

A (re)organização de práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares a partir do protagonismo de crianças do campo

The (re)organization of pedagogical practices and school space/time from rural children protagonism

Keylla Rejane Almeida Melo¹

Iara Vieira Guimarães²

Resumo

Fundamentado em pressupostos da Sociologia da Infância e da Educação do Campo, este artigo versa sobre protagonismo de crianças camponesas na escola, cujo objetivo é discutir a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças sobre o campo e sobre esta instituição educativa. Seu direcionamento metodológico inclui-se na vertente da pesquisa com narrativas, sendo os dados produzidos a partir de grupos focais, realizados com 20 crianças na faixa etária de 8 a 10 anos de idade que estudam em duas escolas de comunidades rurais do Piauí, cenários da pesquisa. Para desencadear as interações, utilizou-se fotografias e desenhos produzidos por elas. Os resultados do estudo evidenciaram que as crianças têm potencial para participarem ativamente de instâncias decisórias na escola, como instituição que abarca um tempo considerável do seu convívio diário. Essa inserção institucional possibilita-lhes, a partir de experiências vivenciadas, atribuir sentido à escola e suas práticas pedagógicas. Conclui-se que é urgente que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais, e que esse estatuto sirva

¹ Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação (2014) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo/CCE.

² Doutora em Educação (2006) e Mestrado em Geografia Humana (1998) pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio de pós-doutorado (2015) na Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

como mote para a (re)organização dos espaços, tempos e saberes nas escolas pesquisadas, de modo que o protagonismo das crianças seja desenvolvido gradualmente, por meio de práticas pedagógicas democráticas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sociologia da Infância. Infância do Campo. Narrativa Infantil. Participação Infantil.

Abstract

Based on assumptions of the Childhood Sociology and Rural Education, this article deals with the protagonism of peasant children in the school, whose objective is to discuss the (re)organization of the educational spaces/times of rural schools from the meanings produced by children about the countryside and about this educational institution. Its methodological direction is included in the narrative research strand, and the data produced from focus groups, conducted with 20 children aged 8 to 10 years old who study in two schools in rural communities of Piauí, scenarios of the research. To trigger the interactions, photographs and drawings made by the children were used. The results of the study showed that children have the potential to actively participate in decision-making bodies at school, as an institution that covers a considerable amount of their daily life. This institutional insertion enables them, from their experiences, to give meaning to the school and its pedagogical practices. It is concluded that it is urgent that children are recognized as social actors, and that this statute serves as a motto for the (re)organization of spaces, times and knowledge in the researched schools, so that the protagonism of children is gradually developed, by democratic pedagogical practices.

Keywords: Rural Education. Childhood Sociology. Rural Childhood. Children's Narrative. Child Participation.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa³ que teve como objeto de estudo o protagonismo de crianças camponesas no contexto escolar. Fundamentados em pressupostos da Sociologia da Infância, concebemos a criança como ator social cuja forma de viver a infância varia dependendo do contexto histórico, político, social e econômico em que está inserida.

A **infância** é uma categoria geracional constituída pelas crianças como sujeitos empíricos que a dinamizam socialmente. Essas pessoas, com faixa etária de até 12 anos de idade (BRASIL, 1990), são provenientes de diferentes contextos sociais, que possibilitam a elas condições simbólicas e materiais diversas de viver a infância. Este estudo centra-se no **campo** como contexto social de vida de algumas crianças que, assim como aquelas que vivem no meio urbano, frequentam a **escola**, instituição social responsável pela sistematização e socialização de um saber específico o qual, segundo a legislação, apresenta-se às crianças como direito e às famílias e ao Estado, como obrigação.

São, portanto, sobre esses três conceitos em destaque que nos ocuparemos neste estudo. Compreendemos que a escola situada no campo, organizada para atender à educação formal de camponeses, está imersa num contexto cultural específico e que, por isso, precisa considerar as singularidades de tal contexto, assim como as singularidades dos sujeitos a quem se destina: as crianças.

Imbuídos por tais posicionamentos teóricos, empreendemos uma pesquisa com crianças, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2005, 2011; QVORTRUP, 2010, 2014), tendo como problema inicial de pesquisa: como os espaços/tempos educativos de escolas do campo podem ser (re)organizados a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo? Nesse sentido, delimitamos como objetivo geral da pesquisa compreender a (re)organização dos espaços/tempos educativos de escolas do

³ Pesquisa intitulada “Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

campo a partir dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre o campo e a escola do campo.

Visando identificar e analisar tais sentidos, recorreremos à pesquisa com narrativas, ancorados em estudos de Clandinin e Connelly (2015), Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), dentre outros, corroborando a ideia de criança como sujeito de experiências. Essas narrativas foram tecidas em grupos focais (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009), realizados com 20 crianças de 8 a 10 anos de idade, que estudam em escolas do campo, localizadas em duas comunidades rurais do Estado do Piauí. Utilizamos fotografias e desenhos produzidos pelas próprias crianças como dispositivos para o desencadeamento das conversas nos grupos focais.

Este trabalho discute, portanto, os sentidos sobre o campo e sobre a escola produzidos pelas crianças camponesas nos grupos focais, bem como as repercussões desses sentidos nas formas de (re)organização do espaço/tempo educativo de escolas do campo que atuam na educação da infância camponesa.

1 Referencial teórico

As crianças vivem experiências cotidianas na escola e na comunidade, e atribuem sentidos a elas. Compreendemos como experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). A arte de narrar carrega consigo essas experiências. Consideramos que atuar ativamente na escola e participar da pesquisa em educação possa contribuir para o protagonismo infantil, em especial para a infância do campo.

Pesquisas nas áreas da Sociologia Rural e da Educação no Campo têm construído uma concepção de campo como espaço de vida humana, não como oposição à cidade, mas como complementaridade, interdependência em relação a essa. O universo camponês vem sendo ressignificado por essas pesquisas (QUEIROZ, 1976; WANDERLEY, 2003; WANDERLEY; FAVARETO, 2013), que o caracterizam a partir de aspectos de permanências, apesar das mudanças introduzidas pelo próprio processo de transformação contínuo e acelerado da sociedade. O campo é “um espaço social com vida, identidade

cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham [...]” (PERIPOLLI, 2010, p. 60).

As singularidades desse contexto exigem, portanto, a instituição de políticas públicas específicas para o atendimento à população que nele mora e/ou trabalha, reconhecendo esses habitantes como sujeitos de direitos. Dentre esses direitos, destaca-se o acesso à educação. Não uma educação como arremedo daquela oferecida no contexto urbano, mas uma educação pensada pelas populações que compõem o campo, isto é, uma educação do e no campo, que contemple suas especificidades, de modo a promover aprendizagens efetivas para todas as crianças. Por isso, Caldart (2015b, p. 5) esclarece que a Educação do Campo “não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: *campo – educação – política pública*, nas suas relações e implicações mútuas”.

Essa perspectiva de educação do campo tem se constituído pauta dos movimentos sociais organizados, cujas lutas têm conquistado a formulação de legislações que asseguram as especificidades das populações camponesas, bem como uma proposta de educação com base nos princípios da democracia e da justiça social. No bojo dessa questão, alguns ordenamentos legais garantem a educação das crianças no seu espaço de vida e moradia, a saber: a Resolução CNE/CEB nº 01/2002; a Resolução CNE/CEB nº 02/2008; e a Lei nº 12.960/2014. Por estas prescrições legais, a educação infantil deve ser oferecida pelos municípios, nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento espacial das crianças para escolas distantes de suas casas, admitindo-se esses processos para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, preferencialmente, que ocorram intracampo.

No entanto, vários municípios, desconsiderando o que a legislação vigente determina, têm fechado escolas, deslocando as crianças em transportes precários por longas distâncias. Além disso, nossa experiência tem identificado práticas escolares fragmentadas, desconectadas da realidade dos sujeitos, que promovem mais uma formação descontextualizada e pouco

significativa que emancipadora⁴. Nesse sentido, consideramos essencial ampliar os estudos e pesquisas em torno da educação das crianças do campo e do potencial que elas têm para participarem das questões pedagógicas e dos processos sociais.

Baseados em pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2005, 2011; QVORTRUP, 2010, 2014), reconhecemos a criança como categoria empírica, ator social pleno, sujeito apto à participação social, produto e produtor de cultura, e a infância como categoria teórica do tipo geracional “por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Por isso, firma-se o reconhecimento das diferentes formas de viver a infância na sociedade, tendo em vista que, dependendo de suas condições existenciais, apresentam para as crianças possibilidades e constrangimentos diferenciados.

“Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Categoria permanente não significa que seja estática, a-histórica. Ao contrário, está em processo contínuo de mudança à medida que os indivíduos (crianças) que a integram concretamente mudam, assim como mudam “as ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (SARMENTO, 2005, p. 366). A infância é, portanto, uma construção social, “uma invenção histórica”, conforme afirma Bujes (2002).

Ancoradas na perspectiva da Educação do Campo (CALDART, 2012, 2015a, 2015b; MOLINA; SÁ, 2012), paradigma epistemológico gestado no seio dos movimentos sociais do campo, concebemos a educação como processo de formação humana para promover o sujeito, emancipando-o. Tal processo não se resume à escola, embora tenha a escolarização como parte fundamental.

⁴ Utilizamos o termo emancipação fundamentadas nos pressupostos da Sociologia da Infância crítica, tendo os estudos de Sarmiento (2015) como referencial teórico. A emancipação das crianças, inscrita no quadro mais geral da emancipação social, define-se como “uma condição social da infância mais liberta da dominação paternalista”, da normatividade adultocêntrica universal (SARMENTO, p. 42).

Nesse ínterim, a escola do campo se reconfigura como espaço institucional direcionado à educação formal. No intuito de reforçar as conquistas legais no âmbito da Educação do Campo, tomamos o Decreto nº 7.352/2010 para definir geograficamente a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). Para além de sua definição geográfica, é importante destacar a “vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais [...]” (BRASIL, 2002).

Reafirmamos as tradicionais funções da escola de se ocupar de processos de socialização das novas gerações e de difusão dos conhecimentos historicamente produzidos, ao tempo em que incluímos a formação de sujeitos críticos, coletivos, capazes de transformar as estruturas sociais vigentes nas quais as desigualdades sociais se ampliam. Molina e Sá (2012) acrescentam a possibilidade de a escola do campo ser protagonista no desenvolvimento das comunidades camponesas. Educar as crianças para a participação social pode ser uma estratégia viável para tal fim.

Considerando a criança como ator social, para o qual a escola infantil se organiza, é crucial considerar seu ponto de vista no planejamento do ambiente educativo e das práticas direcionadas a ela. O protagonismo das crianças camponesas na escola traz apontamentos importantes para se repensar a (re)organização dos espaços/tempos escolares de modo a melhor formar essas crianças, no sentido de que o ensino promova aprendizagens efetivas, considerando as tradicionais funções da escola e as especificidades contextuais e infantis.

Na contemporaneidade, com os avanços dos estudos e pesquisas sobre a infância e a criança, é importante evidenciá-la na discussão sobre a escola, ouvindo suas experiências de modo a fortalecê-la como espaço/tempo de educação, mas, também, de socialização, do brincar, de interações. Não apenas o espaço escolar, especificamente, como também o comunitário, de

forma geral, são instâncias nas quais as crianças agem ativamente contribuindo para as transformações que ocorrem, mesmo que alguns adultos não discirnam isso. Defendemos que a atuação da criança seja de consciência dos adultos e das próprias crianças, numa relação de horizontalidade, considerando-se, outrossim, os diferentes papéis que os diversos atores ocupam social e institucionalmente.

Metodologia

Respaldados por pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, partimos de uma concepção de criança como ator social que possui condições de participar das decisões, o que torna imperativo o fato de que precisamos desenvolver pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças. Na perspectiva da Sociologia da Infância, a criança é um sujeito capaz de atribuir significado ao mundo e atuar ativamente no âmbito social, contribuindo para sua produção e transformação.

As crianças foram, assim, interlocutoras neste estudo, contribuindo na produção dos dados necessários à elucidação do problema de pesquisa. Acreditamos que as crianças do campo possuem um modo específico de viver a infância, que repercute na construção da cultura escolar, pois ao mesmo tempo em que elas são produzidas por tal cultura também participam ativamente da sua produção.

Embasados teoricamente por esse modo de conceber a criança, buscamos construir uma trajetória metodológica participativa, dialógica, que leva em conta aspectos universais da infância, como a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade (SARMENTO, 2003). Assim sendo, optamos pelo trabalho com narrativas infantis, fundamentado em certos aspectos na Pesquisa Narrativa, a partir dos trabalhos de Clandinin e Connelly (2015), Suárez (2017), Ricoeur (1994); Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), dentre outros.

Para a tessitura das narrativas, utilizamos o grupo focal como procedimento principal de produção dos dados, escolhido pela sua natureza interativa, conforme estudos de Gatti (2005) e de Barbour (2009). Esta técnica possibilita não apenas ao adulto ouvir das crianças o que têm a dizer, mas, igualmente importante, oportuniza a elas ouvirem-se mutuamente (MARTINS

FILHO; PRADO, 2011), aspecto fundamental nas pesquisas desenvolvidas tendo-as como interlocutoras. Fotografias e desenhos produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa foram utilizados como dispositivos para o desencadeamento das conversas nos grupos focais.

Cada seção de grupo focal organizou-se em torno de seis momentos: 1) *Abertura*, com uma acolhida inicial, visando criar um ambiente propício para gerar a cultura grupal antes do início dos trabalhos. Assim, valíamos-nos de uma música, dinâmica ou ciranda e combinávamos coletivamente o trabalho a ser feito, etapa por etapa, de modo que ninguém perdesse o foco e que começasse a refletir sobre os espaços que fotografariam; 2) *Registros fotográficos* da escola ou da comunidade a partir dos quais as crianças eram estimuladas a escolherem os espaços que lhes despertavam afetos e a falarem sobre tais espaços; 3) *Conversa*, quando as crianças passavam a interagir, entre elas e com a pesquisadora, narrando suas experiências escolares e comunitárias a partir das fotografias feitas na segunda etapa; 4) *Produção dos desenhos*, através dos quais os interlocutores expressavam seus sentidos sobre a organização da escola na qual desejavam estudar ou da comunidade ideal para viver. Para tanto, recebiam cartolina, lápis de cor, caneta hidrocor, lápis, borracha; 5) *Socialização dos desenhos*, momento em que cada uma apresentava seu desenho, falando de cada elemento e sua importância para a melhoria da escola ou da comunidade; 6) *Fechamento*, quando a pesquisadora anunciava o fim da seção, perguntando se alguém ainda tinha algo a dizer, o que se apresentou como uma ocasião rica para ouvir as crianças que desejavam prolongar o diálogo. Era momento também para agradecimentos, respostas a algumas indagações e produção de fotografias coletivas do grupo com os desenhos. O Quadro 1 sintetiza a realização dos grupos focais, em cada escola/comunidade.

Quadro 1 – Organização dos grupos focais, por localização e seção realizada

	Grupo focal 1	Grupo focal 2
	Crianças da Comunidade Cedro	Crianças do Assentamento Sto. Anto. do Campo Verde
Seção I	<u>1º Encontro (tarde)</u>	<u>1º Encontro (manhã)</u>

A (re)organização de práticas pedagógicas...

	<ol style="list-style-type: none"> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da escola; 3) Conversas sobre a escola; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da comunidade; 3) Conversas sobre a comunidade;
	<p><u>2º Encontro (tarde)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrança das fotografias e conversas do 1º Encontro; 4) Produção dos desenhos sobre a escola; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção I do Grupo focal. 	<p><u>2º Encontro (tarde)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 4) Produção dos desenhos sobre a comunidade; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção I do Grupo focal.
Seção II	<p><u>1º Encontro (manhã)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 4) Abertura; 5) Registros fotográficos da comunidade; 6) Conversas sobre a comunidade; 	<p><u>1º Encontro (manhã)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Abertura; 2) Registros fotográficos da escola; 3) Conversas sobre a escola;
	<p><u>2º Encontro (tarde)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 4) Produção dos desenhos sobre a comunidade; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção II do Grupo focal. 	<p><u>2º Encontro (tarde)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 4) Produção dos desenhos sobre a escola; 5) Socialização dos desenhos; 6) Fechamento da Seção II do Grupo focal.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018)

Como campos empíricos da pesquisa, selecionamos duas comunidades rurais de municípios do centro-norte piauiense: Santo Antonio do Campo Verde, em Sigefredo Pacheco e Comunidade Cedro, em Batalha, sendo que os contextos específicos da pesquisa foram as duas escolas situadas em tais comunidades: Unidade Escolar Santo Antonio do Campo Verde e a Unidade Escolar Dom Severino, respectivamente. Estas comunidades foram selecionadas por fazerem parte da prática profissional da pesquisadora, por possuírem escola que atende a crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e pelo fato de os gestores das escolas terem aderido voluntariamente à pesquisa.

Em cada escola foi formado um grupo focal com 10 crianças, na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, selecionadas a partir da adesão voluntária

destas. A escolha de tal faixa etária deveu-se ao fato de considerar que, neste período do seu desenvolvimento, as crianças já conseguem expressar melhor suas experiências. Importante frisar que tanto as crianças quanto as famílias foram informadas sobre os detalhes da pesquisa, inclusive de seus anonimatos. Para tanto, cada pai/mãe ou responsável assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e cada criança interlocutora assinou um Termo de Assentimento.

O foco desta pesquisa é o entrelaçamento de narrativas tecidas pelas crianças com base em suas experiências de vida na escola e na comunidade. A autoria é grupal, coletiva, constituída a partir de uma rede de interações entre as crianças interlocutoras e entre crianças e pesquisadora que discutem no grupo aspectos relevantes sobre o objeto de estudo.

Ao final da pesquisa, muitos textos de campo haviam sido produzidos, com diversos dados para catalogar, organizar, de modo a prezar pelas interações construídas com as crianças. No entanto, atendendo ao alerta de Gatti (2005), iniciamos o processo de análise desde a realização da primeira sessão de grupo focal, de modo que foi possível verificar pontos não abordados ou abordados de forma insuficiente, importantes para o estudo. Estes pontos foram trazidos à tona na seção seguinte e mesmo no grupo do outro contexto empírico. A nossa atuação como mediadora dos grupos focais foi aperfeiçoada a partir das primeiras análises. Além disso, até a fase de análise-interpretativo final, muitas leituras e releituras dos textos de campo foram feitas, assim como diversas sínteses dos conjuntos desses textos, numa busca por tematizá-los narrativamente, visando responder “às perguntas de sentido e significância social” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

Todo o material coletado (transcrições, registros da pesquisadora/mediadora e registros do relator) foi compatibilizado de modo que o conjunto dos relatos fosse o mais completo possível. Ancorados em Gatti (2005), elaboramos dois planos descritivos das falas, em função dos sentidos produzidos pelas crianças, relacionados a cada uma das dimensões da pesquisa: o campo/comunidade e a escola. Ao definirmos a que eixo temático pertencia determinada sequência de falas, em muitos recortes, eixos se

entranhavam, sendo impossível um desmembramento das falas que não produzisse prejuízos para um ou outro eixo.

Os eixos temáticos, portanto, emergiram a partir da análise das falas, sendo destacadas não somente as opiniões majoritárias, mas também as que ficaram em minoria. Consideramos as condições contextuais, pois nos estudos da infância é importante integrar aspectos e dimensões dos mundos sociais das crianças (SARMENTO; MARCHI, 2008). Este mundo social, no caso específico deste estudo, o campo, precisa ser considerado pelos pesquisadores, mas também pela escola, assim como deve ser considerado o mundo infantil. A partir das análises realizadas, é notório que as crianças têm muito a contribuir na escola, pois elas percebem aspectos relevantes sobre o espaço escolar e o seu entorno e tecem considerações que podem aprimorar o trabalho na escola, desde a organização do espaço físico até o desenvolvimento das atividades de sala de aula.

3 Resultados

Em suas interlocuções, as crianças deixam claro que são as narrativas dos adultos as que dominam no ambiente escolar. Por isso, nosso pensamento é de que o protagonismo dos adultos já é uma realidade dada, diferente do protagonismo infantil. Nesse ínterim, é em prol desse último que argumentamos, compreendendo-o como intimamente imbricado com o dos adultos.

Conforme constatamos na investigação empreendida, as crianças são abertas à criação, à inovação, ao diverso, por isso, afirmamos que temos muito a aprender com elas. Como afirma Hendrick (2005, p. 49), estão na posse do seu próprio ponto de vista, pois as suas características etárias possibilitam-lhes formas de pensamento, ação e sentimento diversos dos adultos. Contudo, não menos importantes.

Ao relacionarmos os estudos das comunidades onde se desenvolveu a pesquisa às narrativas das crianças, constatamos gestos sensatos, sensíveis e críticos que elas lançam sobre a realidade, destacando potencialidades e problemáticas. Em suas falas, deixam claro que gostam de viver no campo, demonstrando prazer e identificação com seus modos de vida camponeses. Ao

mesmo tempo as crianças reconhecem que há problemas a serem resolvidos e que alguns aparatos urbanos podem favorecer a vida no campo. Em relação aos contextos de vida das crianças, colocamos em evidência certos aspectos expressos por elas que podem ser destacados para uma reflexão, por parte da escola, de modo a qualificar a sua prática pedagógica:

I) O conhecimento de particularidades que caracterizam o campo, como o vínculo do camponês com a terra, com o trabalho agrícola; a relação de interdependência com a cidade; a comunhão com a natureza; o culto ao sagrado, com destaque para a religião católica; relações de solidariedade entre familiares e vizinhos; convívio social dinamizado por encontros festivos, religiosos, laborais e de lazer.

Nesse aspecto, portanto, as crianças destacam algumas preocupações que interferem direta e/ou negativamente em seus modos característicos de vida, como afastamento dos mais jovens das atividades agrícolas; a crescente pluriatividade no campo; atitudes de desrespeito à natureza, como queimadas, captura de animais silvestres, poluição da água, do ar e do solo, lixo. Por outro lado, apontam permanência em relação à prática da agricultura de subsistência, às tradições religiosas e às formas de convívio social. Inclusive, demonstram prazer em estar nos espaços onde se sentem acolhidas, incluídas, participantes, como a Igreja, por exemplo. Outro ponto que acreditamos ser relevante para a reflexão é a visão que as crianças possuem sobre a relação campo-cidade, tecendo comentários que revelam concepções de oposição de um em relação ao outro, e não de complementaridade.

Acreditamos que contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa é papel da escola, sobretudo acompanhada dos problemas da ordem social capitalista que regula a sociedade: concorrência, individualismo, homogeneização, agindo contraditoriamente a eles, de modo a valorizar a identidade individual e comunitária, as singularidades contextuais. As interlocuções das crianças deixam claro que o campo é um lugar singular, por isso compreendemos que a escola não pode ignorar essas particularidades em suas formas de organização.

II) A necessidade de incorporação de bens e serviços típicos do meio urbano ao meio rural, visando a melhorar a situação de vida da população

camponesa. Embora a escola não possa interferir diretamente nesse aspecto, isto é, prover o meio rural desses recursos, pode trabalhar com as crianças uma visão mais positiva e construtiva de campo, como território de vida de sujeitos sociais de posse do direito de lutar, para que a visão depreciativa do campo seja transformada e as condições de existência sejam melhoradas.

III) As especificidades que caracterizam o ser criança no campo são bastante citadas por elas, com destaque para a liberdade como um atributo da infância camponesa. Suas brincadeiras demonstram relações imbrincadas do local com o global, da tradição com a inovação. Embora elas demonstrem preferência pelas brincadeiras que requerem a presença e o encontro com seus pares, também se envolvem em brincadeiras mais passivas, fazendo uso de recursos como o celular, o videogame, a TV, etc., que não substituem a bicicleta, a bola, os objetos da natureza, dentre outros. Portanto, a integração com seu lugar de vida não afasta as crianças de uma estreita conexão com o mundo global.

Reafirmamos, assim, que é preciso conhecer as condições existenciais das crianças para a compreensão do mundo infantil. Por isso, entender o dia-a-dia das crianças, seus espaços, tempos e modos do brincar, as possibilidades ou não de acesso a determinados recursos tradicionais ou contemporâneos, as formas e níveis de integração com a cultura local e a global, é crucial para que a escola planeje práticas mais inclusivas e que promovam a ampliação do repertório cultural, científico e tecnológico das crianças.

Esses aspectos manifestados pelas narrativas das crianças possibilitam-nos afirmar que elas possuem um conhecimento de mundo, em certa medida, alargado, cuja apropriação extrapola o senso comum em muitos de seus posicionamentos, pois participam do cotidiano de suas respectivas comunidades, algumas de forma mais ativa, outras mais indiretas, porém todas contribuem para a configuração da cultura local. Desse modo, conforme aponta Sarmiento (2015), pelo seu modo de ver o mundo, são capazes de refletir e expressar as contradições sociais. Este foi um achado precioso da pesquisa que traz desafios à escola, caso se almeje formar o sujeito autônomo, emancipado, protagonista.

Contudo, as interlocuções das crianças sobre a escola se posicionam na contramão dessa finalidade apontada, pois elas reforçam a denúncia feita por Sarmiento (2005, p. 368) de que há na escola uma negatividade constituinte da infância, uma “interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade de suas ideias”.

Sabemos que, conforme o mesmo autor adverte, o objetivo da institucionalização da infância era excluir as crianças do espaço/tempo da vida em sociedade, o que enraizou em muitos adultos, com destaque para professores, concepções equivocadas de criança, como sendo um ser frágil, ingênuo, sem racionalidade. É por isso que propomos repensar as práticas pedagógicas para que transcorram contrariando esse objetivo, isto é, que promovam a inclusão social das crianças, do interior para o exterior, do micro para o macro, através da organização de tempos e espaços propícios à participação, à voz.

As próprias narrativas das crianças revelam insatisfações de famílias/alunos em relação à escola, suas formas de organização e eficácia de suas práticas. Os índices de evasão e as transferências de alunos para outras escolas são indícios sobre os quais a escola precisa debruçar-se como instituição de relevância social. Como pensar intencionalmente a escola para que esta se torne um espaço de inclusão e não de exclusão? Vários apontamentos trazidos pelos interlocutores em seus relatos podem contribuir para esse repensar visando à qualificação da prática pedagógica escolar.

IV) A necessária reorganização dos espaços existentes na escola para que: potencializem a ludicidade e o estabelecimento de relações interpessoais mais democráticas e dialógicas; sejam mais alegres, coloridos, melhor aproveitados para o ensino-aprendizagem. As crianças reconhecem que a infraestrutura física é insuficiente e deficiente, mas muitos problemas dos espaços referem-se à falta de manutenção adequada, à falta de limpeza e de organização. Por que não envolver as crianças nessas tarefas? Por que não contar com as crianças no cuidado e organização da escola? Tellez (2017) afirma que assim como as práticas, relações e experiências impactam na (re)configuração do espaço, a forma como este se organiza também condiciona e demarca o dinamismo desses elementos. Nesse sentido, reafirmamos que os

A (re)organização de práticas pedagógicas...

espaços existentes na escola precisam ser pedagogicamente organizados, contando com a participação infantil.

V) A reestruturação dos espaços escolares supõe, necessariamente, a reorganização dos materiais, para que estejam acessíveis a elas e proporcionem momentos de aprendizdos, de interações e de brincadeiras. As crianças entendem que o acesso deve ser acompanhado por um senso de responsabilidade para com eles, de modo que sejam bem utilizados, preservados e não desperdiçados. Elas acreditam que a organização dos materiais pode promover um ambiente efetivamente educativo na escola, por isso fazem duras críticas a materiais guardados, inacessíveis e desorganizados.

VI) Relacionado à questão dos espaços e materiais, o tempo também aparece como uma dimensão do cotidiano escolar pensado por elas. A dimensão temporal das atividades escolares deve ser definida, também, em função das suas necessidades. O tempo de aprendizagem formal é importante assim como o tempo livre para o brincar e a socialização entre pares. O tempo do recreio pode ser pensado como tempo de aprendizdo das relações sociais e de produção da cultura infantil; portanto, em vez de “abrir mão” dele, a escola precisa compreender seu sentido no processo de formação humana e preservá-lo na rotina escolar.

Essas três dimensões do cotidiano escolar – espaços, materiais e tempo –, foram enfatizados pelas crianças ao pensarem a configuração do ambiente educativo. Silva e Luz (2012, p. 189) apontam que a escola “pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças, valorizando suas práticas e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos”. Observamos que as crianças deixam transparecer a ideia de que essas dimensões devem ser sistematicamente pensadas para proporcionar a elas e aos adultos a vivência e ampliação de experiências. Inclusive, advogam que às crianças da educação infantil devem ser promovidos espaços, tempos e materiais diferenciados das crianças do ensino fundamental.

VII) A forma como o ambiente escolar está configurado tem favorecido interações desfavoráveis entre as crianças, o que as preocupa. Para elas, esse

tipo de interação resulta da ausência de alternativas mais interessantes para o envolvimento dos alunos, como um parquinho ou o acesso à biblioteca, pois estes recursos podem contribuir para promover relações interpessoais melhores entre elas. Zequinão et al (2016) alertam para o fato de que as poucas opções de materiais e jogos, a frágil supervisão e intervenção de professores e funcionários no momento do recreio, contribuem para que se estabeleça esse tipo de interação. Cabe aos agentes escolares reconhecerem que as interações podem ser potencializadas, pois uma das funções tradicionais da escola como instituição social é a socialização das novas gerações. Dessa forma, é importante que espaços e tempos sejam criados para permitir situações de convivência social, que às vezes envolvem conflitos, escolhas, aproximações e repulsas, expressões, silêncios, posturas mais ativas ou mais passivas. Sabemos que tudo isso pode culminar em inúmeros aprendizados. Ainda sobre as interações, houve, por parte das crianças, uma atenção ao *bullying*, questão que também pode ser reconhecida e trabalhada pelos agentes escolares, em compartilhamento com as crianças.

VIII) O reconhecimento da sua situação de dependência em relação aos adultos é evidente e as crianças anseiam que estes procurem garantir proteção, cuidado, segurança, pois entendem que estes sujeitos são imprescindíveis na organização e funcionamento dos contextos institucionais. Contudo, denunciam posturas autoritárias e desrespeitosas de profissionais da escola em relação a elas. Em suas falas, deixam claro que a visão de criança que ainda prevalece no interior da escola é de um ser “sem capacidade de ação própria” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 12). Por isso, as relações são de dominação, em que a reciprocidade no respeito entre adultos e crianças é frágil, parecendo ser uma atitude de mão única, na direção exclusiva da criança para o adulto. Assim sendo, diante de situação de opressão, as crianças, algumas vezes, silenciam; outras vezes, expressam sua indignação.

Diante de diversas situações narradas pelas crianças, percebemos que a concepção que norteou a criação da escola como instituição que segregava as crianças dos adultos, sujeitando-as a novas formas de ordem e disciplina, ainda permanece enraizada na prática de diversos profissionais da educação, que, algumas vezes, adotam formas de governação da infância que envolvem

atitudes de violência. Diante dessas circunstâncias, questionamos: que ações podem redimensionar essas posturas para um novo olhar sobre a criança? Não apenas de afeto, mas igualmente de respeito, de valorização, de formação humana para a cidadania e a emancipação.

IX) A compreensão de que são sujeitos de direitos. Percebemos que a participação no coletivo oportunizou às crianças trocas de ideias que refinaram seus olhares, abrindo-as para posicionamentos mais críticos. Imersas em desentendimentos, discordâncias e concordâncias, reflexões sobre as opiniões dos outros, elas analisam as situações, identificam as contradições e reivindicam algumas pautas, ora relacionadas ao acesso a materiais, ora à merenda, e mesmo abertura para a participação no cotidiano escolar. Nesse quesito, expressam que, em muitas situações, dizer a sua palavra, dar o seu ponto de vista, exprimir um posicionamento contrário aos adultos, defender-se de certas acusações, denunciar são posturas vistas como indisciplina, falta de respeito e desobediência.

Esses constrangimento e interdições impostos pelo governo dos adultos na escola resultam em comportamentos passivos das crianças, pondo-se como obstáculos ao desenvolvimento do protagonismo. Vivem o paradoxo do que delas se espera: dependência e autonomia, ambos relativizados de acordo com a conveniência dos adultos. Porém, em suas interlocuções, as crianças demonstraram muita autonomia de pensamento, mesmo diante da postura adultocêntrica de diversos profissionais da educação que lhes negam autonomia e participação, estabelecendo com elas relações ora de indiferença ora de superproteção. Qvortrup (2010b, p. 780) argumenta que não há motivos para se “privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade”. A investigação empreendida comprovou que as crianças constituem um grupo geracional que pensa os espaços institucionais com bom senso e criticidade.

X) Em relação à função social da escola de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, as crianças esperam que a escola possa contribuir para a consecução de sonhos relacionados ao seu futuro, como prepará-las para estudos posteriores que possibilitem adquirir

uma determinada profissão. Além disso, demonstram a expectativa de que os professores saibam explicar os conteúdos, afastando-se de práticas tradicionais de cópia e de memorização; que proponham atividades mais lúdicas, como jogos, desenho, pintura, etc.; que respeitem os alunos e os mantenham em ordem para que não atrapalhem as aulas; que inovem as aulas para que os alunos não permaneçam ociosos, isto é, que lhes sejam oferecidos recursos como brinquedos, jogos e livros após a realização das tarefas de sala de aula. Desejam, ainda, que tenham a oportunidade de atividades extraescolares, sugerindo aulas-passeio, por exemplo. Lançamos à escola, e mais especificamente aos professores, o desafio de problematizar suas práticas para que sejam transformadas numa perspectiva que contemple as crianças, seus desejos, anseios, necessidades e potencialidades, além de seus direitos.

XI) A fascinação delas pelas invenções e novidades, com destaque para o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Em suas falas, as crianças deixam clara a necessidade do novo, o que compunge a escola, de acordo com Sarmiento (2011, p. 595), “a incorporar [essas tecnologias] no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico”.

Diante do exposto, afirmamos que os aspectos evidenciados a partir da síntese dos sentidos produzidos pelas crianças sobre o campo e a escola comprovam a nossa tese de que o protagonismo das crianças camponesas na escola apresenta apontamentos importantes para se repensar a (re)organização dos espaços/tempos escolares, de modo a melhor formar essas crianças, no sentido de que o ensino promova aprendizagens significativas, considerando as tradicionais funções da escola (socialização das novas gerações e difusão dos conhecimentos historicamente produzidos) e as especificidades contextuais e infantis.

Pelas falas das crianças, é possível afirmar que, na visão delas, as escolas pesquisadas não se constituem como espaços de diálogo nos quais se discute, no coletivo, questões relacionadas às transformações necessárias do ambiente escolar, de modo que seja um local interessante e prazeroso não

somente para elas, mas também para os profissionais que ali atuam, com destaque para os professores, as famílias e a comunidade.

Considerações finais

A partir do estudo empreendido, constatamos o potencial que têm as crianças para olhar a realidade e refletir sobre aspectos que a constitui, tecendo críticas e apontando contradições, assim como elaborando sugestões para sua transformação.

Ressaltamos a necessidade de se compreender a escola como construção humana, que se edifica historicamente. Esta é condição *sine qua non* para a superação de um modelo de escola tradicional que universaliza o ser criança, o currículo e desconsidera os contextos de vida dos sujeitos para e com os quais se desenvolve o processo educativo. Especificamente em relação à escola do campo, esta problemática é alarmante, pois esta instituição ainda ignora a realidade camponesa e os anseios das crianças que nela vivem/atuam, à revelia do que determina o Artigo 28 da Lei nº 9394/96, que trata da oferta de educação básica para a população rural.

É possível e urgente abrir-se para outras possibilidades e aprendizados, inclusive o aprendizado do protagonismo, que se dá numa relação dialógica e dialética entre os diversos atores que atuam na trama escolar, incluindo-se as crianças. Os resultados do estudo evidenciaram que elas reconhecem o significado social da escola como instituição de educação formal, de formação para a vida, mas, por outro lado, destacam o caráter adultocêntrico do qual tal instituição se reveste, a ponto de não lhes abrir espaço/tempo para participação ativa.

Essa constatação nos leva, inevitavelmente, para o questionamento da formação que os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental recebem na Universidade e/ou em outros cursos de formação continuada, nos quais não se problematizam as potencialidades infantis para a participação, o que os leva a adoção de práticas docentes que limitam o protagonismo das crianças.

Reiteramos que foi fundamental voltar nosso olhar para as comunidades rurais e as escolas, para os profissionais da educação e os alunos, isto é, para

os contextos e sujeitos que efetivamente fazem/abrigam a Educação do Campo. É preciso evidenciar o processo de negação histórica de direito à educação imposto às populações do campo, que ainda convivem com a precariedade da infraestrutura física dos prédios escolares; escassez de materiais e recursos didático-pedagógicos; ausência de formação continuada específica dos professores; currículos e calendários letivos descontextualizados, arremedos de propostas urbanas; deslocamento de crianças em transporte escolar por longas distâncias; etc. Historicizar a luta dos movimentos sociais do campo em prol de uma educação de qualidade para os camponeses pode contribuir para uma tomada de consciência em relação a novas possibilidades de mobilização e atuação dos sujeitos, na escola e na comunidade, sendo crucial o envolvimento das crianças nesse amplo processo de reflexão e ação.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (Trad. João Wanderley Geraldi). *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20 – 28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 28 fev. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abr. de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abr. de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, abr. 2008. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. *Decreto n. 7.352*, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.960*, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.dicasincríveis.com/dados/lex/2016/12/01/lei-ordinaria-129602014-campo-indigenas-quilombolas-2/>>. Acesso em 12 mai. 2017.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp.17-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In. CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In. CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escolar 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

CALDART, R. S. *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. 2015b. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*.

HENDRICK, H. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In. CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In. CALDART, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, 2016, p. 111-125.

PERIPOLLI, O. J. Um olhar sobre (o campo) a educação no/ do campo: a questão das especificidades do ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, Ano VIII, n. 13, J an./ J un. 2010, p. 51-62.

QUEIROZ, M. I. P. de. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1976.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.2, maio/ago. 2010a.p. 631-643. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

QVORTRUP, J. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010b. p.777-792. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>

QVORTRUP, J. Visibilidades de crianças e infância. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, jan./abr. 2014. p. 23-42. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa* (tomo I). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, *Configurações*, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, 2008.p. 91-113. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (Texto digitado).

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, set./dez. 2011. p. 581-602.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.p. 361-378. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2015, p. 31-49.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In. BARBOSA, M. C. S. et al. (Coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SUÁREZ, D. H. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer (Prefácio). In. MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. de. *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2017.

TELLEZ, G. A. M. *Espaço-escolar e sistema-mundial: análise das recomendações da Unesco-ONU para a América Latina*. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2017.

WANDERLEY, M. N. B.; FAVARETO, A. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In. MIRANDA, C.; SILVA, H. (Orgs.). *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras*. Brasília: IICA, 2013.

WANDERLEY, M. de N. B. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 21, outubro 2003, p. 42-61.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>