

VIAGENS ESCOLARES DE CRIANÇAS DO CAMPO: A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PARES¹

Trips to/from school for children who live in the countryside: the construction of pair work culture

Viajes escolares de niños del campo: la construcción de la cultura de pares

Giana Amaral Yamin*

Marisa de Fátima Lomba de Farias**

Juliane Ferreira Vieira***

Resumo

Este artigo analisa aspectos do cotidiano de viagens escolares em espaços do campo. Os dados são resultantes de investigações interinstitucionais desenvolvidas em assentamentos localizados no estado de Mato Grosso do Sul, coletados por meio da observação participante e, também, de depoimentos com crianças e do registro de imagens. O estudo, apoiado nos conceitos da Sociologia da Infância, desvenda os mecanismos de resistência criados pelas crianças do campo para minimizarem as dificuldades e enfrentarem o tempo de deslocamento morada-escola-morada durante as viagens realizadas no transporte escolar. A discussão revela que as crianças, mediante o brincar e outras linguagens, reconstróem suas posições sociais diante das regras impostas pelos adultos. Também aponta que os momentos de socialização, durante as viagens escola-morada-escola, desencadeiam a reconstrução de regras e de interações e colaboram para a construção social do que é ser um menino ou uma menina nos espaços do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças do Campo. Viagens Escolares. Cultura de Pares.

Abstract

This paper analyzes aspects of the routine of trips to and from school in countryside spaces. The data are result of interinstitutional investigations developed in rural settlements located in Mato Grosso do Sul State, Brazil, collected by means of participant observation, as well as from testimonials from the children and from image records. The study, based upon the Sociology of Childhood, unveils the resistance mechanisms developed by the countryside children, by means of the pair work culture, in order to minimize the difficulties and face the time taken from home to school and from school to home, during the journeys on the school

¹ Os trabalhos são efetivados por pesquisadoras/es da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; coordenadora do Grupo de Pesquisa “A criança e as instituições sociais”. E-mail: giana@uems.br.

** Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP – Araraquara). Professora na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: marisa.lomba@ufgd.edu.br

bus. The discussion reveals that the children, with playing and other languages, re-construct their social positions in face of the rules imposed by the adults. It also points out that the socialization moments during the school-home-school journeys allows the re-construction of rules and interactions and help on the social construction of what it is to be a boy or a girl in the spaces of agrarian reformation.

KEYWORDS: Countryside Children. Trips to School. Pair Work Culture.

Resumen

El presente artículo analiza aspectos del cotidiano de viajes escolares en espacios rurales. Los datos resultan de investigaciones interinstitucionales desarrolladas en asentamientos ubicados en el estado de Mato Grosso do Sul, recolectados por medio de observación participante y, también, de testimonios de niños y del registro de imágenes. El estudio, basado en los conceptos de la Sociología de la Infancia, revela los mecanismos de resistencia creados por los niños del campo para minimizar las dificultades y enfrentarse al tiempo de desplazamiento casa-escuela y escuela-casa durante los viajes realizados en transporte escolar. La discusión evidencia que los niños, mediante el juego y otros lenguajes, reconstruyen sus posiciones sociales frente a las reglas impuestas por los adultos. También señala que los momentos de socialización, durante los viajes casa-escuela y escuela-casa, desencadenan la reconstrucción de reglas y de interacciones y colaboran en la construcción social de lo que es ser un niño o una niña en los espacios rurales.

PALABRAS CLAVE: Niños del Campo. Viajes Escolares. Cultura de Pares.

INTRODUÇÃO

Desocultar como determinantes econômicos, sociais e ideológicos condicionam aspectos da vida de crianças e famílias assentadas – antes, durante e depois do ingresso a espaços de reforma agrária – tem sido objeto de estudo de investigações desenvolvidas em assentamentos rurais do cone-sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS), desde o ano de 2001 até o período atual².

Nos espaços do campo, residem crianças que vivem diferentes infâncias: meninos e meninas que moram em agrovilas ou sítios de reforma agrária, filhos de pais assalariados em fazendas e crianças que estão de passagem e moram sob a lona em acampamentos, estando à espera da conquista da terra/morada. Em comum, nenhuma dispõe de transporte público para acesso a municípios vizinhos, onde estão concentrados o comércio, as igrejas, os postos de saúde e, também, a escola. Para poderem estudar, as crianças da realidade investigada usufruem da prestação de serviço de veículos financiados pelas prefeituras e, por isso, algumas percorrem diariamente um tempo de viagem de até oito horas.

Entre os resultados obtidos nas pesquisas que desenvolvemos, os adultos assentados revelaram valorizar a concretização da etapa escolar de cada filho com similar intensidade que desejam ver a frutificação do solo conquistado. Sendo assim, lutam com todas as forças para a concretização de ambos os desejos. As famílias têm consciência de que as consequências históricas impostas por ações de consolidação da grande propriedade no país não serão superadas (sequer minimizadas) pela conquista da ‘terra prometida’. Elas acreditam que somente a continuidade da luta, a partir de então, pela sobrevivência nos espaços dos sítios, impedirá que as novas gerações repitam a história de vida dos pais – ligada à incerteza, à miséria, à insegurança e à venda da força do trabalho para outrem.

*** Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: julianeveira1278@gmail.com.br

Nesse contexto, escola e terra revelam-se ferramentas de luta as quais garantirão o futuro dos filhos. Elas suscitam, ao mesmo tempo, expectativas complementares/excludentes, já que o fracasso de uma poderia, na avaliação dos pais, ser minimizado pelo sucesso da outra. Dessa forma, se o sítio da reforma agrária não gerar frutos que ofereçam condições de vida dignas aos filhos, talvez a escolarização o faça mesmo que, para isso, os jovens tenham de abandonar a vida rural na busca de outra profissão. Por isso, ao mesmo tempo em que lutam incansavelmente pela sobrevivência na terra – criando animais, produzindo leite, cultivando hortifrutigranjeiros ou fabricando doces – as famílias não medem esforços para manterem seus filhos/netos na escola.

Observamos, todavia, que, em alguns núcleos familiares, a frente de luta trabalho-escola impede a frequência da criança na escola. Isso ocorre pela necessidade de a família envolver filhos/netos no serviço do sítio ou por dificuldades de acesso geradas pela precariedade das estradas/transportes ou fechamento de instituições do campo.

Assim, se a infância é uma *categoria social múltipla* relacionada a cada momento histórico, como aponta Sarmiento (2004), as crianças vivem em *múltiplos contextos do campo* no nosso país, o que interfere de forma subjetiva nas suas vidas, já que cada família vive experiências que não podem ser generalizadas. Dessa forma, se a **escola** e a **terra** são ferramentas de luta as quais nem sempre correspondem às expectativas de vida dos adultos, devemos construir subsídios para apoiar os direitos das crianças discutindo currículos e desmistificando estereótipos calcados na visão urbanocêntrica acerca dos meninos/as assentados/as.

Diante do exposto, neste texto, reportar-nos-emos a compreender aspectos da vida dessas crianças para compreendermos as interações ocorridas durante o tempo de deslocamento nos ônibus escolares. Procuramos desocultar os mecanismos criados por elas a fim de enfrentarem o tempo do deslocamento no transporte. Essa experiência já é iniciada aos quatro anos de idade, com a chegada da obrigatoriedade do ingresso à pré-escola, quando as crianças passam a ampliar os contatos estabelecidos no ambiente familiar convivendo com novas pessoas e situações.

Como a vida das crianças do campo também é determinada por políticas públicas, entre elas as da educação, propusemos a inserção desse tema no presente dossiê para que os cursos de formação de professores ampliem (alguns devem incluir) questões que tratem das suas especificidades/potencialidades nos currículos. Além disso, é inegável a presença de profissionais residentes nas cidades atuando na zona rural e de crianças do campo estudando em escolas urbanas.

Os dados que subsidiam a discussão foram coletados e analisados com o apoio dos conceitos da Sociologia da Infância. Durante o processo investigativo, as pesquisadoras deixaram-se ser guiadas pelos saberes das crianças – cidadãs experientes, seguras, protagonistas do cotidiano. Nesse contexto, meninos e meninas criam e participam de culturas de pares, que se tratam de um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses os quais produzem e compartilham em situações de interação, oriundas da apropriação de informações do mundo adulto (CORSARO, 2009).

Como metodologia, para envolvermos as crianças na investigação, conversamos com elas sobre suas vidas; pedimos que desenhassem e entrevistassem amigos. Também vivenciamos momentos da rotina das famílias: viajamos pelas estradas, conhecemos moradas e as condições de produção e participamos de eventos locais. Parafraseando Ferreira (2008), a equipe procurou desvelar as crianças que habitam os estudantes residentes nos espaços do campo.

Os caminhos da escola: “no ônibus eu vou conversando com os colegas”

Para estudar, os meninos e as meninas do campo percorrem diferentes quilometragens nos ônibus escolares entre suas *moradas* e a *escola* e de volta para a *morada*, onde são acolhidas/os em um cotidiano do viver na terra e da terra, seja em agrovilas, seja em seus sítios/lotes/glebas – conforme o reconhecimento referendado pelas famílias. A frequência à escola, neste caso, é um direito garantido para todas/os, independentemente de qual território habitam.

A imposição necessária do deslocamento diário nos veículos oficiais não é aprovada pelas crianças. Movidas por diferentes motivos, elas afirmaram que “odeiam” viajar nos ônibus. Algumas apontaram, inclusive, o desejo de não utilizar diariamente o transporte como uma mudança que desejariam nas suas vidas e solicitaram a implementação de asfalto. Isso se justifica por motivos diversos, entre eles, pelo fato de as viagens causarem dores de cabeça devido ao calor e aos solavancos e, também, por terem de tomar o ônibus muito cedo em decorrência da distância a ser percorrida.

Outra queixa das crianças refere-se à terra vermelha que suja os uniformes e os seus corpos. Ao entrarem no veículo, elas estão limpas, perfumadas e penteadas, mas não chegam nessa condição ao destino. Ademais, sofrem com o cansaço tendo em vista o longo percurso a ser percorrido, pois o motorista “recolhe” passageiros em fazendas, assentamentos, travessões e acampamentos.

Por isso, a organização das viagens interfere no processo de escolarização dos estudantes. Como nos espaços investigados inexistia um currículo do campo que considerasse a realidade, em algumas instituições, ao chegarem à escola, as crianças sabiam que a aula já havia sido iniciada e, por isso, desciam, rapidamente, do veículo, extremamente agitadas, na expectativa de minimizar o fato de que a lousa estaria “[...] cheia de cópia”. A pressa para colocar as tarefas em dia gerava ansiedade. Nesse mesmo contexto, em alguns casos, os estudantes, sujos de poeira, optavam por não realizarem a higienização das mãos e do rosto ou tomarem água antes de dirigirem-se às salas, objetivando chegar logo à sala de aula. Em situações específicas, alguns chegavam à escola demasiadamente cansados, pois acumulavam o cansaço da viagem com o do trabalho efetivado na morada, o que tornava aprender a ler, a escrever e a contar uma tarefa ainda mais árdua (YAMIN, MENEGAT, 2013).

De acordo com Ferreira (2004), o ingresso à escola gera nas crianças uma das maiores mudanças no mundo das suas infâncias devido às oportunidades de interação promovidas nas instituições. Contudo, nossas pesquisas revelam que essa realidade ocorre de forma diferente para os/as meninos/as do campo, já que as referidas interações são oportunizadas pelas viagens escolares. A maioria das crianças do campo utiliza ônibus ou Kombi, pois estar “próximo” da escola pode exigir uma considerável caminhada. O percurso morada-escola-morada ocorre de forma diferenciada, pois depende da distância percorrida por cada estudante, assim como do tempo de espera no ponto do veículo, das características geográficas e das condições das estradas e do transporte.

Como mencionamos, odiar viajar no ônibus, não gostar de usar o transporte e almejar a construção de asfalto como as mudanças que desejariam para a vida no campo foram anseios e avaliações das crianças que participaram das pesquisas, indicando que seus direitos não estão sendo garantidos. Contudo, apesar das desaprovações, elas disseram gostar da possibilidade de socialização que a viagem morada-escola-morada proporciona. Isso é perfeitamente compreensível se observarmos que a organização dos assentamentos sul-mato-grossenses limita momentos de interação. Por isso, ao entrarem no transporte, as crianças, ao reconhecerem a presença de amigos, revelam, imediatamente, expressão de felicidade no semblante.

O encontro com o outro parece minimizar o tempo de espera que as crianças tiveram na estrada bem como o tempo da viagem que ainda virá. Mesmo o desconforto, causado pelo “confinamento” no espaço fechado, nem sempre confortável e permeado por regras de

convivência, parece ser dirimido pela possibilidade de ter companhia. Estar junto permite o compartilhamento/criação de momentos especiais com pessoas que moram nos sítios, fazendas e acampamentos próximos, mas que são distantes para quem mora no espaço do campo. O fato de estarem juntos permite às crianças (e jovens, dependendo da etapa escolar oferecida por cada instituição) conversarem, brincarem, trocarem informações, experiências impossibilitadas, muitas vezes, pelo “tempo escola”, cuja preocupação focaliza o cumprimento de conteúdo. Estar sentadas na sala de aula estudando possui sentido diferente do estar sentado ao lado do amigo/a no transporte e poder, sem culpa, compartilhar o “tempo livre”.

Devido ao calor, durante o trajeto, as crianças socializam a água da garrafa térmica, levada por elas ou pelo motorista. Algumas conversavam durante uma roda de tereré, uma bebida típica da região; outras compartilhavam o lanche (sobra) da escola ou o que levaram de casa. No percurso, elas estabeleceram relações de solidariedade, como Pedro, ao comprar geladinhos (sorvetes caseiros) para os amigos que não possuíam dinheiro, e o jovem Lucas, ao orientar o pequeno Davi à conferência do troco, uma ação sem “intenção pedagógica” dedicada à resolução de um problema (cálculo) que, por ter tido função social, ampliou a capacidade de compreensão da criança pré-escolar de modo independente. Na mesma direção, a ocorrência de relações mediadas entre outros estudantes gerou a socialização de hábitos culturais, como o fato de as meninas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental observarem as conversas/interesses das jovens e, assim, aprenderem a se sentarem de pernas cruzadas, a escolher roupas “da moda” e a utilizar maquiagem, internalizando o comportamento social das adolescentes.

Durante as viagens, as pesquisas evidenciam revelações sutis das crianças acerca do dia vivido nas instituições. A escuta das histórias contadas por elas gerou informações preciosas que precisam ser observadas pelos educadores. Como exemplo, podemos citar o comentário das/os meninas/os da Educação Infantil de sentirem-se exaustos, porque fizeram “muita tarefa” e pintaram desenho mimeografado. Ademais, reclamaram por terem brincado pouco e denunciaram que os espaços rurais enfrentam dilemas similares ao dos vividos pelas escolas urbanas em relação à escolarização precoce dos pré-escolares. Isso nos faz pensar que, apesar das teorias orientarem que as crianças se comunicam por meio de diferentes linguagens, as escolas ainda enfatizam exercícios preparatórios à alfabetização descontextualizados e impedem as crianças de vivenciarem experiências com linguagens essenciais para a formação da identidade, da inteligência, da personalidade, como brincar, desenhar, fazer de conta, dançar, construir, cantar e falar.

O fato de as brincadeiras serem sublimadas no cotidiano das escolas ainda revela a desconsideração para com a identidade da criança do campo, geralmente, construída em relação com a natureza. Isso transforma os pré-escolares em alunos cujos corpos são instrumentos/recursos pedagógicos para ensinar algo “relevante” que exige treino e imobilidade, tal qual discute Bussi-Simão (2016). Somado a isso, comprova que a escola da cidade e a do campo ignoram que a organização curricular na pré-escola deve, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estar centrada na função de educar/cuidar crianças num contexto de interações e brincadeiras (BRASIL, 2010).

Durante o caminho de volta da escola para a morada, as crianças conversam muito. Para isso, reúnem-se em grupos e burlam o sistema de segurança dos ônibus. Entre os assuntos tratados, elas comentam sobre a escola, socializam notas e contam o dia vivido.

Em determinada viagem, algumas crianças aprovaram a aula de Geografia, mas outras preferiram a de Língua Portuguesa. Contudo, a Educação Física destacou-se como a disciplina mais agradável a todo o grupo, talvez por exatamente favorecer a ludicidade.

Em outra ocasião, as crianças reclamaram da aula de Ensino Religioso, porque tiveram de copiar textos da lousa. Tal situação foi esclarecida, posteriormente, quando as

pesquisadoras analisaram os cadernos e evidenciaram que o texto em questão foi retirado do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais Módulo Pluralidade Cultural*, um documento do governo federal de orientação aos professores e que jamais deveria ter sido oferecido aos estudantes (BRASIL, 1997). Naquele momento, o material foi tratado como livro didático, revelando lacunas de interpretação das políticas públicas pelos educadores. A escuta das crianças indicou à pesquisa que se as orientações oficiais postularem que os temas transversais devem permear as discussões do currículo, focalizando o contexto multifacetado do país (características étnicas/culturais, desigualdade econômica e situações discriminatórias/excludentes, a problematização do mundo), essa teria sido uma oportunidade para a escola resgatar o contexto de luta pela terra e construir, com as crianças, frentes de intervenção/transformação das suas vidas.

A brincadeira como promotora de ajustes secundários

No trajeto morada-escola-morada, as crianças do campo vivem possibilidades de socialização que, além de minimizarem o “tempo difícil” da viagem, geram experiências enriquecedoras. Os estudantes criam alternativas para burlar a ordem social estabelecida pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação e pelas famílias em relação às regras para o uso do transporte escolar. No momento da investigação, as brincadeiras (re)criadas e a disposição do grupo para participar delas (ou não) dependiam das circunstâncias subjetivas: do horário/tempo do percurso, das tarefas desenvolvidas pela criança/jovem na escola/casa, da temperatura e da presença/ausência de adultos que “vigiavam” os momentos coletivos.

As pesquisas de Corsaro (2011) mostram que as crianças criam, coletivamente, *ajustes secundários* para tentarem evitar regras dos adultos de forma a obterem certa quantidade de controle sobre suas vidas. De acordo com o estudioso, os ajustes secundários infantis são um recurso rico e altamente valorizado na cultura de pares e contribuem para manter as regras dos adultos. Nas nossas pesquisas, percebemos que isso ocorreu no âmbito do trajeto morada-escola-morada. Os estudantes criaram estratégias para burlarem as regras estabelecidas pelos adultos para tornarem a viagem agradável e estabelecerem relações nos momentos das viagens. Embora soubessem que deveriam permanecer sentadas, protegidas pelos cintos de segurança (muitos inexistentes), por exemplo, as crianças organizaram-se em grupo e transitaram pelo veículo inventando brincadeiras, conversando ou, simplesmente, ficando próximas umas das outras em pé, o que é proibido. Em outros momentos, estudantes de diferentes idades formaram grupos no fundo do transporte. Essas ações e reações se configuraram como mecanismos de resistências a um tempo de espera longo/cansativo e foram reinterpretadas da cultura, consideradas como

[...]estruturas de interação e ação das crianças para lidarem e aprenderem a lidar com problemas que surgem no cotidiano, e, ao mesmo tempo, com processos interativos dinâmicos que intervêm na sua transformação. Assim sendo, as rotinas culturais constituem um instrumento pragmático de tomada de decisão, um dispositivo de transformação situado [...] e uma espécie de ‘porto seguro’ que contribui para a ação coletiva, capacitando os atores sociais para lidar com as ambiguidades, incertezas e desconhecimentos dentro dos limites toleráveis de risco (FERREIRA, 2004, p. 63).

Sendo assim, os valores e as normas impostos às crianças do campo pelo mundo social foram reinterpretados e devolvidos aos adultos com faces renovadas. Os meninos e as meninas criaram regras/rotinas que se contrapuseram à ordem estabelecida e se afirmaram sobre o mundo.

Apesar da resistência, as famílias e a escola (adultos) tentavam controlar o comportamento do grupo, estabelecendo limites, o que esclarece o motivo pelo qual algumas

crianças afirmavam desgostar do motorista ou da diretora. Em outras situações, constatamos ocorrência similar ao observado nas pesquisas de Corsaro (2011), pois o motorista sabia o que estava acontecendo no trajeto, todavia ignorava determinadas transgressões ‘leves’. Como consequência, as crianças conseguiram alterar o contexto e realizaram suas vontades. Observamos que houve uma “[...] aplicação seletiva das regras e, em alguns casos, a alteração na regulamentação e na estruturação organizacional da escola” (CORSARO, 2011, p. 55) pelo reconhecimento da criatividade dos recursos da cultura de pares.

Acomodadas no transporte escolar, enquanto aguardavam a chegada à escola/morada, as crianças inventavam atividades. Em um dia de vivência no transporte, alguns estudantes conversavam e outros jogavam baralho. Um menino brincava com um celular antigo e seu amigo se distraía enchendo e esvaziando o saquinho de papel. Compenetrados, dois garotos trançavam formas utilizando um barbante, uma brincadeira de origem da cultura popular, enquanto o colega ao lado era tatuado no braço, com canetas hidrocor, pelo amigo.

Em outra ocasião, as propostas das brincadeiras foram idealizadas pelos “passageiros” acomodados no último banco do ônibus (geralmente os jovens) e, aos poucos, envolveram o restante do grupo. Os estudantes criaram uma brincadeira utilizando uma canção veiculada na mídia. Enquanto o grupo sentado do lado direito do transporte, em coro, perguntava: *Toda vez que eu chego em casa, a barata da vizinha tá na minha cama*, o grupo sentado à esquerda respondia: *Diz aí fulano, o que você vai fazer?* E ouvia: *Vou comprar um... (batim) para me defender*. Essa brincadeira ilustra a presença da influência das mídias na cultura lúdica contemporânea nos espaços do campo e revela a conexão das brincadeiras das crianças com os desenhos animados, vídeo games e músicas “[...] compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces” (SOUZA, SALGADO, 2008, p. 210).

Essa brincadeira de cantar foi, mais tarde, substituída por outra e, novamente, envolveu todas crianças e os jovens presentes. Eles adotaram a toalha de rosto como instrumento para brincar de “Batata quente”. A toalha, utilizada para higienização antes da entrada à sala de aula, era repassada entre os participantes até que um deles fosse excluído (no cessar das palmas).

Mais tarde, o objeto teve seu papel alterado. A toalha foi escondida entre os passageiros e caçada como “tesouro”. Foi escamoteada em bolsos, embaixo de assentos e dentro de mochilas. Na sequência, recebeu outra função e apoiou uma brincadeira similar à *STOP*: uma criança determinava uma letra e, imediatamente, jogava a toalha para um companheiro de viagem. Este deveria, rapidamente, falar uma palavra com aquela inicial para, depois, também, sem demora, passar a toalha, com nova inicial a ser explorada, para outra criança: *A de... amora, abacate, amor, amigo*.

A brincadeira citada demandava a utilização de conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, gerava a ampliação de vocabulário, já que os brincantes eram desclassificados à medida que o repertório de palavras com determinada inicial se esgotava. Nesse momento, observamos que as crianças maiores garantiam a participação dos menores “sussurrando-lhes” palavras.

Sem dúvida, todos os momentos dentro do ônibus garantiram trocas e aprendizagens entre os estudantes. Apesar de cansativos, o ir e vir tinham sentidos de encontro. Convivendo, as crianças constituíam-se membros da sociedade, tomavam consciência das relações sociais do lugar onde viviam e buscavam ações para interpretá-las. A interação permitiu a apropriação e a recriação de valores, hábitos, conceitos e atitudes.

Em determinados momentos, as “invenções” das crianças foram permeadas por atitudes que não dialogavam com “valores da escola e da família”. Temendo a possibilidade de estabelecimento de “relações entre pares do sexo oposto”, o motorista adotou a estratégia de separação de corpos organizando as crianças sentadas da seguinte forma: “Meninos de um

lado e meninas de outro”. Contudo, elas novamente encontram formas para transgredir. Na situação, o adulto, envolvido com a direção do veículo, não percebia que as crianças se apropriavam de experiências diferentes construídas em outros espaços. Longe da censura, eles/elas externalizavam vontades e experimentavam sensações: criaram a *Associação dos Beijos de Língua* (ABL), uma “organização” composta por membros interessados em ampliar experiências acerca da arte do beijo, escondidos no fundo do ônibus. Desnecessário mencionar, mas a experiência teve tempo de duração restrito, pois foi descoberta e denunciada aos adultos.

As regras que definiam o percurso das viagens, estabelecidas pelo poder público e famílias, foram, pelas crianças alteradas, ao receberem suas interferências diretas. Foram apropriadas pelas crianças interpretativa, seletiva e criativamente quando procuravam “[...] dotá-los de sentido para si no âmbito da ação coletiva, pela participação ativa em redes de sociabilidades intra/intergeracionais [...]” (FERREIRA, 2004, p. 56). Viajando, as/os meninas/os produziam e reproduziam culturas infantis, compreendidas como manifestações que nos permitem entender suas vidas. Isso ocorreu porque, de acordo com os estudiosos, elas

[...] não se ‘limitam’ a reproduzir o mundo dos ‘grandes’ à sua escala, mas, ‘pelo avesso’ o reconstruem e o ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias, mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdo de relação, sentido de segurança e da comunidade que estão na sua gênese como grupo social (FERREIRA, (2004, p. 58).

Nessa perspectiva, concluímos que as crianças do campo interferem no sistema de organização das regras das viagens e, quando criam uma brincadeira/atividade para amenizar as dificuldades, tiram parte do controle dos adultos sobre o estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando pontos para (re)construir os caminhos da escola.

Primeiramente, é importante ressaltarmos que ter incluído o ponto de vista das crianças nas pesquisas realizadas ofereceu novos contornos às investigações, pois desvelando “[...] o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea” (KRAMER, 2008. p. 171). Além do problema do transporte escolar, o olhar crítico dos meninos e das meninas do campo trouxe à tona contradições desses espaços. Eles denunciaram desde a carência das condições básicas de sobrevivência – como a falta de água, temas não tratados neste texto –, até questões relacionadas aos financiamentos para o plantio e as péssimas condições das escolas.

Conhecer os passageiros que viajavam nos transportes escolares comprova as especificidades das crianças do campo. Compartilhavam do mesmo veículo meninos/as que residiam em fazendas, cujos pais trabalhavam para outrem, crianças que lutavam juntamente aos adultos em acampamentos e moravam sob lonas, e as crianças assentadas pela reforma agrária. Elas tinham histórias e expectativas de vida diferentes. Isso significa, considerando os estudos de Pojo e Vilhena (2013), que as especificidades do espaço rural imputam características próprias às infâncias e demandam a elaboração de currículos centrados no contexto que considere os significados culturais das lutas.

No momento da coleta de dados, o transporte escolar era oferecido pelo poder público aos estudantes dos espaços investigados, contudo era inadequado às necessidades, o que interferia no rendimento educacional das crianças.

No entanto, apesar das dificuldades, os meninos/as, que participaram da investigação, não reagiram passivamente à sua realidade. Durante o trajeto, criaram e recriaram os tempos e construíram mecanismos de resistência para amenizarem o desconforto. Esses ajustes secundários contribuem para a construção da identidade do grupo e oferecem ferramentas para as crianças lidarem com metas/interesses pessoais, como discute Corsaro (2011). Esse processo de resistência ocorreu por meio do brincar. Os estudantes usaram essa poderosa linguagem para enfrentarem as estradas, minimizarem o estresse, burlarem/interferirem nas determinações dos adultos. As regras para uso dos veículos documentam como os adultos se colocavam em relação ao mundo delas, mas, nas viagens, brincando, elas expuseram a eles as suas expressões.

Apesar de cansativa e desaprovada, no trajeto morada-escola-morada ocorre o que escola nega às crianças: falar, ouvir, estar próximo ao outro, cantar, imaginar. A linguagem do brincar, secundarizada na escola, espaço onde atuam profissionais que deveriam valorizar sua importância, foi uma vivência literalmente conquistada/imposta pelo coletivo, o que indica que os veículos escolares são espaços educativos, já que a convivência entre meninos/meninas com idades e histórias diversas promove interações e delinea a construção social do que é ser criança no campo. O fato de a linguagem do brincar ter sido adotada como mecanismo de resistência revela, ainda, que as crianças, inspiradas no mundo adulto, reinterpretem-no de acordo com seus interesses, como discorre a Sociologia da Infância.

Independentemente da idade, crianças e jovens do campo, juntos, exploraram o brincar, essa atividade fundamental de aprendizagem aos menores. Observamos que, inclusive, mesmo maquiadas e com roupas “estilosas”, as adolescentes interagem, participavam de jogos de faz de conta, o que permitiu às crianças menores experienciarem relações sociais do mundo adulto, entre elas as expectativas sobre os comportamentos e a forma como os papéis são socialmente estereotipados para meninos e meninas, como discute Corsaro (2009). Assim, as crianças incrementaram a cultura lúdica. No coletivo, foram construtoras de cultura, agiram, adaptaram-se, reagiram e produziram e reinterpretaram significações. Ademais, indo e vindo, conversaram, estabeleceram laços e (re)construíram aprendizagens.

Como podemos perceber a brincadeira é uma referência da cultura de pares e as crianças, durante as viagens, brincaram de diferentes maneiras (cantando, dançando, encenando...), ações, segundo Kramer (2008), relacionadas a um sujeito protagonista que representa o que vive, sente e faz. Ao brincar, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as crianças se comportaram de maneira mais avançada do que poderiam fazer no seu dia a dia, pois a brincadeira, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal, gera desenvolvimento e aprendizagem.

Finalizando, reiteramos a fundamental importância da garantia das políticas de transporte escolar para que as crianças tenham acesso à escola no espaço do campo, onde se apropriarão de conhecimentos científicos. A educação é uma ferramenta na qual os adultos depositam a confiança para afastarem as futuras gerações da “faculdade da enxada” e do trabalho para outrem.

Repensar as políticas de transporte para o campo é possível. Em alguns assentamentos, encontramos relações estabelecidas entre crianças mediadas por uma educadora, a qual estimulava, garantia a segurança, dialogava com as crianças e minimizava as dificuldades do percurso. Ela organizava e envolvia o grupo em brincadeiras e promovia socialização das crianças entre si e, durante o trajeto, dessas com as famílias durante as paradas. Com esse arranjo, as viagens se configuravam como oportunidade de escuta de novidades, sonhos, reações, medos e indignações. O processo de ir e vir, ladeado por amigos e pelo adulto, possibilitava troca de informações e a construção de laços de afetividade e confiança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. In: *Debates em Educação*. Maceió, V. 8, n. 16, jul./dez. 2016, p. 184-207.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Maria Aparecida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogo com Willian Corsaro. 2009 a. São Paulo: Cortez, p. 31-50.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças nos jardins de infância. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Edições ASA, 2004, p. 55- 104.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da infância*. Educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-162.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos - Desafios de um percurso de pesquisa sobre a infância. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da infância*. Educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 163-189.

POJO, Eliana; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da Silva; MARTINS, Aracy. *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 135- 148.

SARMENTO. M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO. M.; CERISARA, B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas*. Porto: Asa, 2003, p. 09-34.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel, Gonçalves. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da infância*. Educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 207-221.

YAMIN; Giana Amaral; MENEGAT, Alzira. “Odeio andar de ônibus”; o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da Silva; MARTINS, Aracy. *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 205- 220.

Recebido em: 23/05/2019

Aprovado em: 26/07/2019