentos.

Em muitas situações que serão aqui apresentadas será possível perceber que as questões relativas em torno de ser menino e ser menina eram aspectos importantes da produção cultural das crianças. Na complexidade da realidade e de como as crianças constituem-se como sujeitos sociais foram observadas reproduções e subversões infantis sobre os papéis sociais construídos historicamente e, ainda, muito pautados nas desigualdades e no binarismo de gênero (masculino e feminino) (SOUZA, 2014). Para mais análises sobre o tema considero que seria necessária a realização de outra investigação verticalizada nesse sentido.

Para as crianças "chegantes" ou "que retornaram ao Sertão" a (re)inserção no território passava necessariamente pelos processos de acolhimento ou rejeição dos grupos já constituídos de amigos, da turma ou companheiros/as de práticas corporais. A chegada de novas crianças com outros sotaques, costumes, modos de se vestir também modificava as relações entre as crianças e remexia nos grupos já constituídos, gerando estranhamentos, adaptações e negociações mútuas que variavam muito de situação para situação, de sujeito para sujeito.

Na escola foi onde melhor consegui observar esses processos de adaptação que se davam de formas diversas entre as crianças e seus pares, entre elas e os adultos e na rotina escolar. Eram processos mútuos de aceitar o novo, contexto e sujeitos, ao passo que era também preciso ser aceito por eles e se adaptar, compreender e conquistar seu

---

<sup>58</sup> Ressalta-se que os grupos de crianças identificados no capítulo 2 - crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas, chegantes e que retornaram ao Sertão - não foram considerados como exatamente a expressão de uma cultura de pares, pois a reunião desses foi intencionalmente provocada pelas atividades da pesquisa tendo em vista a condição social similar em que se situavam. Alguns nem brincavam muito juntos, outrossim já eram mais próximos.

espaço. Tem-se como exemplo o caso de duas irmãs que vieram de outro território camponês para o Sertão acompanhando sua família que trabalha em uma fazenda:

Eu: Como é que foi no começo, Solange, vir pra cá?

Solange: Ai no começo eu não conhecia ninguém, aí eu não gostei. Aí, eu conheci os menino e fiquei brincando mais ele.... Ainda mais com os colega [...] Eu achei bom (Entrevista Crianças Chegantes, maio, 2016).

Durante o ano de 2015, acompanhei de perto a adaptação de Solange (9 anos de idade) e de Sandra (10 anos de idade), sua irmã, e analiso não ter sido fácil para ela. Sofreram algum preconceito por virem de fora, por seus corpos serem mais gordinhos, por apresentarem dificuldades em compreender e expressar algumas ideias, algumas vezes brigando entre si e com os/as colegas. Ficaram algum tempo interagindo somente uma com a outra intensamente. As relações de parentesco vinham à tona também com as crianças novatas, pois havia muitas mediações entre irmãos/irmãs e primos/as, dizendo o que é certo ou errado, respondendo por eles, protegendo de alguém ou de algum possível perigo.

Em 2016 as duas irmãs pareciam mais adaptadas, interagindo com os demais, e as demais pessoas com elas. Em 2017 observei que se reconheciam e eram reconhecidas pelos pares com mais respeito e alegria, haviam construído amizades, algo precioso nas relações humanas, se reconheciam como sujeitos, como parte da escola e do território.

Foi interessante acompanhar o processo de adaptação de Breno (6 anos de idade), criança que chegou à escola diagnosticada com deficiência de aprendizagem e dificuldades no comportamento. No início, as interações entre ele e as demais crianças, assim como sua negação da rotina e regras da escola, eram visivelmente desafiantes para todos. Passados alguns meses, pude observá-lo mais inserido, mais brincante com as outras crianças, com amigos e participando das atividades pedagógicas (Diário Camponês 8, junho, 2016).

Muitos fatores podem ter influenciado em sua adaptação ao ambiente escolar a qual também teve de se adaptar a ele. A chegada de uma educadora com foco de trabalho específico junto às crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e a criação de uma sala de apoio foram novidades implementadas na Escola do Sertão que ajudaram a garantir a inclusão gradativa de Breno na turma de Educação Infantil bem como o trabalho com outras crianças, inclusive, que já estudavam na instituição.

Analisa-se que o acolhimento e visível desenvolvimento dessa criança foi corroborado pelo fato de se tratar de uma escola localizada no campo e com as características da Escola do Sertão, como estar situada em meio à natureza, ter um número reduzido de crianças por sala e as relações próximas entre os sujeitos. Destaca-se em especial que a característica de as crianças poderem se movimentar pelos espaços mais livremente foi muito importante para ele, pois correr, sobretudo nos primeiros dias na instituição, lhe parecia como uma necessidade vital.

O fato dessa criança poder correr rompe em alguma medida com a forte tendência ao disciplinamento exagerado do corpo na educação institucionalizada, já evidenciada em muitos estudos, como Vaz e Richter (2005). Esses autores enfatizam que a educação do corpo tem sua boa racionalidade por permitir que o ser humano prossiga na vida social e, na educação escolar, deveria servir para criticar o excesso de dominação corporal que acaba por apagar o próprio corpo.

Num tempo próprio, as crianças "chegantes" iam, então, compreendendo aquele cotidiano mas, em alguns casos, passavam um curto período na escola e logo já iam embora com a família ou parte dela, provavelmente, em busca ou porque conseguiram oportunidade de trabalho mais interessante em outro lugar e/ou não se adaptaram ao Sertão. Essas eram as explicações recorrentes nesses casos.

Lúcia (8 anos de idade), por exemplo, não chegou a passar um semestre letivo na escola.

Abaixo um relato sobre ela e sua recém-chegada na instituição:

Lúcia (8 anos de idade) veio da cidade e está na turma do 1º/2º ano. Ela aparenta ser um pouco mais velha que as demais crianças, sobretudo, por seu tamanho e aparência corporal. Os modos de se vestir e falar eram notoriamente diferentes do habitual entre as crianças do Sertão desta idade. [...] No futebol ela tentou assumir posição de liderança que, em parte, foi aceita pelas demais meninas, já que o jogo por elas organizado era meninas X meninos. Ela deixou uma pequeninha (Denise) jogar, em discordância das colegas que não queriam. Argumentou dizendo que ela era 'carta branca', o time aceitou e logo a expressão pegou (Diário Camponês, novembro, 2016).

As crianças eram, portanto, corresponsáveis pela ambientação das demais crianças a partir de maneiras singulares de interação infantil. Destaca-se nas histórias acima, e em tantas outras observadas no Sertão, o papel do brincar como elemento de "socialização" entre os sujeitos, no sentido atribuído por Vygotsky (1984) de se inserir na cultura, apreendendo suas características, internalizando-as e influenciando a cultura

ao se relacionar com os demais sujeitos. O brincar é, assim, esfera importante do movimento dialético de interação entre sujeitos e sociedade. Entende-se que, socializar-se não é sinônimo de relações harmônicas, como *a priori* poderia se conceber e como comumente o conceito vem sendo utilizado, pois, quase sempre, os conflitos e os desafios fazem parte desses importantes processos.

As crianças acabam por nos ensinar como os aprendizados sociais se materializam com intensidade no contexto escolar. Reafirmam o que destacaram Coelho e Debortoli (2012, p. 149):

Enfatizamos a importância de superarmos quaisquer visões e práticas fundadas na dicotomia corpo/mente e, sobretudo, que o aprender é inseparável das possibilidades de participação e engajamento cotidiano, às relações com as pessoas e com as coisas, na riqueza das interações entre humanos e não humanos, entre cultura e natureza.

Ao longo do tempo na escola, fui percebendo a formação de alguns coletivos infantis, assim como elas foram me apresentando aos seus pares. Na pesquisa, além dos já citados, foram identificados dois grandes grupos: crianças pequenas e crianças maiores, com os quais foram coconstruídas atividades e entrevistas/brincadeiras. Pude acompanhar também as transições entre a infância e juventude por parte de alguns sujeitos, sobre o que tecerei algumas reflexões mais adiante.

Serão exploradas agora algumas situações significativas, práticas corporais e interações protagonizadas pelos grupos e pelas crianças individualmente no interior dos espaços-tempo e da organização escolar (ou os subvertendo).

### **3.2.3 As crianças pequenas e a imaginação com o corpo (todo)**

"Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos".  
"Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.  
Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar de onde estou já fui embora"  
(Manoel de Barros).

Eu não quero contar, eu quero fazer história, tia!  
(Maria corre, alguns minutos se passam)  
- Tia, eu quero brincar e fazer história!  
(Maria, 5 anos de idade, Diário Camponês, agosto, 2016).

As crianças pequenas aqui compreendem as que se encontravam na faixa etária de 4 a 7 anos de idade. Elas se subdividiam em dois grupos, cada qual ocupando uma

sala: crianças de 4 e 5 anos (pré-escola - Educação Infantil); crianças de 6 e 7 anos (1º e 2º anos - Ensino Fundamental).

Apesar das diferenças de idades e em algumas necessidades e interesses, optou-se por reuni-las na análise tendo em vista que conviviam de forma diária e intensa, tanto pela proximidade etária, das salas, como, de certa forma, pela rotina escolar um tanto diferenciada das demais turmas da instituição. A elas era permitido o acesso mais frequente, ou seja, não só nos intervalos, às áreas externas às salas de aula, como o parquinho, biblioteca e, até 2015, o campão e o Córrego Salobro, o que corroborava com suas vivências e descobertas lúdicas. O desjejum logo no início da manhã e o mobiliário das salas, adequado à estatura, também caracterizavam esse atendimento distinto.

A minha relação com as pequenas da Educação Infantil dava-se, sobretudo, por meio das brincadeiras e do movimento, aspectos especialmente marcantes nessa fase da vida (WALLON, 2008). Com as crianças um pouco maiores da outra turma (1º/2º anos) as linguagens corporais se integravam à oralidade com mais organicidade. Ao longo do tempo, foi sendo coconstruída uma relação de amizade com essas crianças em especial, isso explica-se por nosso contato anterior pelo projeto de extensão, pois sempre trabalhava junto com esses grupos.

Como apontado no capítulo de metodologia, nosso (re)encontro era marcado por abraços e pela pergunta: "- Vamos brincar, tia?". Esse convite permitiu-me experienciar muitas brincadeiras com elas bem como se abriram para as proposições da pesquisa, como o "Tempo da Vida", o "Jogo de Entrevista", e a produção dos desenhos da seca e da chuva. Reconheço que essa proximidade pode ter gerado mais dados sobre as vivências com as crianças menores quando comparados às crianças maiores. Florestan Fernandes (2004) diz ter vivido algo semelhante na investigação em que realizou com as crianças do Bom Retiro. Entendo esse fenômeno como algo próprio das pesquisas com crianças, nas quais a afetividade e a empatia com os sujeitos não são uma variável controlável, ao contrário são constituintes da relação humana e, por isso, do fazer investigativo.

Para conhecer mais sobre suas rotinas, também fora da escola, brincamos juntas de "Tempo da Vida" (LEITE, 2010). O jogo consistia em um "relógio" de papel dividido em três partes, cada qual com 1 desenho representando os momentos da manhã, tarde e noite. O objetivo era que, um por vez, jogasse uma pedrinha e, onde ela

caísse, falasse sobre o que costumava fazer, do que gostava ou não, e todos os participantes também poderiam fazer perguntas nesse sentido.

As crianças da Educação Infantil demonstraram gostar muito de jogar a pedrinha e enfrentar o desafio de acertar um dos espaços do relógio. Ficavam na expectativa para falar. Nessa turma, a brincadeira aconteceu dentro da sala, com algumas intervenções sobre o comportamento das crianças por parte das educadoras, o que pode ter interferido em suas respostas e interações. Como a pesquisa se inseriu na rotina escolar, deixei a critério das educadoras estarem presentes ou não durante as atividades propostas pela investigação. No caso específico dessa turma, as professoras eram novas na escola e eu percebia que sentiam-se na responsabilidade de acompanhar a atividade, provavelmente, porque envolvia as crianças pequenas da Educação Infantil.

Em síntese, destacam-se nas falas e expressões desse grupo: manhã - acordar cedo, tomar café (bolacha, leite), na escola - estudar, brincar com os amigos e comer (a parte do comer despertava sorrisos); noite - fazer nada, amarrar o bezerro, dormir. Sobre a parte da tarde, elas não comentaram. Foram comuns menções aos animais, como quando Rian indicou que gostava de andar a cavalo e todos concordaram. Todos tiveram oportunidade de falar, algumas começaram um pouco tímidas, mas logo foram se soltando. Participaram as crianças: Renato (4 anos de idade), Isabel (4 anos de idade), Maria (5 anos de idade), Daniela (6 anos de idade), Ricardo (6 anos de idade), Lucas (5 anos de idade), Talita (4 anos de idade) e Paula (7 anos de idade).

Abaixo os diálogos com Renato e Isabel sobre suas manhãs (após jogarem a pedrinha):

Eu: E aí você vem pra escola de manhã e o que que você faz?

Isabel: Eu lancho

Eu: Que mais?

Isabel: E brinco com os meus amigos

Renato: Aí eu vou pa (pra) escola.

Eu: O que que cê faz na escola?

Renato: Eu faço, comi na escola (queria dizer que come na escola. De fato, é a primeira atividade que os pequenos fazem quando chegam).

Eu estudo ("Tempo da Vida", maio, 2016).

Essa mesma brincadeira foi realizada com as crianças de aproximadamente 6 e 7 anos de idade, turma 1º/2º ano. Ocorreu no parquinho, logo após o intervalo do recreio, e com a presença da educadora responsável pela turma, que observava, mas sem intervir oralmente. Nos sentamos no banquinho perto do escorregador e começamos. Como rapidamente compreenderam a lógica do jogo, foram instigadas a fazerem perguntas uns



aos outros e, de modo geral, copiavam as que já tinham sido feitas. Todas falaram e demonstraram gostar de saber mais da vida do outro e falar da sua. Se interrompiam várias vezes, completando a informação, perguntando, fazendo gracinhas. Nas respostas, muitos citaram atividades típicas da roça, como o manejo de animais. O assistir TV foi uma das atividades mais citadas (desenhos e telenovelas) e o tempo de brincar foi ressaltado em todas as falas. Participaram as crianças: Taís (7 anos de idade), Carla (8 anos de idade), Júlio (8 anos de idade), Gustavo (7 anos de idade), Clara (7 anos de idade), Iara (7 anos de idade).

As palavras ou frases do grupo das crianças pequenas, que podem parecer curtas, foram importantes na medida em que evidenciaram elementos do cotidiano que dizem muito sobre suas infâncias: o brincar, acordar cedo, a escola (estudo e amizade), o contato com os animais, o trabalho (a roça), o alimento, o descansar (fazer nada e dormir), o assistir TV. Especificamente sobre a TV, citada por elas, em todas as oportunidades de visitar ou dormir nas casas das famílias a televisão estava ligada, demonstrando que o contato com a mídia televisiva é parte do dia a dia no Sertão.

As produções culturais das crianças do grupo ora analisado giravam em torno da brincadeira e da invenção, da autoria. Barbosa (2014, p. 662), ao refletir sobre a produção de culturas infantis elucida a autoria e a ação das crianças na interação com as pessoas e os universos naturais e simbólicos, formulando modos de viver que são, dialeticamente, próprios e conectados às "[...] culturas adultas familiares, escolares, midiáticas, religiosas".

Observando e brincando com as crianças materializava-se ainda mais em mim a noção de que as elas são profundamente conectadas com o mundo físico de seu corpo e ao seu redor, com o contexto cultural, agindo no plano concreto e simbólico, e no tempo presente, como já analisou Wallon (2008).

A atitude de Maria (5 anos de idade) numa situação de contação de histórias é exemplar nesse sentido:

A convite de Tia Joana (professora da Educação Infantil da escola) fomos para um momento de contação de histórias com alguns livros. Sentamos, eu, ela e um grupo de crianças, embaixo da sombra das árvores no parquinho que fica no pé da serra. Maria começou a contar a história apontando para o livro. Passado alguns minutos, ela diz: - Eu não quero contar, eu quero fazer história, tia! Então, sai correndo e outras crianças a acompanham, brincando e contando corporalmente um enredo já conhecido deste grupo, com dragões, bruxas, bois. No

meio da brincadeira ela para, rapidamente, de correr e diz: - Tia, eu quero brincar e fazer história! (Diário Camponês, agosto, 2016).

"Brincar e fazer história" significava não ficar parada contando ou escutando uma história, mas ter a liberdade de inventá-la e de encenar os personagens criados por ela e seus colegas, movimentando-se livremente pelo espaço do parquinho, correndo em seu terreno irregular com pedrinhas e desníveis, entre suas árvores, com paus virando espadas e vassouras de bruxa. Os brinquedos construídos no parquinho, como balanço e escorregador, compuseram a brincadeira naquele momento como lugares onde os corpos desviavam, eram obstáculos brincantes. Alguns dos personagens por elas vivenciados são parte do cotidiano camponês, como o boi, outros são conhecidos das narrativas de faz de conta, como o dragão e a bruxa.

Certa vez, as mesmas crianças me convidaram para brincar de "jacaré estava dormindo", uma das nossas brincadeiras favoritas, e que a cada vez elas (re)criavam e inseriam novos elementos e personagens: "Ah, vou ser uma cobra, uma cobra coral! Uma cobra bem brava!", disse Henrique (6 anos de idade) com todo seu corpo, acompanhado de seus colegas que interpretavam outros animais na gestualidade, nos sons, numa expressão facial mais brava ou mais tranquila. Ressalta-se que, originalmente, apenas o animal jacaré compõe essa brincadeira (Diário Camponês 8, junho, 2016).

Os enredos iam se conectando uns aos outros de forma muito fluida e espontânea e, geralmente, parecia haver um mote manifestado no simbólico e no movimento ou, nas palavras de Maria (5 anos de idade), seria "brincar e fazer história". O mote perdurava durante algum período, como uma "onda do momento". Algumas ideias e movimentos eram incorporados por todo o grupo, já outros não, o que dependia da ocasião e da influência de quem propunha.

Durante algum tempo, essas crianças apreciaram construir enredos baseados no sentimento de perigo, na fuga e em se salvar ou salvar o/a amigo/a. Era o mote que ia se desenrolando numa história que, de alguma forma, todos eram responsáveis por contar corporalmente. Exemplos são: quando as crianças começavam a correr e a brincar de pique-pegar; ou de alguém que dava um tiro, alguém que fugia, o outro tentava pegar, a outra criança procurava prender; a frase "Eu vou te pegar! Corre!"; a princesa sendo segurada para que não fugisse... Tudo isso era acompanhado de falas, por vezes bem baixinhas, mas o suficiente para chamar atenção dos pares. Elas iam assim se

entendendo corporalmente mesmo em meio aos conflitos, disputas e descontentamentos que também ocorriam. As contações de histórias poderiam ser inspiradas em alguma que já haviam escutado, que era inventada ou reinventada naquele momento da brincadeira.

Outros motes identificados foram: o movimento de expandir e juntar, ou seja, deslocar-se para longe e voltar a se reunir com o grupo em algum local; se esconder e procurar; imitar animais e a interação entre animais e seres humanos, por exemplo, uma criança montada na outra, que poderia ser um cavalo ou um boi (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Imagem 38 - Faz de conta - Crianças e animais.



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Maio, 2016.

Boa parte das vezes, os movimentos isolados não eram isolados, mas compunham roteiros narrativos ou jogos que poderiam ser com regras pré-estabelecidas, como no pique-esconde, e/ou combinadas ali na hora, como quem fará cada papel.

Ao construir situações de faz de conta ou jogo simbólico, as crianças tomavam claramente como referência o contexto de vida, realizando processos de internalização cultural. Processos esses vividos na dialética de compreender os significados e atribuir seus próprios sentidos - do sujeito e do grupo (VYGOTSKY, 1983; 1984).

O faz de conta sem fim das crianças pequenas se concentrava no parquinho, um espaço intenso e frequentemente ocupado por elas. Um parquinho também sem fim, com as árvores que já fazem parte da subida do morro e onde se embrenhavam com a clareza de onde se poderia ir. O parquinho parecia se emendar na sombra do ônibus

escolar nas margens da rodovia e poderia estender-se, dependendo da brincadeira, até o campinho ou o barracão.

A ocupação dos espaços da escola pelas crianças se dava, sobretudo, pelo brincar e pelo movimento. Com exceção da proximidade com a rodovia e de ser cortada por ela, a organização espacial da instituição, integrada com a natureza, favorecia e permitia às crianças deslocamentos com autonomia.

Os entendimentos dos limites físicos ou simbólicos de até onde se poderia ir pareciam inspirar-se tanto nos acordos da própria escola, como nas outras vivências no território, o que não eliminava as subversões que vez ou outra ocorriam. Por exemplo, no pique-esconde, brincadeira que tem na sua essência algo de certa forma proibido, como desaparecer e reaparecer, ocultar-se, algumas crianças aproveitavam da oportunidade para se embrenhar um pouco mais mato adentro.

Havia uma liberdade, desde as mais pequenas, de circular pelos espaços e de organizar as brincadeiras sem necessariamente contar com as interferências ou o olhar de perto do adulto, o que favorecia estabelecer cotidianamente suas culturas de pares (CORSARO, 2002) e se descobrirem como sujeitos. Como afirmou Barbosa (2014, p. 633 - 664), para expansão das culturas infantis é necessário "[...] dar às crianças - sozinhas ou com seus pares - o tempo e o espaço para que elas possam criar espaços de produções culturais".

Essa análise não é um julgamento de valor sobre o olhar/cuidar/vigiar ou mesmo que a presença física do adulto fosse desnecessária e pudesse impedir a produção genuína de cultura pelos pequenos na comunidade. Mas, a constatação, a partir da pesquisa, de que momentos conduzidos somente pelos pares, ou mesmo sozinhos, mesmo que na presença dos adultos, incidiam significativamente nos processos de conquista de autonomia e de produção cultural das crianças e que elas.

Como mencionado, até 2015 os sujeitos da escola também dispunham do campão e do córrego. Sobretudo para deslocar-se até o córrego, os pequenos eram acompanhados pela educadora responsável, por alguma criança mais experiente ou jovem. Os trechos abaixo remetem-se às observações participantes em algumas situações significativas experienciadas junto com a educadora e com um grupo de crianças, na época na Educação Infantil e que hoje estão no 1º e 2º ano:

[...] Fomos para o campão. Para chegar até ele é preciso atravessar a rodovia de terra e depois passar por debaixo da cerca. Essa travessia é

muito comum. [...] Antes de chegar até lá, as crianças passaram por um morrinho somente pela emoção de descer ou de saltar, e logo se dirigiram para a grande sombra onde estava a professora Ângela (Diário Camponês 2, abril, 2015).

No campão brincaram com a bola de diferentes formas (pés, mãos, sozinhos, em grupo) e de correr. Depois fomos todos para o córrego, desta vez, fui eu quem fiz o convite. Mas, essa era uma prática frequente na escola:

Elas lavam o rosto, algumas molham o cabelo, e se refrescam com o pezinho na água. O córrego é bem raso. Não houve quem não entrasse, alguns, como Ricardo, até mais do que o permitido pela professora, se molhou inteiro.

Imagem 39 -Travessuras no Córrego



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Abril, 2015.

A ida ao Salobro para mim é uma das imagens mais bonitas, gosto de ficar observando as crianças ali livres, autônomas nos deslocamentos pelas pedras, entre cipós e árvores. Algumas se penduram no cipó, uma começa, a outra logo vai, se sentam nas pedras... Outro molha a pedra porque parece que está sendo pintada. Inventam brincadeiras. [...] Janaína, novata na escola, conduz uma brincadeira de andar pelo córrego dizendo ser uma sereia, vai molhando os cabelos e logo as demais meninas entram nesse brincar. Elas vão andando, se chamando de sereias, e se afastam um pouco do grupo. Logo a professora Ângela chama: - Iasmim! (sua filha, que também é sua aluna) Cuidado, que aqui tem cobra! As meninas então voltam correndo. Esse alerta da educadora passou a fazer parte daquele enredo sobre a sereia, ali (re)inventado na hora (Diário Camponês 2, abril, 2015).

Janaína (4 anos de idade) é a criança, já mencionada no item anterior, que atravessava o rio pelo caixote para pegar o transporte escolar. Foi brincando e conduzindo inicialmente a brincadeira da sereia que ela expressou uma mudança em seu olhar e postura corporal. Ela sorria, indicando que estava se adaptando e gostando da

nova escola e de seus pares, já que aqueles eram seus primeiros dias e, horas antes, demonstrava ainda não se sentir confortável, ficava mais calada e havia certo medo em seus pequeninos olhos. Isso demonstra, mais uma vez, o papel da brincadeira nos processos de adaptação das crianças novatas à instituição escolar assim como aos grupos, como dito, situação frequente na Escola do Sertão.

É importante ressaltar que existe uma canção da cultura popular sobre sereias que foi adaptada pelas crianças e pela estudante de Teatro e musicista, Paula de Paula, monitora do projeto de extensão na época. A letra é um coro: "A lua e o sol, SEREIA. Fizeram a combinação, SEREIA. E nasceram as estrelas, SEREIA. E um pezinho de feijão, OH SEREIÃO". No "sereião" todas se abaixavam. É provável que a brincadeira da sereia tenha se inspirado na canção e, também, no próprio córrego, ou seja, na água que, segundo a cultura popular, é onde mora a sereia.

Ao se deparar com um conteúdo cultural, novo ou velho, muitas vezes as crianças apresentam recriações em outros contextos, fazem associações, criam roteiros. A apresentação do conteúdo se faz fundamental, pois a partir dele a imaginação pode criar e transcender seu contexto e, até mesmo, sua significação inicial, ganhando novos sentidos subjetivos e coletivos.

Vygotsky (2010) e Benjamin (1985) partem da ideia essencial de que as crianças, desde a mais tenra idade, são seres culturais, já que é a cultura que nos diferencia como espécie animal. Cada um à sua maneira, mas ambos trataram da imitação ou *mimesis* como característica primordial do processo de desenvolvimento infantil. Percebe-se nas situações analisadas que a imitação pode corroborar para um maior entendimento cognitivo e ampliação da vivência corporal, de forma absolutamente entrelaçada, gerando produções culturais individuais e coletivas.

Para Vygotsky (2010, p. 121), os elementos da imitação são importantes "[...] para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido". Em direção próxima, Benjamin (1985) trata do conceito de *mimesis* que pode ser entendida como a expressão da semelhança, uma imitação que possui o corpo como seu órgão mimético.

A capacidade de imitação codetermina as funções superiores<sup>59</sup>. A brincadeira pode ser a própria manifestação da *mimesis*, ao mesmo tempo que é uma característica

---

<sup>59</sup> As funções psicológicas primitivas e funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1983, p. 121) são entendidas, respectivamente, como: "[...] las primeras estructuras, se trata de todo psicológico natural,

importante para o ato de brincar. Ao imitar sempre há uma reinvenção e ressignificação do ato pelo próprio sujeito. As situações significativas apresentadas que foram protagonizadas pelas crianças demonstraram que cada uma delas foi tomando seu papel no enredo do faz de conta e (re)criando a movimentação corporal.

O ponto fundamental nesta discussão é que os elementos da imitação e do faz de conta são constitutivos do desenvolvimento dos sujeitos individual e coletivamente. Esses aspectos expressam e compõem o brincar, alimentam-se e exprimem o contexto cultural no qual as crianças estão inseridas. Tanto o contexto local, onde moram suas famílias e desenvolvem seus modos de vida, neste caso o camponês, como outros que acessem como os desenhos na televisão, os livros de história e o imaginário popular.

É possível analisar que nessas interações construídas pelas crianças na relação entre corpo, natureza e cultura, o plano simbólico é projetado no plano concreto e vice-versa, já que as criações infantis transcendem as condições objetivas por meio do faz de conta, ao mesmo tempo que se desenvolvem sob essas mesmas condições.

O simbolismo no brinquedo é exemplar nesse sentido. Muitas vezes, observava alguma criança correndo ou andando com um pedaço de pau entre as pernas, quando na verdade, para ela cavalgava em seu cavalo. Em várias ocasiões se dava o simbolismo no brinquedo como quando: "As crianças pequenas foram brincar de massinha (objeto fornecido pela professora). [...] Túlio fez uma sela e todos o imitaram. Fizeram também um caldeirão, ovos e brincaram que estavam cozinhando (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Para Vygostky (1984, p. 72) há um desenvolvimento do simbolismo no brinquedo:

Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. [...] o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos. [...]Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos

---

determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique"; "[...] una forma de conducta genéticamente más compleja y superior". O desenvolvimento das últimas depende fundamentalmente da cultura.

usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado.

Na popular brincadeira de pular corda as crianças atribuíam sentidos e significados próprios a esse objeto de variados usos e se auto-organizavam em torno dele. No Sertão, essa era uma brincadeira típica das meninas, ainda que vez ou outra participasse algum menino também. Ao som das cantigas passadas de geração em geração enfrentavam os desafios corporais exigidos pela própria corda, pela velocidade de quem batia e pela música cantada.

O desafio nesta cantiga era completar o alfabeto: "Suco gelado, cabelo arrepiado! Qual é a letra do seu namorado? A, B, C, D...". Já nesta, era realizar os movimentos pulando: "O homem bateu em minha porta...senhoras e senhores põe a mão no chão, senhoras e senhores pulem de um pé só, senhoras e senhores dê uma rodadinha...". Ao final dessas e outras canções, a puladora poderia pedir "foguinho", o que significava que a corda seria batida rápida e forte no chão. Era a fase mais difícil e emocionante da brincadeira, onde todas vibravam juntas.

Imagem 40 - Crianças pulando corda



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Novembro, 2016.

Olhar os brinquedos e brincadeiras das crianças sob a perspectiva histórico-cultural incide no entendimento de que a socialização refere-se aos processos de apreensão de elementos culturais, ou seja, o próprio aprendizado da cultura, que só pode se dar no encontro com o outro, na interação entre sujeitos sociais e com o ambiente (VYGOSTKY, 1984).



Quando as crianças tomam contato com o ambiente e com a cultura escolar pela primeira vez ainda bem pequenas, elas se deparam também com a cultura de pares das crianças do lugar. Isso era especialmente notório quando filhos/as de trabalhadoras ou de estudantes da instituição, que ainda não tinham idade para serem matriculados/as na Escola do Sertão, frequentavam-na acompanhando suas mães e iam se inserindo às suas maneiras naquele contexto, como houve certa vez quando uma jovem estudante foi estudar acompanhada de suas 2 filhas pequenas (Diário de Campo 8, junho, 2016).

O acolhimento dos bebês demonstrava uma relação menos fragmentada entre escola e família, bem relevante para a adaptação das crianças pequenas, como é o caso de Renato (4 anos de idade) e outros que logo passaram a compor a turminha de Educação Infantil na pré-escola.

Renato é filho de Emanuela, trabalhadora da limpeza e mãe de outro estudante da escola. Quando era menorzinho, 1 ano, passava de colo em colo. Hoje ele tem entre 2 anos e meio/ 3 anos. Ele faz um movimento de entrar nas brincadeiras ou outras atividades, principalmente, com as crianças da Educação Infantil, vivenciar à sua maneira, e sair. Esse vai e vem acontece durante todo o dia. Onde chega se integra e é cuidado por todos da escola: outras crianças, jovens e funcionários/as. A educação comunitária é uma característica forte no Sertão (Diário Camponês 5, novembro, 2015).

A presença corriqueira de crianças bem pequenas na escola, entre 6 meses e 3 anos, indica a necessidade do atendimento da instituição se estender para as crianças pequenas na faixa etária da creche, único momento da Educação Básica ainda não contemplado na Escola do Sertão e na maioria das escolas localizadas no campo, pois que o direito à Educação Infantil ainda se configura como mais uma dívida do Estado com o campesinato (SPADA, 2016), e com a população de forma geral, já que a prevista ampliação e universalização desta etapa da Educação Básica estão distantes de serem efetivadas. Seria uma possibilidade interessante para as famílias das comunidades, sobretudo, para as estudantes/mães e/ou trabalhadoras/mães das instituições escolares.

### **3.2.4 As crianças maiores: sobre o jogar, dançar e (re)criar das infâncias camponesas.**

Compreende o grupo das crianças maiores aquelas entre os 8 e 12 anos, aproximadamente, e que estavam nas turmas do 3º e 4º e do 5º e 6º anos. É importante

ressaltar que, alguns desses sujeitos, ao longo do tempo de pesquisa no campo, foram demonstrando mudanças em suas características físicas e interesses que pareciam indicar processos de transição para juventude, o que será retomado ao final deste capítulo.

Conheci boa parte do grupo no projeto de extensão, porém, diferente da experiência com as crianças pequenas, a convivência com elas era menos frequente. Foi no tempo de pesquisa que nos aproximamos mais e estabelecemos os vínculos de alteridade nos processos de diálogo (FREIRE, 1982) e escuta sensível (BARBIER, 2007) que dão sentido a esta investigação.

Além da observação participante, elas aceitaram construir junto as brincadeiras/entrevistas, como o "Tempo da Vida". As crianças do 3º e 4º anos ligaram-se ao jogo e demonstraram curiosidade para saber aonde a pedrinha cairia, o que seria perguntado, quem perguntaria e as possíveis respostas, o que gerou muitas interações entre elas.

A atividade ocorreu na parte coberta do prédio construído pela prefeitura. A educadora responsável pela turma ficou ali por perto e inclusive foi entrevistada pelas crianças que questionaram sobre seu cotidiano e história de vida. A educadora transpareceu gostar e as crianças ficaram atentas e curiosas às suas respostas, aquela parecia uma oportunidade rara e, por isso, especial na relação educadora-educandos.

As respostas desse grupo sobre as atividades e/ou aspectos do cotidiano assemelharam-se às do grupo das crianças menores, tais como: criação e manejo dos animais (gato, cachorro, vaca); tarefas diárias; hábitos alimentares; a escola; dormir; e a preferência de todos por assistir televisão, na qual algumas meninas falaram sobre uma telenovela<sup>60</sup> que acompanhavam. Além disso, abordaram os hábitos de higiene, o gosto por contemplar as estrelas, tomar banho de rio. Participaram as seguintes crianças: Sílvio (10 anos de idade), Luíza (10 anos de idade), Solange (9 anos de idade), Sandra (10 anos de idade) e Tainara.

Já a turma das crianças do 5º e 6º anos jogou o "Tempo da Vida" em sala e sem a presença de educadora. Para esses sujeitos, o ato de jogar a pedrinha não tinha lá muita importância, o que interessava mesmo era realizar o que acabou virando uma entrevista

---

<sup>60</sup> "Totalmente Demais" que, na época, passava na emissora Globo. Em linhas gerais, tratava sobre a profissão de modelo.

coletiva conduzida por elas. Com esse grupo, os exercícios investigativos e de construção compartilhada da pesquisa foram mais profundos.

A maioria incorporou as posturas de jornalista, entrevistado e observador (para quem estava na posição de câmera), percebidas na imitação da voz e nos gestos, como Vitor (12 anos de idade) quando perguntou à Fernanda (11 anos de idade): "Que que você faz a tarde?", caprichando no "r" da palavra "tarde" e com uma voz grossa imitando um entrevistador. Elas fizeram uso do microfone e da câmera improvisadas, que foram, respectivamente, um pauzinho (levado por mim) e um caderno (objeto por elas escolhido). Na outra turma de crianças também utilizamos artefatos parecidos, mas somente para algumas pareceram significativos, já que a atenção em torno do "relógio" era bem maior. Com as pequenas da Educação Infantil, optei por utilizar somente o "relógio" e a pedrinha, entendendo que assim poderiam melhor explorá-los e compreender a essência do jogo.

Boa parte das crianças da turma do 5º e 6º anos demonstraram que convivem, inclusive, fora da escola. Elas transpareciam vínculos e intimidade suficiente para perguntar, responder, interromper, discordar, em meio a muitas risadas, piadas, conversas múltiplas e uma imensa vontade de compartilhar o que fazem no dia a dia e de saber detalhes da vida uns dos outros, como intimidades familiares. Além disso, a maioria estuda junta desde a Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, diferente das outras turmas aqui citadas em que havia uma maior mistura entre as crianças que nasceram ou que moravam na comunidade desde pequenas, que retornaram ou que eram chegantes.

Analisa-se que, pelos motivos apresentados, pela faixa etária e ausência de uma outra adulta, elas tenham se expressado com mais liberdade durante a atividade e trazido maiores informações em suas falas, conforme se verá, extrapolando a intenção inicial do jogo que era abordar aspectos e momentos do cotidiano.

O meu papel era mais de mediadora em algum conflito, ajudar a organizar a ordem das falas e fazer alguma pergunta. As dispersões manifestadas, por meio dos movimentos, saídas e retornos ao espaço e conversas outras foram consideradas como parte da dinâmica da comunicação entre nós naquele momento. Na maioria das situações retornavam à atividade por si mesmas e, em alguns momentos, eu as convidava.

Mais uma vez, foram indicados elementos semelhantes aos já apontados pelas outras turmas, mas acrescidos das invenções de brincadeiras, preferências por objetos e atividades, como andar no mato e passear, e outras que realizavam fora do ambiente escolar, como o trabalho, já analisado no capítulo 2. Participaram dessa atividade as crianças: Ananda (11 anos de idade), Vitor (12 anos de idade), Sérgio (12 anos de idade), Fernanda (11 anos de idade), Bárbara (10 anos de idade) e Carina (10 anos de idade).

O diálogo abaixo demonstra a compreensão de Ananda (11 anos de idade) sobre sua rotina durante a semana, pela manhã, e os destaques para os aspectos e atividades organizadas a partir da educação escolar, quais sejam: transporte escolar, estudo e recreio:

Carina: O que você faz de manhã?

Ananda: Eu levanto... escovo os dentes, me arrumo.

Bárbara: Não toma banho não, é?

Ananda: (sorri da pergunta) Espero Fernanda e Fábio chegar e a gente vai lá pra porteira esperar o ônibus. Aí o ônibus chega e a gente entra, aí a gente vem pra escola, estuda, na hora do recreio a gente joga 3 cortes...ou fica andando por aí ("Tempo da Vida", setembro, 2016).

Ressaltam-se as práticas corporais como constitutivas das vivências infantis no Sertão, como o jogo de "três cortes"<sup>61</sup> mencionado por Ananda (11 anos de idade) e tantas outras experienciadas desde as crianças pequenas aos jovens. Eram experiências corporais atravessadas pela dimensão lúdica que desempenhavam um papel muito importante na produção cultural entre os pares e na formação dos coletivos.

O engajamento e a aceitação nos grupos que se organizavam em torno das práticas corporais revelavam as tentativas de pertencimento e autoafirmação nos grupos etários e na escola e processos mútuos de educação do corpo, tendo em vista que os corpos "[...] podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização" (SOARES, 2006, prefácio xi).

Havia interconexões entre as práticas corporais midiáticas e as produzidas nos espaços-tempo do território, como casas, rios, matas, e na escola, esse último lugar

---

<sup>61</sup> O jogo de "três cortes" inspira-se nos fundamentos do vôlei. É jogado em roda e consiste em realizar 3 passes e no terceiro "cortar", ou seja, fazer o movimento de ataque da bola, mas direcionando-a a um/a participante. Caso alguém seja acertado, deve ir para o meio da roda e ficar abaixado aguardando que a bola o acerte novamente para assim voltar a compor a roda. Se a pessoa na qual a bola foi direcionada conseguir segurá-la, quem vai para o meio é o atacante.

especial onde desembocavam cotidianamente envolvendo um número maior de participantes. Entre as crianças maiores sobressaíram-se o jogo, o esporte, principalmente o futebol, e a dança, que dadas as suas importâncias para a cultura escolar e de pares passam agora a ser explorados.

Os trechos abaixo elucidam o jogo como atividade importante para as crianças maiores, dentro e fora da escola. Se com os pequenos o faz de conta preponderava, aqui, o jogo apareceu claramente como preferência e como manifestação da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), da cultura popular, que passa de geração em geração e que permite as (re)invenções dos objetivos e regras pelas crianças em seus encontros, como indicam os diálogos abaixo:

Carina: O que que vocês duas faz de bom lá? (na fazenda onde mora)

Ananda: É, a gente brinca de queimada, de pique-pegue, de futebol.

Fernanda: Cola-bola. (sorri)

Carina: É...perai...como é essa brincadeira "cola-bola"? (o tom de Carina explicita que ela conhece e brinca, talvez até tenha criado o jogo com as meninas. A intenção é de compartilhar com os demais)

Ananda: É... Na verdade, é... tipo... queimada livre. [...] Você tem que correr atrás da pessoa por todo o lugar e queimar ela três vezes.

[...] Fernanda: Como é que é brincar de pic-tudo?

Ananda: É, tipo assim... Uma pessoa é pego, aí ela vai atrás das outras pessoas, só que quando ela pega uma pessoa, aí a outra tem que ajudar a pegar as outras. Aí o último a ser pego...aí começa tudo di novo... ("Tempo da Vida" - crianças maiores, setembro, 2016)

As brincadeiras e jogos eram diversos. Por exemplo, os jogos de tabuleiro, como dama, xadrez e dominó, costumavam estar disponíveis na escola e nas casas e envolviam crianças, jovens e adultos. Na escola, reuniam-se em duplas ou em grandes grupos em torno do jogo para efetivamente jogar, dar opiniões ou esperar a vez (Diário Camponês 8, junho, 2016). O *ping-pong* também teve sua época de auge na escola, mas a mesa quebrou e ainda não foi consertada, por isso, não tem sido mais jogado.

A bola era o objeto de fascínio, disputa e união entre as crianças. Objeto/brinquedo típico da cultura lúdica movimenta-se com "vida própria" - rola, quica, vai e volta, voa, toca o chão, o ar, mãos, braços, pés, o corpo todo... inspirando movimentos corporais individuais e em grupo.

Fernanda: Você gosta de brincar de boneca?

Carina: Não.

Eu: Você gosta de brincar de quê?

Carina: Ah...de vôlei, futebol, é... queimada, handebol, basquete, pic-pegue (este último ela fala por sugestão da Fernanda).

("Tempo da Vida" - crianças maiores, setembro, 2016)

Vôlei, handebol e basquete foram esportes que a turma do 5º/6º ano experienciou nas aulas de Educação Física da escola, do estágio e no projeto de extensão "Educação Física para os Cerrados". O handebol, por exemplo, foi reproduzido durante a Reza de Nossa Senhora Aparecida, no ano de 2014. Enquanto os adultos rezavam, comiam e se (re)encontravam, as crianças jogavam em uma pequena área de terra cercada e com dois espaços vagos em cada lado (não alinhados) que eram os gols. O jogo foi organizado justamente pelas crianças que estavam vendo esse conteúdo nas aulas de Educação Física da escola na época (Relato do Projeto de Extensão "Educação Física para os Cerrados", 2014).

A queimada foi observada no cotidiano da escola e mencionada frequentemente pelas crianças como uma de suas brincadeiras preferidas também fora dali:

A escola não funcionou na segunda pela falta do transporte que estava com problemas mecânicos. Fomos à casa de Dona Bernarda e Seu Dercino, na Parida, lugar que concentra várias crianças. Fui acompanhada de sua filha Adenilza, Vitor, Hugo e dois colegas da UFG. Chegando lá, já estavam umas 10 crianças entre 1 e 12 anos de idade aproximadamente, eram netos/as dos donos da casa e vizinhos/as, a maioria meninas. Além de ajudarem nos afazeres domésticos e na preparação do almoço (para as maiores), elas brincaram no terreiro, ficaram em cima das árvores e jogaram queimada (Diário 6, abril, 2016).

A bola protagonizava também diferentes práticas corporais fora do tempo da aula, como no relato abaixo:

O futebol é muito jogado na Escola do Sertão! Quando colocamos a cesta de basquete no campão esse também era muito praticado. A queimada foi observada várias vezes. Agora o vôlei é que parece ser a atividade da vez, nestes momentos fora de sala. A chegada de uma bola do esporte tem mobilizado algumas crianças maiores, já em transição para a juventude, e jovens do 8º/9º ano e Ensino Médio. Eles formam uma enorme roda na sombra que faz o ônibus escolar, já que o sol é forte e no Cerrado as sombras são pequenas. Brincam ali umas 20, 25 meninas e meninos de 3 cortes, sob auto-organização (Diário Camponês 2, abril, 2015).

Cabe aqui a reflexão de que a existência e o acesso a alguns materiais assim como a ausência deles (bola de vôlei, cesta de basquete...) influenciavam, ou mesmo determinavam, as atividades realizadas, o que seria desenvolvido e de que forma. Apesar do relato acima indicar variadas práticas e tipos de materiais, preponderou nas

observações realizadas nos intervalos de aula a existência de somente uma bola, sendo esta de futebol e muitas das vezes pertencente a algum estudante, o que limitava muito o seu uso por todos nas atividades auto-organizadas pelas crianças e jovens.

As vivências corporais dependem de condições objetivas como: existência do material, disponibilidade do espaço e organização escolar para, por um lado, viabilizar a melhor utilização daquilo que já existe e, por outro, exigir do poder público aquilo que se anseia. Analisa-se que, como a bola é um material pouco durável e nos jogos ela poderia se perder no mato, seria importante processos educativos para melhor uso e zelo por parte de todos, bem como a disponibilidade de mais materiais voltados para as práticas corporais do cotidiano escolar, para além dos poucos já destinados às aulas de Educação Física. Aliás, ambos os materiais deveriam ser suficiente e qualitativamente viabilizados pelas políticas públicas educacionais.

Ao mesmo tempo, as presenças do esporte e/ou aspectos a ele relacionados, sem necessariamente, uma condução pedagógica, indicam que são preferências das crianças e jovens desta realidade e que fazem suas recriações e adaptações necessárias ao número de participantes, destreza técnica, espaço, material etc. Demonstra o potencial do esporte como conteúdo cultural que envolve aprendizados de técnicas corporais, organização, formação de grupos, em especial os esportes coletivos, como o futebol, prática corporal fortemente apreciada na Escola do Sertão.

As peladas, o "golzinho", chutar ao gol mesmo que sozinho, em dupla... eram manifestações do futebol que aconteciam todos os dias, fizesse chuva ou sol e, em quaisquer brechas na rotina escolar, sendo, sobretudo, organizado e jogado pelas crianças maiores e jovens. O desafio individual e coletivo era ficar no campo o máximo de tempo que se conseguisse e, por vezes, mesmo após o sino tocar continuavam jogando até que um adulto os/as chamasse para a aula.

Muitas crianças pequenas também apreciavam jogar, mas nem sempre tinham as mesmas oportunidades que os maiores de usar a bola e o espaço (campinho de areia). Ao serem perguntados sobre o que gostariam que melhorasse na escola, Júlio (8 anos de idade) e Fábio (8 anos de idade) reclamaram sobre essa questão: Fábio: Jogá bola! Eles não deixa a gente jogá bola. Júlio: É, os pequeno (Jogo de Entrevista - crianças que nasceram no Sertão ou que moram na comunidade desde pequenas - menores, novembro, 2016).

Ao longo do tempo algumas mudanças foram percebidas no futebol da Escola do Sertão. A primeira refere-se à falta de mais espaços que sejam interessantes para práticas corporais desta natureza na escola, visto que depois do fechamento do campo, atualmente, só há o campinho.

A segunda é que a presença de meninas no jogo tem diminuído nos últimos anos. Anteriormente os jogos eram mais equilibrados no que se refere ao gênero. Às vezes jogavam juntos, em outras separados, em outras ainda eram meninas versus meninos, a decisão sobre como ocorreria parecia ser deles/as. Analisa-se que a disputa pelo espaço, em desvantagem para as crianças pequenas, esteja impactando na menor participação das meninas que acabam tendo menos oportunidades para experimentar o futebol desde pequenas, tendo em vista que ainda restam vestígios, absolutamente culturais calcados na desigualdade histórica entre os gêneros e que indicam esse esporte como masculino. Elas vão crescendo tendo vivenciado menos os movimentos e o jogo em si, ainda que criem e aproveitem as brechas para também poder jogar.

Um terceiro fator é o fato de que até poucos anos atrás a bola utilizada era da escola, e não dos estudantes, o que corroborava para democratizar o acesso ao esporte (Diário Camponês 7, maio, 2016).

Mesmo com essas mudanças, o futebol seguia como preferência da maioria, inclusive das crianças pequenas e das meninas maiores que o reafirmavam em suas falas e atitude. Iara (7 anos de idade), numa oportunidade de usar o campinho que tiveram os pequenos, me disse: "- Tia, eu não sei jogar bola não, por isso que eu tô aqui assuntando". "Assuntar" significava observar para aprender. Passado alguns minutos, Iara estava em campo arriscando os movimentos e correndo atrás da bola. Ou como na observação do jogo de corpo de Carla (8 anos de idade) e Fábio (8 anos de idade), numa dinâmica de movimentações criativas com giros para dominar a bola e fugir do adversário, realizados quase de forma intuitiva no controle e descontrole próprios do jogar com o outro e com a bola (Diário 10, novembro, 2016). Os desenhos das atividades da seca e da chuva, já apresentados no capítulo 2, indicam também a preferência pelo esporte.



Imagem 41 - O futebol do Sertão



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Junho, 2015.

O futebol figura entre os sonhos de profissão, por exemplo, de Túlio (12 anos de idade) e Vitor (12 anos de idade). Nas palavras de Vitor: "[...] ser jogador de futebol no Barcelona!". Ele também compartilhou seu desejo de que tenha um campo gramado e um treinador pra treiná-los no Sertão (Entrevista Crianças Maiores, novembro, 2016).

Analisa-se que, apesar do futebol figurar entre as preferências e práticas relacionadas ao pertencimento aos grupos na Escola do Sertão, entre meninos e meninas, somente os primeiros expressaram o desejo por profissionalizar-se, o que pode ser explicado pela construção de poucas referências femininas do esporte no Brasil e, ao contrário, fortemente alimentado como prática e com a construção de ídolos masculinos.

Zaluar (1994) discutiu o futebol como sonho profissional dos jovens das camadas populares, não mais como brincadeira. Para a autora, trata-se de uma tentativa de ascender socialmente que, na maioria das vezes, não prossegue pela falta de oportunidades e imposições de um trabalho produtivo desta natureza. Ao mesmo tempo que concordo com a autora, trago as seguintes reflexões: O que as crianças e jovens da periferia e do campo têm direito de sonhar? É justo limitar, justamente, seus sonhos? Elas têm direito de sonhar ou esse também lhes foi furtado?

De forma geral, as crianças ao jogarem demonstravam destreza corporal, força, visão de jogo e estratégias. As situações conflituosas que por ventura ocorressem eram resolvidas entre elas mesmas na quase totalidade das vezes, ou seja, sem a intervenção

diretas de adultos. A organização entre os maiores se dava da seguinte forma, segundo Cristina (12 anos de idade) e Sílvio (10 anos de idade):

[...] 2 'tiram' o time e, segundo Sílvio, quem escolhe o time são pessoas diferentes a cada dia. Os que ficam de fora entram no lugar dos que levam 1 gol na partida. Perguntei à Cristina se quem é escolhido para sair do jogo fica chateado e ela disse que não, com naturalidade (Diário de Campo 7, maio, 2016).

Essa dinâmica de organização do jogo e os fatores já explorados levavam à formação de grupos de crianças que jogavam e outros não, com subversões em cada um deles, portanto, não era estático.

Além do campinho da escola, existe um campo de futebol na Parida em que frequentemente há jogos com jovens e adultos da comunidade. Esse grande apreço pelo futebol foi observado por Coelho e Debortolli (2012) entre as crianças e adultos, de diferentes gêneros e etnias indígenas, como elemento fundamental no engajamento cultural e na relação entre gerações, o que reafirma a força desse fenômeno esportivo global, ao mesmo tempo que fornece elementos para pensarmos como as diferentes realidades atribuem sentidos e formas diferenciadas, dando vida à esta prática corporal.

A dança era outra prática corporal constituinte da vida sertaneja. A começar pelos festejos de São João, comemorado no dia 24 de junho nas casas de alguns/algumas moradores/as da comunidade com muito forró e batata assada no calor da fogueira (Diário Camponês 3, junho, 2015). As festas juninas na escola abertas à comunidade eram momentos especiais de (re)encontro comunitário, embalados também com forró e fogueira, bingo, comidas típicas, jogos e brincadeiras, como pude acompanhar em 2013 e 2014. A festa também poderia ter como intuito arrecadar fundos para alguma necessidade ou festejos de formatura na instituição.

A festa junina é uma manifestação da cultura popular para a qual são atribuídas diferentes origens, mas convém ressaltar aquela que recupera a celebração pela fartura do alimento, vindo das colheitas, especialmente do milho, como resultado do trabalho camponês (SANTOS, 2015). A identidade camponesa estereotipada (caipira, que fala errado, que não tem dente) que é motivo de piada costuma ser reafirmada nesse festejo, o que ocorre também no Sertão, como pôde ser percebido nas roupas, nos modos de dançar e falar escolhidos para o momento. Pode ser um paradoxo, mas as características que, a princípio, parecem desqualificar, na brincadeira de camponeses/as sobre camponeses/as era motivo de risada e de fortalecimento de modos de ser.

Todos os anos, independente de ter ou não festa aberta para toda a comunidade, aconteceram as grandes quadrilhas na Escola do Sertão. A participação era livre, ainda que houvesse certa insistência para a participação de todos/as e, simultaneamente, de crianças, jovens e adultos. Havia boa adesão de trabalhadores/as e estudantes da instituição que formavam, de fato, uma grande roda.

As mais pequenas da Educação Infantil costumavam dançar com as professoras ou com algum adulto e algumas dançavam com algum/a colega, especialmente, quando havia ensaio prévio. As crianças um pouco maiores adentravam com seus pares que poderiam ser formados ali na hora ou anteriormente. Os pares, geralmente, eram compostos por um menino e uma menina, mas era comum alguns formados por duas meninas e era mais raro entre meninos, sendo esse último motivo de piadas. Era também um momento de educação do corpo e de reafirmação dos papéis sociais hegemonicamente esperados de homens e mulheres, mesmo com essas contraditórias e pequenas subversões na formação dos pares.

Imagem 42 - Quadrilha



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Junho, 2015.

A condução da grande quadrilha costumava ser de uma das educadoras ("puxadora") e cada um/a, à sua maneira, ia vivendo aquela dança coletiva. As crianças maiores sabiam corporalmente adequar-se à velocidade, abaixar-se para acompanhar

os/as pequenos/as que também ficavam na ponta dos pés se fosse preciso, pois em muitos momentos os passos suscitavam movimentos que levavam às trocas de pares. Em 2015, além da grande quadrilha, houve apresentações por turma/idade, teatro de casamento na roça e fantoche (Diário Camponês 3, junho, 2015).

Nas quadrilhas sempre aconteciam muitas interações e brincadeiras. Era um corpo coletivo em simbiose levado por uma riqueza de movimentação corporal, era bem mais do que a reprodução de uma coreografia (Diário Camponês 8, junho, 2016). De 2013 a 2017, com exceção de 2014, tive o privilégio de participar de todas quadrilhas e concluir que naquele momento os laços comunitários e o encontro entre gerações eram renovados, sobretudo quando a festa era aberta à toda comunidade.

A dança e outras expressões artísticas estavam presentes também no cotidiano escolar e eram experienciadas especialmente pelas meninas. Algumas delas falaram de sonhos para o futuro profissional como atriz, modelo e cantora (Diário Camponês 2, abril, 2015; "Tempo da Vida", crianças maiores, setembro, 2016).

As estudantes do 6º ano demonstravam ser muito amigas e algumas moravam próximas umas às outras. Elas se reuniam na escola para dançar, construir e reproduzir coreografias, geralmente de cantoras internacionais, como Shakira. Algumas delas chegaram, inclusive, a se apresentar em um intervalo e no Dia das Mães para toda instituição, por iniciativa própria, num processo de auto-organização coletiva (Diário Camponês, mês, 2015).

Em duas ocasiões, um grupo de amigas formado por Cristina (12 anos de idade), Ananda (11 anos de idade), Carina (10 anos de idade) e Fernanda (11 anos de idade), que na época estavam no 3º e 4º anos, convidou ao "pessoal da UFG" (conforme escrito no convite que recebemos) para uma apresentação. As cadeiras e o cenário estavam organizados num lugar um tanto escondido próximo ao refeitório. Na primeira vez elas recitaram poesias contidas no livro didático, cantaram músicas (regionais e funk) e dançaram (Relatório Projeto de Extensão "Terra Encantada", abril, 2014). Na segunda ocasião, interpretaram uma cena teatral que foi criada e dirigida por Cristina, o enredo tratava do salvamento de animais e pessoas em perigo (Diário Camponês 3, junho, 2015). Elas nos passavam a emoção de estarem se apresentando e era notório que haviam se preparado previamente. A escolha por um lugar mais discreto para as apresentações, evitando que muitas pessoas pudessem assistir pode ter sido motivada

pela vergonha da exposição ou porque aquele eram presentes que elas gostariam que fossem só nosso.

Puderam ser observadas algumas atividades pedagógicas curriculares bem como no estágio do Teatro e no projeto de extensão, onde os sujeitos eram incentivados a se expressar artística e corporalmente, o que pode ter ajudado a compor as vivências citadas e outras, além das claras influências midiáticas manifestadas em algumas delas. Independente das inspirações, eram produções culturais protagonizadas pelas crianças. Como refletiu Arroyo (2012, p. 107): "Os movimentos juvenis e infantis carregam essa indivisibilidade entre aprender-se sujeitos de produção da existência e produtores culturais" (*grifos meus*).

Como pode ser visto nos dados apresentados, os conteúdos midiáticos e suas atividades também compunham o repertório cultural da infância do Sertão, como o assistir TV cotidianamente, escutar e dançar músicas massivamente veiculadas. Isso era igualmente percebido nos objetos, desde as mochilas com desenho das "princesas" (todas loiras), "galinha pintadinha" e "carros", ao uso recente do celular. Esse último era utilizado para ouvir músicas, jogar e, nos mais modernos, para tirar fotos, visto que a possibilidade de realizar/receber ligações e acessar a *Internet* era bem limitada no território, inclusive na escola, que não apresentava sinal e nem *Internet* compartilhada com todos (Diário de Campo, junho, 2016).

Compartilho da reflexão de Sarmiento (2005) quando problematiza as novas tecnologias na infância. Para o autor, o acesso às novas tecnologias têm modificado parcialmente os tipos de brinquedos e o espaço-tempo do brincar, por suas novas linguagens e pelo estímulo ao consumo que precisam ser considerados nas análises contemporâneas sobre as culturas de pares:

[...] pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma "infância global", consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna (*Ibidem*, p. 366).

Foi interessante observar como as crianças camponesas da realidade estudada têm se apropriado das novas tecnologias, pois, ao mesmo tempo em que confirmaram a "infância global", criticada pelo autor, exprimiram as interconexões que fazem entre as tendências do mundo contemporâneo e o seu contexto cultural.

Dois exemplos são particularmente significativos sobre as novas tecnologias que, lentamente, chegam ao Sertão: "Hugo, 3 anos de idade, pode jogar um pouco no celular de sua mãe quando chega de noite. Durante o dia brincou e se deslocou um bocado: correu pelo terreiro, brincou com a terra, foi à horta, se divertiu/cuidou dos animais e com seus brinquedos de plástico (caminhão, trator, boi, cavalo...). Também assistiu desenhos na TV"; "Gustavo (7 anos de idade) me contou feliz que ele e o irmão estavam dividindo um celular que ganharam. No mesmo instante, me convidou para tomar banho de rio" (Diário Camponês 8, junho, 2016).

### 3.2.5 Sobre as fronteiras entre infância e juventude

" Eu: Túlio, o que você acha de morar no Sertão?  
Túlio: Conheci mais amigos, é...professora é boa.  
[...] vê mar (mais) menina" (sorri)  
(Entrevista Crianças Maiores, novembro, 2016).

Ao longo do tempo, pude ver as mudanças físicas, comportamentais, biológicas e culturais de alguns sujeitos. Ficou perceptível uma fronteira fluida entre infância e juventude demarcada pela diminuição gradativa da importância da brincadeira e do movimento nas atividades, tanto no que se refere aos conteúdos, como ao tempo dedicado.

Outras interações e aspectos passavam a ser mais manifestos, tais como: a preocupação maior com a apresentação física e com as impressões externas expressas nas roupas, formas de andar, de falar; a mudança nas atitudes e conteúdos das conversas; a paquera e o namoro aceitos socialmente.

As práticas corporais, as novas tecnologias e as músicas observadas na escola foram também me chamando atenção para as transições entre infância e juventude. Não que as crianças de forma geral não fossem afetadas por esses aspectos, mas, para as maiores, sobretudo a partir dos 13 anos de idade se fazia mais notório. A música e a dança, por exemplo, pareciam ter uma grande importância quando, ao invés de realizar brincadeiras, passavam a reunir-se para conversar, dançar (no caso das meninas) e escutar música (rap, arrocha, sertanejo) nos celulares ou na caixa de som nos intervalos das aulas (Diário Camponês 5, novembro, 2015).

Nesse sentido, observei que, para boa parte dos sujeitos, as práticas corporais sistematizadas e com "hora" marcada, como a dança e os esportes com bola, iam ganhando cada vez mais espaço do faz de conta e das movimentações mais livres, como correr, que iam ficando preteridos.

A história de Rebeca, hoje com 13 anos de idade, ajudou-me a questionar as fronteiras entre infância e juventude. Conhecemo-nos quando ela tinha 8 anos. Uma sertaneja guerreira, que nasceu com hidrocefalia e para sobreviver já passou por 18 cirurgias. A linguagem médica sobre exames e problemas em sua saúde era naturalizada em suas conversas cheias de conhecimentos e experiências das superações que ela e sua família constroem todos os dias e a cada vez que se deslocam para a cidade grande, Brasília, em busca do atendimento de saúde negado aos/às camponeses/as em seus territórios.

Boa parte das práticas corporais vivenciadas na escola não eram seguras para ela, pelo risco de deslocamento da válvula que carrega em seu corpo. Inúmeras vezes me confessou seu ímpeto em participar de algumas brincadeiras (jogar bola, pular corda, correr...), mas sem poder. Algumas vezes se expressava chateada, em outras com resignação, em outras ainda subvertia as orientações médicas e se arriscava em alguns movimentos. Observava que na escola quase sempre não brincava, seus pares e ela eram distantes, e se aproximava mais dos adultos. Em outubro de 2017 lhe visitamos em casa (eu e os/as colegas da UFG), lá nos apresentou, feliz, sua família, e seus animais de estimação (porco, cachorro e papagaio), companheiros de enredos brincantes e histórias.

Imagem 43 - Rebeca e o lôro



Fonte: Arquivo da Pesquisa. Outubro, 2017.

Ela me faz refletir e questionar: se o que é próprio da infância é o brincar e o movimento, como fica a infância dos sujeitos que, para sobreviver, precisam de limitar essas duas importantes experiências corporais? Questão complexa e desafiante para os estudos da infância, pois o corpo "Trata-se de um lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo ao humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo" (SOARES, 2006, prefácio xi).

Em nossa amizade, que acabou por transcender as relações acadêmicas, Rebeca (13 anos de idade) ensinou-me, na materialidade de sua existência, as seguintes palavras de Arroyo: "[...] a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2012, p. 81).

A identificação de possíveis elementos da transição entre infância e juventude não era intenção inicial desta investigação, mas emergiram da realidade e foram importantes, pois suscitaram mais reflexões sobre ser criança e ser criança camponesa. Ressaltam-se que foram apenas inferências iniciais, pois que seria necessário verticalizar o olhar nesse sentido e escutar dos próprios sujeitos, sobretudo aqueles com mais idade e que não foram ouvidos nesta pesquisa, o que sentem e pensam sobre ser criança e ser jovem.



Este capítulo buscou analisar e elucidar aqueles que foram considerados os principais elementos das relações infância, Estado e Educação do Campo, observados na realidade investigada e desde a perspectiva das crianças, especialmente.

A trajetória de constituição do direito à escola pública no Sertão de Alto Paraíso de Goiás evidenciou as resistências comunitárias, as contradições e as tensões com o poder público local que se relacionam com a totalidade dos enfrentamentos e conquistas do campesinato brasileiro. Destacam-se na atualidade as políticas públicas em torno da Educação do Campo, ainda em efetivação, e que precisam ser defendidas em todas as instâncias.

As interconexões profundas entre a Escola e Comunidade do Sertão cumpriram e cumprem papel primordial no desenvolvimento do território e no acesso de crianças, jovens, adultos e idosos no âmbito da Educação Básica no campo.

As crianças das mais diferentes idades e grupos expressaram significados, sentidos e apropriações deste lócus de grande importância em suas vidas e que, por isso mesmo, anseiam por suas transformações (no transporte, na estrada, na estrutura física...). Para elas, como buscou-se elucidar, a instituição escolar é fundamental na constituição como sujeitos sociais, espaço-tempo privilegiado de socialização entre seus pares e de produção cultural da infância camponesa.

## Considerações finais

"[...] o que conto assim é resumo; pois, no estado do viver, as coisas são enqueridas com muita astúcia: um dia é todo para esperança, o seguinte para desconsolação. Mas eu achei, aí, a possibilidade capaz, a razão".

"Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas"  
(GUIMARÃES ROSA).

Como encerrar uma pesquisa, um texto, sobre um fenômeno em constante movimento, neste caso, a própria vida das crianças? Esse desafio posto pelo fazer pesquisa em Ciências Humanas e Sociais me provoca a construir esta síntese provisória do trabalho realizado, reconhecendo seus limites e a "riqueza da incompletude", como diria Manoel de Barros.

De forma geral, objetivava-se compreender e analisar a infância no/do campo, na Comunidade do Sertão - Alto Paraíso de Goiás - GO, em diálogo com os Estudos do Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância. De forma específica, buscou-se: a) analisar o contexto atual camponês, em especial as relações com a educação e vida das crianças; b) identificar e analisar os espaços-tempo, as práticas e aspectos que caracterizam a vida das crianças; c) identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à escola e ao território.

As lentes das reflexões teóricas sobre Corpo, Educação do Campo e Sociologia da Infância foram fundamentais tanto para a construção do caminho teórico-metodológico como para as análises dos dados emergidos da realidade. Busquei nesses vastos estudos, aqueles de leitura crítica em que há espaço para a criança concebida como sujeito e para as discussões sobre classe social, sem o que, avalio, seriam limitados para as discussões sobre infância e campesinato.

O tempo, sem pressa, para realização da pesquisa de campo foi uma rebeldia aprendida (e exigida) no Sertão que subverte a correria do capital e preza o olho no olho, o inesperado, a longa conversa, o fluir do dia. Durante esses quatro anos, aos poucos, delineou-se um cotidiano da investigação na comunidade que incluía: dormir, acordar e vivenciar as casas das famílias; participar dos espaços-tempo da escola e do território; brincar; conversar; visitar e passear com as crianças; materializar junto com elas os instrumentos de pesquisa propostos. As viagens de ida e de volta, no sentido literal e metafórico, como tratou o capítulo 1, possibilitaram a profunda experiência de

alteridade vivida, especialmente com as crianças, e a busca pela análise dialética da infância em sua essência e totalidade.

O processo foi, assim, de construção compartilhada da pesquisa com os sujeitos. Pode-se dizer que as crianças assumiram mesmo um papel de coautoria da investigação no campo, uma vez que tratou de suas vidas, seus olhares e expressões e também porque protagonizaram muitos momentos de condução e participação nas estratégias lúdicas de pesquisa (SILVA, 2003). Os instrumentos escolhidos (observação participante, entrevista, registro iconográfico, desenho e eventos-campo) mostraram-se adequados aos propósitos da pesquisa, ao provocar situações, interações e expressões individuais e coletivas. Talvez, um dos limites da metodologia tenha sido, pela própria dinâmica da pesquisa com coletivos de crianças, a não identificação dos registros de fotos e vídeos por elas realizados, o que poderia ter enriquecido o presente trabalho com os seus olhares sobre as imagens por elas escolhidas e produzidas.

A práxis de pesquisa demonstrou interações dialéticas entre as crianças, o corpo, a natureza (o bioma Cerrado), o trabalho e os modos de viver camponês no território da Comunidade do Sertão, indicando a constituição de uma infância camponesa "cerratense" (BERTRAN, 2012). Em outras palavras, infância ou infâncias vividas em simbiose com os ciclos, com a rica biodiversidade do Cerrado "de pé" (ainda preservado) da Chapada dos Veadeiros, com as dificuldades próprias desse bioma e com o trabalho de base familiar na terra.

A geografia e a localização peculiares da Comunidade do Sertão, a qual constitui parte de uma Área de Proteção Ambiental (APA), acabam por fazer frente à ameaça de extinção do Cerrado e revelam as conexões com a soberania alimentar relativa possibilitada pela natureza e pelos conhecimentos ancestrais em torno da agricultura e do bioma. Ao mesmo tempo, a comunidade sofre e resiste cotidianamente diante das ausências/interferências do poder público no que tange ao próprio desenvolvimento de sua soberania alimentar bem como em decorrência da negação ou precarização no acesso a direitos básicos e políticas públicas de saúde, trabalho, transporte, saneamento, educação e lazer. Tendo em vista esses aspectos e contradições, no capítulo 2 "Crianças camponesas e a relação dialética natureza, cultura e trabalho" indaguei: Corpos livres ou oprimidos no Sertão do Cerrado?

Nem liberdade, nem opressão plena, foi o que se observou na corporalidade brincante das crianças pelo Sertão do Cerrado. Elas se apropriavam dos tempos e

espaços do território às suas maneiras com seus pares, sobretudo por meio do brincar, vivenciando seus saberes sobre os frutos, plantas medicinais, ciclos, águas, animais, experienciando as sensações, técnicas e práticas corporais, conforme busquei demonstrar nas histórias e situações registradas nos Diários Camponês.

As brincadeiras, como as da seca e da chuva, ilustradas pelas crianças, não as eximiam dos problemas na estrutura da escola, estrada, transporte e abastecimento de água, esses últimos provocados pelas duas estações do Cerrado e intensificados pelo descaso dos governos.

Como em outras pesquisas sobre infância camponesa, o trabalho apareceu como dimensão fundamental na vida das crianças desde bem pequenas. Elas trabalhavam no sentido ontológico de Marx, especialmente, ajudando a família nos afazeres domésticos, na roça e acompanhando os serviços na fazenda. No trabalho, era notório o processo de divisão de atividades por gênero, observado e vivenciado também pelas crianças, sendo parte do processo de educação do corpo. O trabalho era outrossim uma estratégia de manifestação lúdica, de acordo com as falas nos jogos/dinâmicas de entrevista.

A pesquisa revelou a escola como espaço-tempo central para o território, tanto por ser possibilidade concreta de acesso à Educação Básica no campo, como pelas importantes resistências e conquistas comunitárias (a própria escola, abastecimento de água, luz elétrica, *Internet...*) ao longo da história e na atualidade do Sertão, como buscou discutir o capítulo 3. A ligação entre a instituição e a comunidade demonstra a necessária articulação da formação escolar com a vida, como tem defendido a Educação do Campo.

As crianças e a comunidade demonstraram como essa instituição é fundamental na constituição dos sujeitos sociais, ampliando a função social característica da escola para um espaço-tempo de formação humana e existência/resistência camponesa. Sem com isso diminuir a centralidade de acesso aos conhecimentos científicos, sem dúvidas, fundamentais para todo o campesinato e classe trabalhadora, que convive historicamente com a negação ou precarização da formação escolar.

Como sujeitos sociais, as crianças atribuíam sentidos, significados e se apropriavam da Escola do Sertão para encontrar com seus pares e adultos, para estudar, brincar, jogar, dançar, inventar... Lugar que se confundia com o próprio território e em torno do qual giravam os desafios, superados diariamente por essas e tantas outras

crianças camponesas do país, conforme elas mesmas indicaram e exigiram transformações: no transporte escolar, na estrada, na estrutura física.

Penso que o que comunicaram os sujeitos e as análises deste estudo possam contribuir para o desenvolvimento da Educação do Campo. As crianças sertanejas do Cerrado reafirmaram, em seus olhares e em suas experiências corporais em conexão com a natureza, trabalho e cultura, a noção de que todo o território é educativo.

O avanço do capitalismo aprofundou a separação entre ser humano e natureza e anunciou que civilização é sinônimo de vida fora da natureza, dominando-a e buscando assegurar para as populações camponesas um lugar de marginalidade, atraso, invisibilidade e desaparecimento. Porém, há contradições como parte do movimento dialético neste tempos em que o modo de viver urbano é o centro, como pode ser percebido na comunidade em questão.

Se, de forma hegemônica, a separação da natureza e da relação do ser humano consigo mesmo e com o planeta se intensificam, resistem formas de se viver, de constituir-se criança imbuídas de outros tipos de relação. Tais formas somente poderão ser ampliadas e aprofundadas com as condições objetivas de permanecer e contribuir com o desenvolvimento dos territórios e famílias. Rios limpos, árvores de pé, produção da vida, direitos assegurados, participação efetiva e democrática do Estado, território, são condições objetivas importantes para constituir-se sujeito-criança camponês com dignidade.

Trazer à tona as relações entre vida humana e Cerrado é de, alguma forma, (re)descobrir e contribuir para a visibilidade e atribuição do devido valor às expressões da natureza deste imenso país que foram, assim como os sujeitos que nela produzem suas existências, inferiorizados. Esses sertões de muitos nomes como afirmou Guimarães Rosa (2001) - Caatinga, Gerais - o próprio Cerrado, essas múltiplas infâncias.

O presente trabalho, obviamente, não conseguiu abarcar a complexidade e profunda vivência na Comunidade do Sertão, que me trouxeram inúmeros aprendizados como pesquisadora e ser humano. Um dos principais aprendizados e contribuições desta tese é que ela é semente e fruto da interconexão entre ensino, extensão e pesquisa com todos os desafios, riscos e novidades metodológicas daí advindas. Essa interconexão nos leva à continuidade da coparceria entre a universidade e a referida comunidade, agora enriquecida também com os elementos deste texto.

A práxis investigativa, a partir da questão inicial "Como é ser sujeito-criança no campo e o que expressam as crianças sobre suas vidas, seu lugar?" provocou outras questões que merecem ser aprofundadas em futuras pesquisas, tais como: Como é ser jovem, adulto, idoso no campo e o que expressam sobre suas vidas, seu lugar? Como ficam as experiências corporais e interações presenciais com a chegada da *Internet* no território camponês? Como se dão os processos de educação do corpo no campo em torno dos gêneros masculino e feminino? Como se organiza pedagogicamente o trabalho na escola no e do campo?

Ressalta-se que o presente trabalho não tem a pretensão de estender as análises para a diversidade de infâncias camponesas no Cerrado, mas sim que as reflexões aqui expostas possam contribuir, de alguma forma, para a defesa da sociobiodiversidade desse bioma e para construção de experiências de infâncias dignas nos campos e nas cidades.

*"Nem tudo que escrevo resulta numa realização. Resulta mais numa tentativa, o que também é um prazer, pois, nem tudo quero pegar... às vezes quero apenas tocar... Depois, o que toco, às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos"*  
(Clarice Lispector).

## Referências

### Documentos

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.880. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, MEC, FNDE, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.326, 2006. Institui a Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

\_\_\_\_\_. Decreto de 25 de fevereiro de 2008. Institui o Programa Territórios da Cidadania. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, 2010. Institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF: INEP, 2017.

\_\_\_\_\_. O Bioma Cerrado. Ministério do Meio Ambiente - MMA. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/cerrado> Acesso em: 25/04/2017.

CBA. CARTA AGROECOLÓGICA DO CERRADO. *VI Congresso Latino-Americano de Agroecologia, X Congresso Brasileiro de Agroecologia e V Seminário do Distrito Federal e entorno, setembro, 2017.*

CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Conflitos no Campo Brasil 2016. *Jornal Pastoral da Terra, edição extra, Ano 42, nº 228, 2017.*

FLACSO BRASIL - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Mapa da Violência 2016. Disponível

em:[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)

Acesso em: 28/01/2018

FORUM GLOBAL 92. Tratado dos Cerrados. FORUM GLOBAL 92. Rio de Janeiro, 1992.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FRENTE PARLAMENTAR EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Planilha de dados do fechamento das escolas do campo, 2014. 2015. (mimeo).

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Censo Escolar. 2013.

SILVA, Alcir *et al.* Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL *et al* (orgs.). Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo. Salvador: UFBA, 2010.

Artigos, livros, teses e dissertações

ACARYA, Avadhutika Anandamitra. **Yoga para a Saúde Integral**. 5ª ed. Brasília - DF: Edições Ananda Marga, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, Mônica *et all* (orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: NEAD, 2014.



ANTUNES-ROCHA, Maria; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ANTUNES-ROCHA, Maria; MARTINS, Maria; MARTINS, Aracy (orgs.). **Territórios educativos da Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARENHART, Deise. A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Infância e trabalho: refletindo essa relação a partir dos indicativos das crianças e do MST. *Revista Linhas*, vol. 7, n. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas Infantis e Desigualdade Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. Deise. Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

ARENHART, Deise. SILVA, Maurício. Entre a favela e o castelo: infância, Desigualdades sociais e escolares. *Cadernos Ceru* v. 25, n. 1, 2014.

ARRAIS, Tadeu Alencar. **A produção do território goiano: economia, urbanização e metropolização**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

ARROYO, Miguel. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, Miguel; VIELLA, Maria; SILVA, Maurício (orgs.). **Trabalho infância: exercício tenso de ser crianças: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARTICULAÇÃO PACARI. **Farmacopéia Popular do Cerrado**. DIAS, Jaqueline; LAUREANO, Lourdes (coords.). Goiás: Articulação Pacari (Associação Pacari), 2009.

BAHIA, Celi; PIMENTEL, Maria Olinda; FELIPE, Eliana da Silva (Orgs.). **Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade e MST**. Belém/PA: EDUFPA, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen *et al* (orgs.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 14, n. 43, p. 645 - 667, set./dez., 2014.

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas** (vol. I) São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Magia e Técnica, Arte e Política. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas** (vol. I) São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTRAN, Paulo. **História da Terra e do Homem no Planalto Central**: eco-história do Distrito Federal, do indígena ao colonizador. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

BIZERRIL, Marcelo. O cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. *CIÊNCIA HOJE*, vol. 32, nº 192, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vivendo no Cerrado e aprendendo com ele**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos 38).

BUSS-SIMÃO *et al*, 2010. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, v.26, n.03, p.151-168, dez. 2010.

CALAÇA, Manoel; DIAS, Wagner Alceu. A modernização do campo no cerrado e as transformações socioespaciais em Goiás. *CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária*, v.5, n.10, p. 312-332, ago. 2010.

CALDART, Roseli *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, Roseli; FETZNER, Andréa; FREITAS, Luiz Carlos; RODRIGUES, Romir (org.).

**Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARVALHO, Horacio; COSTA, Francisco. Agricultura camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 28 - 34).

CASTRO, Joana D'arc; XAVIER, Glauber. Modificações na Estrutura Produtiva de Goiás e a Inserção Econômica do Nordeste Goiano Pós Década de 1980. *Revista de Economia da UEG, Anápolis (GO)*, v. 2, n. 1, jan/jun-2006.

COELHO, Luciano; DEBORTOLI, José Alfredo. Corporalidade e engajamento: participação e aprendizado de crianças e adultos em contextos indígenas. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício (orgs.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 17, 113 - 134, 2002.

COUTINHO, CARLOS. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. A formação de professores na perspectiva críticoemancipadora. *Linhas Críticas, Brasília, DF*, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

DEGENHARDT, Paulo Henrique. Dimensões constituintes do conceito de Ecovila. *Paulo Degenhardt, quiriri.org* - 1/2012. Disponível em: [http://blogoosfero.cc/articles/0022/2716/Dimensoes\\_do\\_Conceito\\_de\\_Ecovila.pdf](http://blogoosfero.cc/articles/0022/2716/Dimensoes_do_Conceito_de_Ecovila.pdf)  
Acesso em: 28/01/2017.

DORNELES, Marlini de. Entre raízes, corpos e fé: trajetórias de um processo de criação em busca de uma poética da alteridade. 2016. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea) - Instituto de Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade de Brasília.

ESMERALDO, Gema. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. In: NEVES, Delma; MEDEIRO, Lenilde (org.).

**Mulheres camponesas:** trabalho produtivo e engajamentos políticos. Niterói: Alternativa, 2013.

FELIPE, Eliana da. Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-posições*, vol. 15, n. 1 (43), jan/abr, 2004.

FERNANDES, Florestan. As 'trocinhas' do Bom Retiro. In: Fernandes, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. (Trad. Guacira Lopes Louro). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia *et al* (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2, 2ª. ed. (Trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HASBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "Fim dos Territórios" à Multiterritorialidade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ANDRADE, Janderson; NETO, Prudêncio. Portfólio do Estágio Curricular Obrigatório II. 2015. Curso de Licenciatura em Educação Física, Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

IANNI, Otavio. Nação: província da sociedade global? In: SANTOS, Milton *et al* (orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec, ANPUR, 1994.

KESSELRING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. *Episteme, Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, jul./dez., 2000*.

KOSIK, Karel. O Mundo da Pseudoconcreticidade e sua destruição. In: **Dialética do Concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LARANJEIRA, Nina; GASPARIN, Carla Beatris; BERNARDES, Selma (org.). **Comunidade do Sertão, Alto Paraíso de Goiás**. vol. 2. Universidade de Brasília, 2012. (Coleção Riquezas da Chapada).

LAZZAROTTI, Filho *et al*. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. *Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015*.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 5ª ed. (Trad. COUTINHO, Carlos Nelson). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Jaciara. A educação do corpo de crianças e jovens: um estudo de caso no cotidiano de um abrigo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.

MAIA, Olivia. **Em rio que menino nada raia não ferra**. Brasília: Ed. do Autor, 2010.

MALVEZZI, Roberto. Hidronegócio. **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli *et al* (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 397 - 404)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Capital** – crítica da Economia Política. (Trad. SANT'ANNA, Reginaldo). 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.*

MAUSS, M. Técnicas Corporais. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 1974.

MICHELOTTI, Fernando. Resistência Camponesa e Agroecologia. In: MOLINA, Mônica *et al* (orgs) **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília. NEAD. 2014.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.

MOLINA, Mônica. Políticas Públicas. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli *et al* (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 587 - 596).

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Molina, Mônica; SÁ, Laís (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 326 - 333).

MORAES, Edel *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

NASCIMENTO, Adir *et al* (orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Delma. Agricultura familiar. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli *et al* (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 34 - 42).

OLIVEIRA, Ariovaldo. A mundialização da agricultura brasileira. *Anais do XII Colóquio Internacional de Geocrítica, p. 1 - 15, Bogotá, Colômbia, 2012.*

PELOSO, Franciele. Infâncias no e do campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

PLOEG, Jan. Sete teses sobre a agricultura camponesa. In: PETERSEN, Paulo. (org). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

POJO, Eliana; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia Paraense. In: SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

REZENDE, Delmar. Conquistas comunitárias da gestão participativa na Educação do Campo: o caso da Escola do Sertão na Chapada dos Veadeiros - GO. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável - Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Comunitária contribuindo para a melhoria do processo educacional e das ações culturais no Sertão em Alto Paraíso de Goiás. 2015. Monografia (Especialização Interdisciplinar em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania) - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v. 26, n. 3, p. 79 – 93, maio, 2005.

RODRIGUES, Adriana *et al.* Fronteira Dançarina. *Becos Comunicantes, Revista Laboratorial do Curso de Jornalismo*, n. 1, ano 1, setembro, 2014.

RODRIGUES, Ana Maria; ARAGÃO, Rosália. Ser professora de classes multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. In: ANTUNES-ROCHA, Maria; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SANTOS, Cássia. O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?. 2017. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Universidade de Brasília.

SANTOS, Heleni. Educação do Campo: a festa junina como experiência educativa. 2015. Monografia. (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton *et al* (org.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec, ANPUR, 1994.

\_\_\_\_\_. **Técnica Espaço Tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 3ª ed. São Paulo: Editora Ucitec, 1994.

SANTOS, Neusa. Ciranda infantil e a formação de educadores do campo: a experiência da UnB Planaltina. 2015. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) - FUP/UnB.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes Saraiva. Tradição e Sustentabilidade: um estudo dos saberes tradicionais do cerrado no Chapada dos Veadeiros, Vila São Jorge - GO. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável - UnB.

SARMENTO, Manoel. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17, p. 13 - 32, 2002.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ., Soc., Campinas*, vol. 26, n. 91, p. 361 - 378, Maio/Ago, 2005.



SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SENA, Custódia Selma. A categoria sertão: um exercício de imaginação antropológica. *Sociedade e Cultura*, 1 (1), p. 19 – 28, jan.- jun., 1998.

SILVA, Adenilza. Histórias e memórias da Comunidade do Sertão, Chapada dos Veadeiros -GO. 2017. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Estadual de Goiás.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen. **Corpo e História**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz (orgs.). **Práticas Corporais em Comunidades Quilombolas de Goiás**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. *Pensar a Prática*, v. 15, n. 1, 2012.

SILVA, Ana Márcia; SILVA, Ana Paula; TUCUNDUVA, Tatiana. Corpo, Cultura e Natureza em Terras Quilombolas. In: SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz (orgs.). **Práticas Corporais em Comunidades Quilombolas de Goiás**. Goiânia/GO: PUC Goiás, 2011.

SILVA, Ana *et all*. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, José; SARAIVA, Maria (orgs.). **Práticas Corporais no contexto contemporâneo**: (in)tensas experiências. Florianópolis: Copiart, 2009.

SILVA, Cleide Bezerra da. Chapada Dos Veadeiros: Uma utopia em construção ou um novo discurso para velhas práticas. In: DUARTE, Laura; BRAGA, Maria Lúcia (orgs.). **Tristes Cerrados**: Sociedade e biodiversidade. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Juliana; SILVA, Ana Paula. A criança e o ambiente natural: experiências da Educação Infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Maurício. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. Eventos-Campos: Um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. In: Faria et al (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Carmen. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcus (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Vanessa. Gênero, marxismo e serviço social. *Temporalis, Brasília (DF), ano 14, n. 27, p. 13-31, jan./jun. 2014.*

SPADA, Ana Corina Machado. Tensões e contradições do processo de construção das Diretrizes para a Política Pública de Educação Infantil do Campo. 2016. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

STEDILE, João Pedro; CARVALHO, Horacio Martins de. Soberania Alimentar. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. (p. 716 - 725).

STRAPASOLAS, Valmir. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício (orgs.). **Corpo - Infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. 2ª ed. São Paulo: Sundermann, 2008. (Série Marxismo e Opressão).

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VYGOTSKY, Lev. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Moscow: Editora Pedagógica, 1983.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, Pedro. Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. Dissertação - (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação - UnB.

XIMENES, Elisama *et al.* **Terra Encantada**: gente miúda, direitos integrais. Goiânia: Editora UFG, 2018.

YAMIM, Giana; MENEGAT, Alzira. "Odeio andar de ônibus!": o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: SILVA, Isabel; SILVA, Ana Paula; MARTINS, Aracy (orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Ed. Escuta; Campinas/SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Sites Consultados:

ONG Pachamama: [www.ongpachamama.org](http://www.ongpachamama.org)

Literatura, Documentários, Poesia e Música

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas para crianças. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

CORALINA, CORA. (Poema atribuído à Cora Coralina). s/d.

DE PAULA, Paula. Morro da Baleia. Intérprete: Paula de Paula. Chapada dos Veadeiros, 2013.

LISPECTOR, Clarice. "Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres". Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. Intérprete: Gilvan Santos. s/d.

GONZAGA, Luis. A vida do viajante. Intérpretes: Luis Gonzaga e Gonzaguinha. 1953.

GUIMARÃES, Rosa. **Grande Sertão**: Veredas. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: História indígena brasileira contada por um índio. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série educação para a paz).

\_\_\_\_\_. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2ª ed. São Paulo: TRIOM, 2002.

RONKGRONLIN, Carlos. Segredos Tropicais. Intérprete: Carlos RONKGRONLIN. Brasília/DF, S/D.

SILVA, Maurício Roberto da. **O sujeito fingidor**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

VAZ, Filipe. Uma estrada para o Cerrado. Intérprete: Filipe Vaz. Brasília/DF, 2014.

Morrendo em Abundância (Dying in Abundance). (Fala de Vandana Shiva). Direção e Produção: Yorgos Avgeropoulos. Grécia. 2008.

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro de Observação Participante**

#### **Cotidiano infantil: na comunidade, na família e na escola.**

- 1) Espaços e tempos que constituem o cotidiano infantil e também aqueles que fogem ao cotidiano;
- 2) Aspectos sociais, culturais e subjetivos das atividades realizadas pelas crianças e suas famílias, com foco nas brincadeiras e práticas corporais;
- 3) Interações: criança/criança, criança/jovem, criança/adulto, no interior dos grupos;
- 4) Dificuldades do cotidiano da vida no campo segundo as próprias crianças, demais sujeitos e minha percepção;
- 5) Sonhos, segundo as próprias crianças;
- 6) Relações entre a realidade particular da comunidade e infância pesquisadas e aspectos macro do campesinato brasileiro;
- 7) Relação das crianças com a natureza e o trabalho;
- 8) Falas significativas;
- 9) Conflitos;
- 10) Grau de participação nas decisões familiares, escolares e da própria vida.

## **APÊNDICE B**

## **Entrevistas coletivas lúdicas: dinâmicas e jogos**

### **Tempo da Vida**

Objetivo: Expressar como é o seu (crianças) cotidiano, destacando os elementos mais significativos.

Sujeitos: Crianças que compartilham a mesma sala na escola. Turmas: Educação Infantil - pré-escola; 1º e 2º ano; 3º e 4º ano; 5º ano; 6º ano.

Desenvolvimento: As crianças serão convidadas a participar. Será a elas apresentado um "relógio" grande de papel, no lugar dos números haverá 3 desenhos que representem: o dia, a tarde e a noite. Cada um poderá jogar uma pedra e onde ela cair poderá falar sobre o que costuma realizar naquele período. As crianças serão instigadas a perguntar (questões criadas por elas) umas as outras e a responder com autonomia e liberdade.

### **Jogo de Entrevista**

Objetivo: Expressar o que pensam sobre o lugar onde vivem.

Sujeitos: Crianças que nasceram ou que moram na comunidade desde pequenas, que retornaram e que são "chegantes" no Sertão.

Desenvolvimento: As crianças serão convidadas a participar e o jogo de entrevista acontecerá nos 3 grupos diferentes: a) crianças que nasceram no Sertão ou que moram na comunidade desde bem pequenas; b) crianças que moravam no Sertão e, por algum motivo, saíram e retornaram; c) crianças que vieram de outras localidades para morar na comunidade. Brincaremos de fazer um programa de entrevistas sobre a vida e infância na comunidade. As crianças e a pesquisadora vivenciarão o papel de entrevistadoras e entrevistadas, por meio de perguntas e respostas que remetam ao tema do programa. Haverá sugestões de perguntas, como, por exemplo: Você nasceu na comunidade? O que acha de morar aqui? Por que foi embora? Por que voltou? Por que veio morar aqui? Quais dificuldades vivencia? O que precisa melhorar? Quais são seus sonhos? As crianças serão instigadas a perguntar (questões criadas por elas) umas às outras e a responder com autonomia e liberdade.

## **APÊNDICE C**

## **Roteiro de Entrevista com Adulto**

### **A constituição socioeconômica da Comunidade do Sertão**

Dados do(a) entrevistado(a): Nome, Idade, Local de Nascimento, Tempo de Moradia no Sertão, Local de Trabalho, Ocupação/Profissão.

- 1) Quais atividades de trabalho e econômicas são desenvolvidas na região?
- 3) Considera que há desigualdade social no interior da comunidade?
- 4) Há famílias que vivem do que produzem na terra?
- 5) Há organizações que reúnam os moradores e/ou trabalhadoras/es? Qual(is) e como funcionam?

## Termos de autorização para participação na pesquisa



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF**  
**Telefone (61) 3107-6243 / 6244 e-mail: fed@unb.br**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**(CRIANÇAS)**

A(s) criança(s) e/ou adolescente(s) pela(s) qua(is) o(a) senhor(a) é responsável legal está/estão sendo convidado(as) a participar da pesquisa "**Infância, Corpo e Educação do Campo na Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO**", de responsabilidade de Jaciara Oliveira Leite, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é **compreender e analisar a infância no campo, na Comunidade do Sertão - Alto Paraíso-GO**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse e disponibilidade das mesmas em cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e imagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

As crianças e/ou adolescentes serão **sempre** consultados(as) previamente e terão liberdade em participar ou não. Não haverá desconforto ou qualquer risco à integridade física ou moral dos(as) mesmos(as).

A coleta de dados será realizada por meio de **roteiro de observação da rotina das crianças; anotações em diário de campo; entrevistas e dinâmicas (jogos e brincadeiras)**. Também será necessária a **observação do espaço da comunidade e da escola e o registro por meio de fotografias e vídeos**. É para esses procedimentos que ela/ele está sendo(o) convidada(o) a participar.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a Comunidade e Escola do Sertão. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) é livre para recusar-se a autorizar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar nos telefones (61)3208-6567/(62)98137-9710 ou pelo e-mail jacifef1@yahoo.com.br.

Eu garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação aos interessados, como as próprias crianças, adolescentes, famílias e educadores/as da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

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 os direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidos por meio do e-mail do CEP/CHS cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o/a senhor(a).

\*\*\*Por favor, colocar na parte de trás desta folha: o(s) nome(s) e data de nascimento da(s) criança(s) e/ou adolescente(s), seu nome e assinatura.





**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF  
 Telefone (61) 3107-6243 / 6244 e-mail: fed@unb.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**(ADULTOS)**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**Infância, Corpo e Educação do Campo na Comunidade do Sertão - Chapada dos Veadeiros - GO**", de responsabilidade de Jaciara Oliveira Leite, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é **compreender e analisar a infância no campo, na Comunidade do Sertão - Alto Paraíso- GO**. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) 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 entrevistas e imagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **roteiro de observação da rotina das crianças; anotações em diário de campo; entrevistas e dinâmicas (jogos e brincadeiras)**. Também serão necessários a **observação do espaço da comunidade e da escola e o registro por meio de fotografias e vídeos**. É para estes procedimentos que o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com a Comunidade e Escola do Sertão. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor(a) 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 o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar nos telefones (61)32086567/(62)981379710 ou pelo e-mail jacifef1@yahoo.com.br.

Eu garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação aos interessados, como as próprias crianças, adolescentes famílias, trabalhadores(as) e educadores(as) da escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica (eventos, revistas, livros).

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 os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do **CEP/CHS** cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

---

**Assinatura do(a) participante**

---

**Assinatura da pesquisadora**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF**  
**Telefone (61) 3107-6243 / 6244 email: fed@unb.br**

**DOUTORADO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Para as crianças e adolescentes será oferecida explicação de forma detalhada e linguagem adequada, desencadeada a partir das seguintes perguntas e observações: Você sabe o que é uma pesquisa? Você já fez alguma pesquisa na escola? Por que pesquisamos? Você aceita participar das seguintes atividades: entrevista, jogos e brincadeiras? Posso te fotografar ou filmar? Posso gravar sua voz? Como é ser criança aqui no Sertão? Você deseja me contar sobre como é a sua vida (do que brinca, o que faz de manhã, de tarde e à noite, como é na escola, quais são seus sonhos...)? Deixarei claro que estou fazendo uma pesquisa, que eles/elas podem participar ou não da mesma e que podem entrar ou sair quando quiserem, sem quaisquer implicações positivas ou negativas. O assentimento das crianças e adolescentes será gravado em áudio.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF**  
**Telefone (61) 3107-6243 / 6244 e-mail: fed@unb.br**

DOUTORADO

**Termo de Cessão de Uso de Imagem**

Eu, \_\_\_\_\_,

identidade(s) n° \_\_\_\_\_, responsável legal por:

\_\_\_\_\_ ,

\_\_\_\_\_ ,

\_\_\_\_\_ ,

identidade(s) n° \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, **autorizo** a gravação em vídeo/foto da imagem e depoimentos, bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos para fins da presente pesquisa e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos da(s) pessoa(s) supracitada(s), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Alto Paraíso de Goiás,                      de                      de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) criança ou adolescente

**APÊNDICE E**

## **Eventos-campo**

### **Lista dos principais eventos-campo vivenciados durante o doutorado (2014 a 2017)**

#### **\* 2014 e 2015**

➤ Participação e apresentação de trabalhos:

- Jornada Universitária de Apoio à Reforma Agrária, UnB (2014 e 2015).
- Seminário América Latina: Cultura, História e Política, Minicurso sobre Movimento Zapatista, UFU (2015).
- 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belém - PA (2014).
- XIII Congresso Latino-Americano de Extensão Universitária, Havana - Cuba (2015).

➤ Atividades propostas:

- Jornadas Magnífica Mundi, UFG, mediadora nas rodas de conversa com camponeses representantes de movimentos sociais, líderes comunitários e comunidade universitária sobre "Corpo, Infância e Educação do Campo" e "Universidade e Educação do Campo" (2014 e 2015).
- Oficinas - "Projeto de Extensão: Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" e no Projeto de Extensão "Educação Física para o cerrado: contribuições para a formação de crianças, adolescentes e professores do campo", Chapada dos Veadeiros - GO (2014 e 2015).

➤ Visitas: Ida ao Assentamento Oziel Alves - Baliza - GO (2014);

➤ Orientação de estudantes camponeses, com elaboração de monografia e defesa pública, via Parfor (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica).

➤ Mobilizações:

- Marcha das Margaridas (2015).
- Lançamento da Frente Parlamentar pela Educação do Campo (2015).

➤ Eventos Culturais: Aldeia Multiétnica e Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros (2014 e 2015).

\* 2016 e 2017

➤ Participação e apresentação de trabalhos:

- 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Ouro Preto - MG (2016).
- Encontro Goiano de Educação do Campo do MST, Pré-assentamento Dom Tomás Balduino (2016).
- Seminário Nacional: Construção Histórica da Pedagogia Socialista, ENFF- MST, Guararema - SP (2017).
- XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (2017).
- Seminário de 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo - FUP/UnB (2017).
- I Seminário de Tempo Comunidade DF e Entorno - LEDOC/UnB (2017).
- XXV Seminário Nacional Universitas/Br (2017).
- Lançamento 1º Encontro Nacional dos Sem Terrinha (2017).
- III Encontro de Formação do Coletivo de Pesquisadores do Subprojeto 7, Educação Superior do Campo, da Rede Universitas. Tema: Teoria Social em Marx (2017).

➤ Atividades propostas:

- Conferencista em mesa sobre Educação do Campo, Jornada Magnífica Mundi: Sertão Encantado, FIC/UFG (2016).
- Inserção no Componente Curricular "Escola do Campo I" da LEDOC/UnB (2017).
- Formação das educadoras/es da Ciranda Infantil da LEDOC/UnB (2017).
- Comissão organizadora do Seminário de 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo e da Ciranda Infantil - FUP/UnB (2017).
- Mesa/roda de conversa: Educação Infantil como direito das crianças e das mulheres camponesas: um olhar a partir da Ciranda da LEDOC/UnB (2017).
- Comissão Organizadora do XXV Seminário Nacional Universitas/Br.
  
- Oficinas - "Projeto de Extensão: Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais" e no Projeto de Extensão "Educação Física para o cerrado: contribuições para a formação de crianças, adolescentes e professores do campo" (Chapada dos Veadeiros - GO).

➤ Visitas: Assentamento Pequeno William, Planaltina - DF (2017).

- Mobilizações: várias contra os cortes dos direitos dos/trabalhadores/as.
  
- Eventos Culturais:
  - XV Encontro de Povos do Grande Sertão Veredas, Chapada Gaúcha - MG (2017).
  - 1ª Pororoca da Nação das Águas, Santuário dos Pajés, Brasília - DF (2017).