



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**WANESSA MACIEL FERREIRA DA SILVA**

**A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A  
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO NO  
CARIRI PARAIBANO**

**Campina Grande**

**2019**

**WANESSA MACIEL FERREIRA DA SILVA**

**A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A  
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO NO  
CARIRI PARAIBANO**

Texto para defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG) como parte das exigências para a realização do Mestrado e a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

**Campina Grande**

**2019**

**WANESSA MACIEL FERREIRA DA SILVA**

**A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A  
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO NO  
CARIRI PARAIBANO**

Texto para defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFMG) como parte das exigências para a realização do Mestrado e a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

---

Presidente – Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFMG/PPGE)

---

Membro interno – Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos (UFMG/PPGE)

---

Membro interno – Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias (UFMG/UAEd)

---

Membro externo – Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva (FFCLRP/USP)

A minha amada família, por todo amor e incentivo.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente Aquele que me dá forças todos os dias para seguir na caminhada acadêmica e pessoal: Deus. A Ele toda honra, glória e louvor por mais essa conquista.

À minha família que, tão pacientemente, me deu todo apoio e suporte necessários para o sucesso da minha pesquisa. Especialmente à minha amada mãe, Verônica, minha filha amada, Emilly e meu amado esposo, Rafael.

À minha amada professora Fernanda Leal que, com muita leveza e confiança, me orientou com tanta dedicação e esmero e que, por meio dela, fez ser possível o processo de pesquisa ser ao mesmo tempo tanto exigente quanto humano e sensível.

À CAPES pelo financiamento da minha pesquisa através da bolsa de estudos.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por ser uma instituição muito séria e competente na qual caminho academicamente à oito anos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG (PPGE-UFCG) por me proporcionar ingressar numa pós-graduação de tamanha qualidade e com professores extremamente competentes.

À minha amada e estimada professora Fabíola Cordeiro de Vasconcelos por todo incentivo e por acreditar em meu potencial, desde a graduação, bem como pela ajuda na correção desse trabalho.

À todos do assentamento Zé Marcolino que me receberam de forma muito solícita e carinhosa nos dias em que fiz minha pesquisa de campo. Especialmente a dona Ninha, Edigleuma e Ângela.

Às crianças do assentamento que foram tão sinceras e espontâneas e com as quais tive a oportunidade e o prazer de conviver durante o tempo da pesquisa de campo.

Aos professores que tão gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e defesa dessa dissertação e que nos deram contribuições muito significativas: Professor Paulo Sérgio, professora Kátia Patrício, professora Ana Paula, bem como as professoras suplentes: Professora Maria das Graças e professora Ana Luísa.

À todos os alunos da segunda turma do PPGE-UFCG com os quais tive a honra de aprender e crescer tanto academicamente quanto pessoalmente.

À todos os professores do PPGE-UFCG por compartilhar seus conhecimentos que foram fundamentais para nos dar subsídios na construção desse trabalho.

“A educação infantil do campo pode nos levar a construir bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças construindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimentos.” (SILVA e PASUCH, 2010)

## **Resumo**

A presente pesquisa tem como eixos fundantes as crianças camponesas, seu direito à Educação Infantil e a perspectiva de suas famílias em relação a essa educação. Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa diz respeito à demanda por educação e escola, pelas famílias do assentamento Zé Marcolino, para as crianças de 0 a 5 anos que ali residem ou moram próximas. Este trabalho baseia-se nos estudos dos autores Leal e Ramos (2012); Silva e Pasuch (2010); Rosemberg e Artes (2012); Silva, Pasuch e Silva (2012), dentre outros. Nesse trabalho, discutiremos a Educação Infantil e a Educação do Campo enquanto áreas de estudo solidificadas e a Educação Infantil do Campo enquanto uma área emergente. Também abordaremos o conceito de famílias e famílias camponesas, destacando a valorização dos laços familiares como fortes elos para a população do campo, o conceito de demanda na relação com a oferta, buscando problematizar a necessidade de se reconhecer o pertencimento cultural das famílias na formulação de currículos e práticas pedagógicas, o conceito de território para além do geográfico e o conceito de resistência atrelado aos movimentos sociais do campo. Na estrutura teórico-metodológica, nossa pesquisa é caracterizada como qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008), trata-se de um estudo de caso (MARTINS; THEÓPHILO, 2007), e faremos uso dos instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas e transcritas, diário de campo, observação e fotografias (ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2008). No que diz respeito à realidade pesquisada os dados revelam que a experiência de Educação Infantil do/no Campo, bem como das outras etapas da Educação Básica, que se realiza na escola do assentamento estudado é garantida pela luta e consciência das famílias de que seus filhos têm direito à Educação e de que esta tem que ser realizada onde eles residem, porém elementos ligados a um jogo de poder político se evidenciou como sendo definidor das famílias do assentamento demandarem ou não a escola do mesmo para seus filhos (as).

**Palavras-chave:** Educação Infantil do Campo (EIC). Famílias e famílias camponesas. Demanda/oferta. Resistência. Território.

## **Abstract**

The present research has as main axes the peasant children, their right to the Infantile Education and the perspective of their families in relation to this education. In this sense, our research aims at the demand for education and school, by the families of the Zé Marcolino settlement, for the children from 0 to 5 years who live there or live nearby. This work is based on the studies of the authors Leal and Ramos (2012); Silva and Pasuch (2010); Rosemberg and Artes (2012); Silva, Pasuch e Silva (2012), among others. In this work, we will discuss Early Childhood Education and Field Education as solidified study areas and Early Childhood Education as an emerging area. We will also address the concept of peasant families and families, highlighting the value of family ties as strong links for the rural population, the concept of demand in relation to supply, seeking to problematize the need to recognize the cultural belonging of families in the formulation of curricula and pedagogical practices, the concept of territory beyond the geographical and the concept of resistance linked to the social movements of the countryside. In the theoretical-methodological framework, our research is characterized as qualitative (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008), it is a case study (MARTINS; THEOPHILO, 2007), and we will use the instruments: semi-structured interviews, which will be recorded and transcribed, field diary, observation and photographs (ANDRE, 2013, MINAYO, 2008). As far as the researched reality is concerned, the data reveal that the experience of Early Childhood Education in the Field, as well as the other stages of Basic Education, that is carried out in the school of the studied settlement is guaranteed by the struggle and the consciousness of the families that their children have the right to education and that this has to be carried out where they reside, but elements linked to a political power game was evidenced as defining the families of the settlement to demand or not the school of the same for their children.

**Keywords:** Infantile Education of the Field (IEF). Peasant families and families. Demand / supply; Resistance.Territory.

## **Lista de imagens**

Imagem 1 – Foto de uma das paredes frontais da prefeitura de Prata-PB. Homenagem a Zé Marcolino e Disco de Zé Marcolino com composições em parceria com Luiz Gonzaga.

Imagem 2 – O algodão: armazém no qual se retira a pluma do algodão, decoração da mesa em um projeto na escola, agricultores agradecendo a boa colheita de 2017 e agricultores colhendo o algodão

Imagem 3 – Sacos de nylon com milho e palma armazenados e sacos de alumínio com a silagem já pronta para fermentação.

Imagem 4 – Retirada do leite de cabra e roçados com produções diversas dos assentados

Imagem 5 – Mulheres envolvidas em várias atividades no assentamento e na escola.

Imagem 6 – Professora da sala de Educação Infantil brincando com as crianças no espaço externo da escola.

Imagem 7 – Crianças brincando dentro e fora da escola de brincadeiras diversas.

Imagem 8 – Crianças brincando no “terreiro” ou quintal de suas casas.

Imagem 9 – Crianças, de várias faixas etárias e de gêneros diferentes, brincando juntas de brincadeiras diversas.

Imagem 10 – Momentos da culminância do projeto “Quem sou eu no Cariri?”

Imagem 11 – Fachada da escola, entorno externo da mesma e horta desativada devido a estiagem.

Imagem 12 – Espaço interno da escola do assentamento: recepção, refeitório, sala de leitura, cozinha, escritório, sala de ensino fundamental, sala de educação infantil, banheiros masculino e feminino.

## **Lista de quadros**

Quadro 1 – Apresentação dos dois momentos da escola do assentamento.

Quadro 2 – lista dos sujeitos participantes da pesquisa.

## **Lista de Siglas**

CF – Constituição Federal

CH – Centro de Humanidades

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo

EC – Educação do/no Campo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EIC – Educação Infantil do/no Campo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

## Sumário

Introdução .....	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
1. Conceitos basilares para problematizar o objeto de estudo .....	20
1.1 Educação do Campo e Educação Infantil: O diálogo entre as áreas na construção de uma Educação Infantil do Campo .....	20
1.2 Demanda/oferta: impasses e desafios postos em demandar ou não a EIC .....	26
<b>CAPÍTULO II</b>	
2. Assentamento Zé Marcolino: noções importantes à sua compreensão .....	31
2.1 O assentamento Zé Marcolino: seu processo de constituição e a criação e continuidade da escola .....	31
<b>CAPÍTULO III</b>	
3. Caracterização do Campo de pesquisa e aspectos metodológicos.....	68
3.1 Nasce uma pesquisa: a história do desenvolvimento e consolidação do nosso objeto de estudo .....	68
3.2 A escola do assentamento: sua criação e seu desenvolvimento (2009-2016).....	74
3.3 Outra configuração do assentamento: realidade posta num contexto de quebra de direitos (2017-2018) .....	83
3.4 Referencial teórico-metodológico da pesquisa .....	87
Considerações finais .....	93
Apêndice .....	100
Referências .....	109

## **Introdução**

O objeto de estudo dessa pesquisa tem como eixos fundamentais as crianças camponesas, seu direito à Educação Infantil e a perspectiva de suas famílias quanto a essa educação. Interessa-nos conhecer o que pensam as famílias dessas crianças sobre a oferta da educação em seus próprios contextos, o que possibilitará compreender suas demandas.

Nosso trabalho se insere nesse contexto com o intuito de levantar e problematizar a demanda por Educação Infantil feita pelas famílias do assentamento Zé Marcolino, localizado no Cariri Paraibano, mais especificamente entre os municípios de Prata, Sumé e Amparo, na comunidade de Serrote Agudo, e as características da oferta dessa educação nesse espaço.

Realizamos a pesquisa na escola do assentamento. Nela, buscamos compreender que elementos estão acionados e articulados nessa realidade, os quais determinam relações entre a demanda por escola, feita pelas famílias da comunidade pesquisada, e a oferta de uma Educação do Campo para seus filhos.

O interesse pelo tema aqui apresentado surgiu, primeiro, por meio da participação em um projeto de pesquisa quando estávamos no 7º Período do curso de Pedagogia, em 2014. A pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), está em fase de conclusão e objetiva levantar dados sobre a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, tanto na zona rural, quanto na zona urbana. A perspectiva neste trabalho é investigar a demanda por Educação Infantil, especificamente de famílias moradoras da zona rural, de um dos municípios que fazem parte dessa pesquisa.

Além da pesquisa supracitada, tivemos a riquíssima oportunidade de cursar a área de aprofundamento em Educação do Campo (EC), no último período da graduação, que teve duração de julho a novembro de 2016. Por meio dos estudos realizados em quatro componentes curriculares da referida área, foi possível reconhecer o campo como espaço ativo, vivo e em movimento, no qual existem pessoas que lutam pelo direito à terra, à sua cultura, ao seu lugar, à identidade, à educação, enfim, sujeitos que buscam de maneira incansável o reconhecimento e a valorização daquilo que é seu. Compreendemos, em concordância com Caldart (2012), que a tríade “campo-educação-política pública” é orientadora de questões inerentes à população trabalhadora do campo e que a EC “recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da

efetiva universalização do direito à educação, tencionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção” (CALDART, 2012, p. 263).

A imersão nos debates promovidos nessa área de aprofundamento deu-nos uma melhor percepção das questões relacionadas ao campo brasileiro. Dentre essas questões, destacaram-se as crianças pequenas e sua educação. Sobretudo, destacou-se a ausência de uma política educacional que as reconheça como detentoras do direito a uma Educação Infantil de qualidade, que reconheça suas especificidades e atenda suas necessidades de maneira adequada. Descobrimos que, desde 2008, um movimento articulado por movimentos sociais do campo, pesquisadores e setores do governo vem buscando pautar a até então invisível situação educacional pela qual passam essas crianças. Sob o nome de Educação Infantil do Campo (EIC), esse movimento vem se desenvolvendo desde então e depende de um diálogo entre duas áreas já constituídas: a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Assim, há uma década, no Brasil, tem sido colocada na agenda política da Educação Infantil a problemática da sua oferta para as crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do país. O conjunto de ações e concepções que vem sendo formulado nesse período é nomeado de Educação Infantil do Campo.

A formulação de questões políticas e relativas a práticas Pedagógicas da Educação Infantil do Campo é recente. Porém, as crianças do campo não vivem essa ausência de uma Educação Infantil de qualidade há pouco tempo. O que se tem agora é um reconhecimento dessa realidade. Segundo Rosemberg e Artes (2012), as ações políticas, práticas e sociais concernentes às crianças pequenas são marcadas por um passado antidemocrático, no qual legalmente esse período da escolarização é reconhecido por Lei apenas na Constituição Federal de 1988, que já apontava a obrigatoriedade do Estado para com a educação de crianças, na época até seis anos de idade, garantindo que os pequenos fossem educados e cuidados em creches e pré-escolas.

O grande paradoxo levantado pelas autoras supracitadas revela que as políticas sociais para as crianças brasileiras estão fortemente tensionadas entre uma legislação avançada e um cenário de desigualdades de acesso aos bens materiais e às riquezas nacionais para os mais diversos grupos sociais, o que dificulta, na prática, o reconhecimento e usufruto do direito de plena cidadania de crianças de até seis anos de idade.

Nesse sentido, as estudiosas apontam e denunciam uma disparidade entre o “legal e o real”, o que viola direitos constituídos legalmente, como expresso na carta maior do

país: a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), que reconhece que a família, o Estado e a sociedade devem assegurar à criança e ao adolescente o direito inalienável à educação (ROSEMBERG; ARTES, 2012), o que é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 2013), que representou um grande avanço em relação à Educação Infantil, ao reconhecê-la, pela primeira vez, como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, os seus artigos 29 e 30 descrevem a finalidade e a oferta em creche e pré-escola da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa legislação, somada a outros documentos<sup>1</sup>, são a base e orientam o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Juntos, são responsáveis por nortear, nos mais diversos âmbitos, o caminho para se chegar a uma Educação Infantil de qualidade e acessível a todos.

Nesse sentido, compreendemos que, enquanto área emergente, a EIC está inserida num contexto de lutas, desafios e impasses. Como vimos, conquistas legais abrem horizontes na direção da garantia do direito à educação pelas crianças de zero a cinco anos que residem em áreas rurais do país. Oferta, qualidade da oferta e demanda, reconhecendo especificidades relativas à infância e à cultura destes sujeitos, são caminhos a serem trilhados na direção da garantia plena do direito à Educação Infantil dessas crianças. Isto passa pela política e pelas práticas que devem, juntas, garantir a plenitude desse direito, a qual ainda está longe de acontecer.

Porém, para além dessas notórias e perversas desigualdades, defendemos que as creches e pré-escolas devem proporcionar um ambiente educacional seguro e instigante para as crianças, pensamento presente no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 21) ao afirmar que é imprescindível reconhecer

---

<sup>1</sup>Consideramos de suma importância outros documentos que nortearam essa pesquisa. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros.

[...] a criança como *sujeito* do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

Um dos principais e maiores desafios que enfrentamos na EIC é a dificuldade de acesso dessas crianças a creches e pré-escolas de qualidade. Isso se deve ao fato de que esse acesso às vagas “é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais” (SILVA e PASUCH, 2010).

Alguns outros fatores também contribuem para a Educação Infantil brasileira ser marcada por desigualdades de direitos associadas à idade, tais como poucos recursos destinados à mesma; pouca clareza da sociedade sobre a infância e suas especificidades, considerando-a apenas uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental; a perpetuação da lógica da pobreza por meio das políticas públicas, principalmente concernentes às crianças de grupos menos favorecidos, como as crianças camponesas, dentre outras.

É nesse contexto que nosso objeto de estudo se insere. Queremos saber sobre a demanda das famílias camponesas, no sentido de garantir o direito à Educação Infantil de suas crianças. Também interessa-nos investigar as condições de oferta da Educação Infantil em contextos rurais, uma vez que pesquisas vêm apontando a desigualdade dessas condições quando se compara rural e urbano e o que ocorre nas diversas regiões do país.

Nesse sentido, pesquisa realizada por Rosemberg e Artes (2012) apontou que há melhores indicadores da oferta em estabelecimentos de Educação Infantil localizados em área urbana, quando comparados aos que estão em área rural, e, ainda, que os estabelecimentos situados nas regiões norte e nordeste apresentam os piores resultados.

Esse dado, que revela condições ainda mais desfavoráveis no que tange à qualidade da oferta, pôde ser verificado em pesquisa qualitativa realizada em escolas que atendem a crianças de 3 a 5 anos, residentes em área rural, em seis municípios da região Nordeste (LEAL e RAMOS, 2012). Nessa pesquisa, foram identificadas situações muito precárias nas condições de infraestrutura dos estabelecimentos de Educação Infantil. Em

dois dos municípios pesquisados, as instituições educacionais que atendem a crianças pequenas em área rural não apresentavam condições suficientes para garantir o abastecimento de água e o armazenamento e coleta de lixo, por exemplo.

As autoras exibiram uma correlação entre a precariedade das condições de infraestrutura destas instituições e a própria demanda por Educação Infantil por parte das famílias das crianças. Também ressaltaram que os espaços físicos, considerados precários na pesquisa realizada, não devem ser entendidos como desvinculados daquilo que eles proporcionam ou podem proporcionar em termos pedagógicos.

No que tange à concepção pedagógica relativa às escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo - DOEPEC (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) defendem que esta deve considerar as especificidades culturais das famílias das crianças em suas práticas, adequando-as à vida do campo, tratado como mais do que um perímetro não-urbano, e sim como um lugar de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social.

Quanto às crianças camponesas, a DOEPEC (BRASIL, 2002) revela que as políticas educacionais instituídas tendem a tratar as práticas pedagógicas urbanas como parâmetro e o campo, como adaptação. Por isso, é urgente almejar mudanças estruturais, ampliando o reconhecimento social das crianças pequenas, de seus direitos, de sua cidadania.

Nesse sentido, também consideramos como relevante para o processo de constituição da identidade da Educação Infantil do Campo tomar por base, mais uma vez, as DCNEI (BRASIL, 2009) e as DOEPEC (BRASIL, 2008).

No Artigo 8º, parágrafo 3º, das DCNEI (BRASIL, 2009), está definido que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I. Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II. Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III. Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV. Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V. Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) também defendem o direito das crianças, em seu Artigo 6º, ao afirmar que

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Outra importante contribuição para as crianças do campo está estabelecida no documento Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), que, no Artigo 3º, trata especificamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, regulamentando que

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 deslocamento das crianças. §1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. §2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Esses documentos, que são fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo reconhecimento e valorização dos direitos dessa população, “apresentam uma proposta de educação que se vincula aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza” (BRASIL, 2014, p. 16-17).

Esse pensamento corrobora a afirmação de Silva e Pasuch (2010) ao afirmarem que se deve pensar em creches e pré-escolas não apenas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, “com a organização dos tempos, atividades e espaços vinculados às formas de organização de vida de seus povos”, incorporando e

valorizando, desse modo, os saberes e as experiências da comunidade na qual a criança está inserida.

Partimos do pressuposto de que uma instituição educacional constituída nesses moldes deve influenciar a demanda. Do contrário, também pode inibi-la. Ou seja, a demanda tem uma forte relação com a qualidade da oferta. Conhecer as demandas das famílias é, pois, um passo na direção de saber como elas veem a instituição que oferta educação para seus filhos.

É no âmbito desse diálogo que o objeto de estudo aqui indicado irá se construir. Levantar e compreender as demandas das famílias que moram em área rural por Educação Infantil para suas crianças apresenta-se como uma contribuição ao conhecimento dessa realidade que, como dissemos, é antiga, mas é recente no que toca ao tratamento pelo Estado e suas políticas, e pela academia e a construção do conhecimento.

Nosso objetivo geral é investigar as motivações apresentadas pelas famílias para demandar, ou não, escola e educação para seus filhos no assentamento pesquisado. Os objetivos específicos são: analisar o processo que culminou na demanda por escola e educação, pelas famílias do assentamento Zé Marcolino, para as crianças que ali residem ou moram próximas; investigar aspectos relacionados à configuração do assentamento, buscando a compreensão do seu modelo organizativo, e conhecer as perspectivas de gestores (secretários/as de educação e diretores/as) e professores/as diretamente vinculados à instituição educacional sobre a oferta de escola e educação no assentamento.

O texto está organizado em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro, discorreremos sobre a organização do assentamento Zé Marcolino, trazendo sua história de formação tomando por base características sincrônicas e diacrônicas (SANTOS, 2001), também iremos considerar enquanto conceitos centrais dessa tessitura as abordagens de território, resistência e famílias/famílias camponesas. No segundo capítulo, descreveremos o campo de pesquisa, sua configuração, a metodologia utilizada na pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos adotados. No terceiro, apresentaremos as análises dos dados encontrados, a partir das quais refletiremos sobre os achados da pesquisa e seus prováveis desdobramentos.

## **Capítulo I - Conceitos basilares para problematizar o objeto de estudo**

Neste capítulo, abordaremos conceitos centrais para a compreensão do objeto de estudo da nossa pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre a Educação do Campo (EC) e a Educação Infantil (EI) enquanto áreas já consolidadas para, então, pensarmos na Educação Infantil do Campo (EIC) como área emergente.

### **1.1 Educação do Campo e Educação Infantil: o diálogo entre as áreas na construção de uma Educação Infantil do Campo**

“A educação infantil do campo pode nos levar a construir bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças construindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimentos.” (SILVA e PASUCH, 2010)

Antes de tratar da Educação do Campo (EC) e da Educação Infantil (EI), é fundamental definir algumas concepções importantes às referidas áreas. São elas: criança, infância e infância do campo, e campo.

Ressaltamos a criança como sendo aquela que possui maneira própria de interpretar e simbolizar o mundo, produzindo, assim, suas culturas das infâncias (SARMENTO, 2007). Elas devem ser olhadas em sua diversidade e não apenas na sua aparente unidade.

Também com base nos estudos de Salles e Faria (2012), compreendemos a criança como um cidadão de direitos que, a despeito de qualquer aspecto, possui, legalmente, direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças. Em concordância com esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) definem que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

A perspectiva da criança enquanto sujeito histórico e de direitos diz respeito a que ela vive e se relaciona com seus pares e com os adultos em um contexto histórico, social e cultural e deve ser compreendida em relação a esses aspectos, sendo seus direitos assegurados no aparato legal vigente.

Defendemos uma concepção que reconhece o que é específico da infância, seu poder de imaginação, fantasia, criação, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 1999).

Segundo Corsaro (2003), é nessa fase da vida, a infância, que as crianças produzem as culturas infantis. É nela, também, que emergem as relações entre crianças e adultos e/ou crianças e seus pares interagindo sobre o mundo a sua volta e atribuindo-lhe sentido, reinterpretando-o e o ressignificando.

Afirmamos que a noção de infância deve ser entendida como experiência e pode ou não atravessar os adultos, pode ou não atravessar as crianças. Não está vinculada unicamente à faixa etária ou cronologia, está ligada a uma espécie de des-idade, pois a criança propicia devires, vir-a-ser – “não tem a ver com o futuro e sim com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 180).

No que tange às infâncias do campo, ressaltamos a pluralidade envolvida nesse contexto. Falamos da diversidade das infâncias brasileiras atreladas a um campo que também se configura como diverso. Destacamos que os espaços, os tempos, a maneira como as crianças camponesas vivenciam suas infâncias, apreendem sua cultura, constroem sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas, são ricas e peculiares (SILVA e PASUCH, 2010).

Referente à Educação Infantil, tomamos por base a definição das DCNEI (2009) para afirmamos que a mesma se refere à

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009, p. 12)

Destacamos o campo enquanto um espaço heterogêneo, no qual existe uma enorme diversidade econômica devido à pluriatividade das famílias camponesas, do qual brotam fecundos movimentos sociais e onde se evidencia a multiculturalidade, um lugar vivo, dinâmico, inquieto e ativo (SOARES, 2001; ARROYO, 1999).

Nesse sentido, campo é mais do que um perímetro não-urbano, é um lugar onde existem “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1).

O conceito de Educação do/no Campo surge no cenário educacional brasileiro no final dos anos 1990, ainda sob a égide de um governo neoliberal que invisibiliza e silencia os sujeitos, tornando-os homogêneos e “mascarando” suas diversidades. Esse conceito pode ser “datado” no contexto da I Conferência por uma “Educação Básica do Campo”, que ocorreu em 1998, e foi reafirmado no Seminário Nacional, em 2002, e também na II Conferência Nacional, no ano de 2004. Em seu bojo de lutas e reivindicações destacam a participação camponesa na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 257-258).

Caldart (2012) faz uma cronologia de conferências e reuniões que foram essenciais para o fortalecimento de políticas públicas que viabilizassem uma Educação do/no Campo, tais como: I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997; I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998); Seminário Nacional (2002); II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (2004); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001). A autora também destaca a criação de fóruns e programas que foram criados nesse contexto, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destaca, ainda, a participação ativa, nesse contexto, de alguns movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Alguns desafios postos à educação do campo são a ampliação da educação infantil, a luta contra o fechamento das escolas do campo, o investimento nas formações

inicial e continuada de educadores do campo, a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas, dentre outros. O povo camponês luta por uma educação feita por ele mesmo e não apenas com uma nomenclatura, assume a postura de uma luta por políticas públicas mais abrangentes e soma luta por educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 242).

Também se coloca como um paradigma que se contrapõe ao paradigma da Educação Rural, historicamente permeada de preconceitos cruéis e cristalizados que estigmatizam os sujeitos do campo. A Educação Rural traz em seu cerne um conceito pejorativo e perverso concernente aos povos do campo, olhar que contribui para a geração de um olhar negativo do camponês e contribui para sua exclusão de políticas públicas que dizem respeito a ele, contribuindo, ainda, para a reprodução do projeto urbano no contexto rural e enfatizando o estereótipo do campo enquanto lugar do atraso.

Nessa perspectiva, a Educação do/no Campo é fruto do protagonismo e das lutas dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos coletivos envolvidos nesse processo. Vale salientar que, segundo Leal (2012), para além da expressão Educação do Campo se remeter a um conceito original, ela deve ser considerada enquanto um *conceito-movimento*, o que conota um movimento que carrega consigo a história de diversos sujeitos ligados aos movimentos sociais do campo que, juntos, lutam para conseguir respostas para suas demandas coletivas num contexto de tensões.

Conforme defende Caldart (2009, p. 40), a EC é

[...] um movimento real de combate ao ‘atual estado das coisas’: movimento prático, de objetos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construída em vista de orientar ações/lutas concretas.

Defendemos, como Caldart (2009), a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, essas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, a EC não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas, ela também enfatiza que o educador do povo não deve ser o Estado, a tutela política e pedagógica estatal deve ser negada.

Quanto aos aspectos pedagógicos e educacionais que são direcionados à criança campesina, devemos pensar em uma educação tratada como um direito universal de todo ser humano, direito inalienável, segundo a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), e que deve ter referências na cultura, crença, valores e outros aspectos da comunidade em que essa criança está inserida. Ou seja, uma educação culturalmente enraizada, conforme consta, como já mencionado anteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, ressaltamos que o geral e o específico devem ser garantidos às crianças do campo. Ao contrário de falar a favor da importação ou imposição de algum modelo de educação, devemos pensar as continuidades e as rupturas entre a educação do campo e os contextos urbanos, ou seja, precisamos propor uma Educação Infantil do Campo (EIC) na qual seja possível delinear aquilo que é geral para todas as crianças (e a que todas têm direito) e aquilo que é específico das mesmas: suas culturas, suas identidades, seus modos de vida, dentre outros aspectos que fazem de cada criança um ser plural e subjetivo. Sobre a relação tensa, mas possível e necessária, entre o universal e o particular na Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch (2010, p. 3) afirmam que

Uma educação infantil do campo de qualidade, para além dos indicadores **gerais** de qualidade da educação infantil, já construídos nacionalmente, necessita considerar novas questões, **construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida**, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. É nos anos iniciais que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive. (grifo nosso)

Esse desafio foi bem formulado e refletido por Silva, Pasuch e Silva (2012), ao apresentarem uma complexa discussão sobre a importância de se tecer um movimento contínuo entre essas duas esferas que atravessam a existência humana – processos que buscam padronizar a todos (conduzidos, atualmente, pela globalização) e apropriações singulares desses mesmos processos. Ainda para as autoras, a relação entre o geral, ou seja, aquilo que está presente tanto no campo como na cidade, e o específico, referente aos aspectos particulares a um ou a outro contexto, afeta a constituição dos sujeitos concretos.

Essa reflexão deve oferecer fundamento às concepções e práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil do Campo. Conforme Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 82), é necessário compreender que a complexidade das escolhas pedagógicas, pautadas no

esforço em articular o que é geral ao que é específico na Educação Infantil do Campo, tem relação com a concepção de cultura que é adotada.

Segundo as estudiosas, a educação infantil deve estar comprometida com a valorização e a incorporação dos saberes de sua comunidade, pelas crianças. No caso das crianças do campo, as dinâmicas singulares a esse lugar devem estar implicadas, diretamente, nas práticas pedagógicas pensadas especificamente para esses sujeitos. Por isso, é imprescindível a vinculação positiva da criança com o seu espaço e grupo cultural, que deve ocorrer considerando as realidades histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade. Tal desvalorização fortalece os estereótipos, preconceitos e concepções do senso comum sobre o sujeito do campo.

Nesse sentido, destacamos a importância de que as práticas escolares e propostas pedagógicas na Educação Infantil do Campo precisam ser ligadas ao contexto social e cultural da criança, valorizando-a e ressaltando seu protagonismo no currículo pensado para ela. É preciso respeitar as diversidades peculiares ao campo brasileiro, pois as crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Então, é necessário lembrar, valorizar e reconhecer o movimento de lutas dos povos do campo por uma educação que destaque seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. É necessário, ainda, pensar na elaboração dos projetos político-pedagógicos, de maneira democrática e participativa, no envolvimento com as comunidades, bem como na criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de constituir as creches e pré-escolas como gostoso lugar para a criança do campo viver a sua infância.

As crianças do campo merecem uma Educação Infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.

Devemos garantir uma Educação Infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender o direito à EIC para as crianças é garantir o compromisso com a infância brasileira.

Ressaltamos que oferecer uma Educação Infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e

as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos (SILVA e PASUCH, 2010).

Um dos principais e maiores desafios enfrentados pela EIC é a dificuldade de acesso das crianças do campo a creches e pré-escolas que respeitem seus pertencimentos culturais. Isso se deve ao fato de que o acesso às vagas “é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais” (SILVA; PASUCH, 2010). Assim, o que já se constata em termos de desigualdades na Educação Infantil brasileira, em geral, é ainda mais agravante quando se trata das crianças de grupos menos favorecidos, como as crianças camponesas.

No que tange às últimas, segundo o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC (BRASIL, 2002), as políticas educacionais instituídas tendem a tratar as práticas pedagógicas urbanas como parâmetro e o campo como adaptação. Por isso, é urgente promover mudanças estruturais, ampliando o reconhecimento social das crianças pequenas do campo, de seus direitos e de sua cidadania.

## **1.2 Demanda/oferta: impasses e desafios postos em demandar ou não a EIC**

“No Brasil, são raríssimos, quase inexistentes, os estudos sobre demanda: não sabemos quais as modalidades de serviços preferidos pela população e qual a extensão da demanda latente. Dispomos de raros instrumentos para conhecer qualquer tipo de demanda, além da extensão da lista de espera de creches e pré-escolas e de alguns estudos municipais.” (BRASIL, 2012)

O objetivo central desta pesquisa, como dito anteriormente, é conhecer as demandas das famílias do campo por Educação Infantil para seus filhos, no intuito de problematizar, à luz do direito à educação, a realidade atualmente vivida por crianças de zero a cinco anos de idade que residem em áreas rurais do país e produzem, junto às famílias e comunidades às quais pertencem, um modo de vida articulado à cultura camponesa, sendo essa cultura referência para a construção de suas identidades. Além de problematizar essa realidade, importa aqui explicitar os avanços, impasses e desafios

relacionados à garantia do direito à Educação Infantil destas crianças, no que concerne à demanda/oferta.

O conceito de demanda atrelado ao de oferta, na maioria das definições, tem relação com “a ótica quase que exclusiva da extensão de vagas disponíveis (a oferta) e a extensão da população potencialmente usuária (a demanda)” (BRASIL, 2012). Entretanto, ainda consoante ao mesmo documento, devemos qualificar a demanda não mais pelo acesso à pré-escola ou Ensino Fundamental, mas

em relação às expectativas das famílias e da sociedade sobre a proposta pedagógica (ou político-pedagógica) adequada ou esperada, esta última entendida do modo mais amplo possível: do prédio ao tipo de mesa destinado à criança, do horário de funcionamento ao parquinho, do material pedagógico à acessibilidade, do lanche à avaliação dos procedimentos adotados no período de adaptação da criança aos processo de transição, entre outros aspectos inerentes ao fazer pedagógico. (BRASIL, 2012, p. 22)

A Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural (BRASIL, 2012) define demanda como sendo de dois tipos: explícita e implícita. A demanda “explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc.)” (p. 26). Ou seja, é importante considerar e analisar a demanda explícita, pois todas as crianças têm o direito à matrícula em creches e pré-escolas, assegurado no âmbito legal, como também a demanda latente, já que no contexto rural, geralmente, encontramos outros motivos implícitos para que a demanda/oferta seja inviabilizada ou não requerida pelos pais das crianças, como constatado por Leal e Ramos (2012). Segundo elas, a preocupação dos pais com a segurança e o deslocamento das crianças bem pequenas para creches e pré-escolas distantes da comunidade onde residem são motivos para a demanda não se expressar. Conforme as autoras citadas, “tal problemática traz à tona a correlação entre a demanda pela Educação do Campo e as condições de oferta dessa educação” (p. 169). Nesse sentido, para que a demanda venha a ser revelada de maneira efetiva, é de extrema importância que se tenham condições de oferta adequadas para as crianças (LEAL e RAMOS, 2012, p. 169). Sobre esse aspecto, as autoras afirmam que

Tal constatação aponta para o fato de que os municípios pesquisados não ofertam atendimento para os bebês de 0 a 2 anos. Nas falas dos

representantes de secretarias municipais de M3 e M4<sup>2</sup>, justifica-se tal ausência pela resistência das famílias em matricular crianças com menos de 3 anos em creches. O que foi observado pelos pesquisadores, no entanto, é que não existem efetivamente condições para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em áreas rurais, devido à ausência de creches, com infraestrutura e proposta pedagógica adequadas a essa faixa etária, nessas áreas.

Ainda tratando sobre condições de oferta e demanda, Rosemberg e Artes (2012) fazem uma análise dos dados do Censo Demográfico de 2010 e do Censo Escolar de 2010 e revelam que a taxa de frequência de crianças de 0 a 6 anos à creche e pré-escola naquele ano era de 41% e de crianças no campo e 52,9% na cidade. Também apontam que a distribuição, de acordo com as idades, no caso do campo, demonstra uma menor cobertura em todas as faixas etárias, situação que apresenta um grau ainda maior de gravidade no que concerne às crianças menores, de 0 a 3 anos. De acordo com as autoras, “[...] este padrão de matrículas, e a própria dispersão da área rural, sugerem um esforço suplementar das crianças e das famílias residentes no rural para terem acesso à Educação Infantil” (ROSEMBERG e ARTES, 2012, p. 40).

Nesse sentido, o direito à educação e, na realidade aqui enfatizada, a ausência desse direito, encontram-se atrelados à situação dos sujeitos do campo na relação com um contexto mais amplo, em que é preciso considerar vários aspectos (históricos, econômicos, sociais, culturais) que estão ligados à ausência desse direito e de tantos outros, em uma acepção mais plena.

As crianças filhas das chamadas populações do campo situam-se nesse contexto mais amplo e, portanto, pensar o seu processo de relação com a educação formal é, necessariamente, ter que ampliar o olhar para além da questão educacional em si. A Educação do Campo, suas ênfases na necessidade de políticas articuladas e sua compreensão de campo e de campesinato são fundamentais para se construir uma concepção de Educação Infantil voltada às crianças pequenas que constroem suas identidades no espaço do campo.

O diálogo entre Educação Infantil e Educação do Campo se apresenta como condição para o avanço e superação dos desafios que estão postos à garantia da educação como um direito às crianças do campo brasileiro. Nesta pesquisa, o debate teórico,

---

2 Na pesquisa realizada, os municípios foram representados por uma letra (M – município) e um número (1,2,3...) conforme o número de municípios investigados, no intuito de não os identificar.

tomando como base esse diálogo, é o terreno sobre o qual os vários conceitos aqui indicados caminham.

A escuta das famílias é indispensável para analisar a demanda real que se apresenta na Educação Infantil de crianças camponesas. Escutá-las, uma vez que, em geral, não são ouvidas, foi um importante caminho que trilhamos no sentido de contribuir com outras pesquisas que também se interessem por levantar a demanda que, muitas vezes, não é explicitada, pois quase não há registros do que querem as famílias para a educação de suas crianças pequenas e como querem que ela se realize. No caso estudado, há uma demanda explicitamente colocada pelas famílias, demanda que se converteu em oferta pela sua luta.

Assim como a EIC é recente enquanto problema a ser enfrentado pelas políticas e práticas pedagógicas, também a geração de conhecimento por meio de pesquisas sobre essa realidade ainda está em processo. A investigação sobre a demanda/oferta por parte das famílias se insere nesse objetivo de desvelar uma realidade para além dos discursos oficiais.

Nesse sentido, pretendemos compreender: o que pensam as famílias sobre a educação de suas crianças pequenas, desde a creche até a pré-escola? Elas conhecem esse direito? O que pensam sobre as instituições que ofertam educação para as crianças pequenas em seus municípios? Por que demandaram escola para os seus filhos no espaço onde moram? Por quais motivos essas famílias, muitas vezes, preferem não levar suas crianças para as instituições de ensino localizadas no próprio espaço rural?

Segundo Albuquerque e Fernandes (2012), para compreender o direito das crianças à educação em espaços coletivos é necessário levar em consideração as demandas das famílias, a oferta de qualidade em instituições públicas, a diversidade do contexto em que vivem, bem como suas lógicas e culturas. Então, como construir uma política de educação para as crianças pequenas que dê conta da realidade e necessidades das famílias e das crianças? Como essa questão está articulada aos direitos das crianças à Educação Infantil?

Portanto, ao problematizar a questão do direito à educação, no contexto da obrigatoriedade da creche e da pré-escola, demos ênfase para os aspectos educacionais, culturais e políticos que estão envolvidos na demanda das famílias pesquisadas.

Concernente aos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos reconhecer as vozes das famílias, principalmente, mas também de alguns outros sujeitos implicados com a educação e o cuidado ofertados às crianças pequenas do campo, para tentar compreender

o que pensam sobre a Educação Infantil dessas crianças e como podem contribuir para que as mesmas tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades educacionais no contexto em que vivem.

Na escola do assentamento, pudemos constatar que a existência da mesma em seu interior é fruto da conquista de muitas famílias que ali residem. Buscamos compreender, como dissemos, os aspectos que estão articulados nessa realidade para que a demanda tenha se convertido em uma oferta.

A escola está localizada em um assentamento rural no Cariri Paraibano e opera com o sistema de multisséries (crianças de três a doze anos de idade). Observamos, em visitas exploratórias ao assentamento, que a experiência de Educação Infantil e Ensino Fundamental é garantida pela luta e consciência das famílias de que seus filhos têm direito à educação e de que esta tem que ser realizada onde eles residem. Também constatamos que a direção e professoras da escola dão forte atenção ao currículo, de modo que ele contemple a realidade da comunidade, no sentido de produzir uma relação de enraizamento entre esta e as crianças.

## **Capítulo II - Assentamento Zé Marcolino: noções importantes à sua compreensão**

Nesse capítulo descreveremos a organização do assentamento atrelada ao conceito de território, tomando por base a centralidade da associação e o processo de resistência dos assentados para a criação e manutenção da escola, para isso abordaremos a relação desses com os movimentos sociais e projetos governamentais. Culminaremos esse capítulo relatando, de acordo com as entrevistas, conversas informais e observação, quem são as famílias do assentamento e sua demanda, ou não, pela escola que está ali inserida, fazendo um contraponto dessa escola, com a Educação do/no Campo e a Educação Infantil do/no Campo.

### **2.1 O assentamento Zé Marcolino: seu processo de constituição e a criação e continuidade da escola**

“A emergência dos assentamentos rurais no cenário da questão agrária brasileira é um dos fatores marcantes que caracterizam especialmente o período que vai da década de 1980 até os dias atuais. Com os assentamentos também ganham projeção os seus sujeitos diretos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e organizações que, em boa parte dos casos, garantam o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas as mais diversas resultasse na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais.” (LEITE, 2012)

Compreendemos como assentamento rural, conforme defendido por Leite (2012), “a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico” que tem por objetivo a “constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado” (p. 109).

O assentamento que pesquisamos é o assentamento Zé Marcolino, como já dito anteriormente. Ele está localizado em três municípios do Cariri paraibano: Prata, Sumé e Amparo. Está dividido em quatro Agrovilas: Macacos, Cumaru, Laginha e Formigueiro. Conta com uma Associação de Moradores que está, desde o início da criação do assentamento, trabalhando fortemente na garantia dos direitos dos trabalhadores rurais. O nome do assentamento foi dado em homenagem ao compositor Zé Marcolino, morador da comunidade Pau de Ferro e muito querido por todos da região, que compôs, junto com

Luiz Gonzaga, a música chamada “Serrote Agudo”, nome da região na qual ficava a antiga fazenda “de Hortêncio<sup>3</sup>”, que depois deu origem ao assentamento.



Imagem 1: Foto de uma das paredes frontais da prefeitura de Prata-PB. Homenagem a Zé Marcolino e Disco de Zé Marcolino com composições em parceria com Luiz Gonzaga. (Imagem retirada da internet) <<https://terradegigantes65.wordpress.com/2012/07/08/ze-marcolino-um-sucesso-e-parceria-maior-que-numa-sala-de-reboco/>>

Ao todo residem no assentamento 86 famílias e todas possuem um representante que participa das reuniões da Associação, cujo presidente será aqui identificado como representante da associação de moradores 1, RAM 1. Ele relata que a instituição está em pleno funcionamento e “é organizada, tem projetos em andamento, tem contador e tudo”. Ao nos falar um pouco em uma entrevista sobre a associação, a gestora da escola (G) e a professora de educação infantil (PEI) nos trouxeram informações bastantes relevantes concernentes ao início da mesma e seu funcionamento e seus benefícios para o assentamento. Segundo G,

*A associação está presente no assentamento desde o começo do assentamento né? Por que quando iniciou-se o assentamento que iniciou-se essa luta, né? Assim... pra adquirir projetos e essas coisas assim... por que pra ter acesso a alguns benefícios tinha que ter essa associação, então começou-se aí a associação, como uma forma das famílias da comunidade se organizar, né? Pra reivindicar algumas coisas...e também para se organizar em termos da legalidade, né? Então assim... ela veio desde o começo*

---

<sup>3</sup> Antigo dono da fazenda que antes estava no local que hoje é do assentamento.

*do assentamento desenvolvendo ações concretas que visam a melhoria do assentamento... desde os projetos que são feitos do INCRA que a associação vai lá buscar né? Qualquer documentação que o agricultor necessite...e também os projetos que a associação tem a oportunidade de proporcionar, como agora atualmente a gente tá com o projeto da queijeira, né? Finalizando já... acho que pro meio desse ano que vem a gente tá finalizando esse projeto... e aí vamos ter o 'beneficiamento' do queijo e vai fazer o iorgute também... e aí temos agora também esse ano né? O PAA<sup>4</sup> que foi o primeiro programa que a gente conseguiu efetivamente ter o PAA dentro da comunidade... então assim... ela age de forma concreta e não é só no sentido de agregar né? **É no sentido assim de educação também né? A associação caminha junto com a escola na comunidade também...** (grifo nosso)*

Podemos notar nessa fala da gestora que tem pais que residem no assentamento desde a sua criação até os dias de hoje, a compreensão da importância da implementação dessa associação de moradores enquanto uma ferramenta primordial para uma organização social sistematizada que os permite lutar pelos seus direitos e ocupar os espaços que lhes são garantidos por lei, esse movimento é apontado por Scott (2011) como sendo de uma resistência organizada e é a partir dele que iremos buscar subsídios para fundamentar nossa análise.

As 86 famílias que residem na comunidade também praticam a pluriatividade, pois devido à grande seca que influencia numa lavoura escassa e em uma produção reduzida, a maioria dos homens trabalha fora, sai da comunidade para trabalhar nas comunidades vizinhas, pois aquilo que eles produzem não dá para sua sobrevivência nem da sua família. Enquanto isso, as mulheres cuidam de casa e da criação, e muitas delas, como dito anteriormente, também trabalham em casa como costureiras, cuidando dos filhos das vizinhas, trabalham na escola, etc.

No caminho da busca por seus direitos, os povos do campo se articulam, lutam e se unem para ficar no seu lugar de origem, como por meio da criação e desenvolvimento da associação de moradores o que demonstra a sua resistência. Para abordar esse tema,

---

<sup>4</sup>“O Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), também conhecido como Compra Direta, prevê a compra de alimentos da agricultura familiar e a sua doação as entidades socioassistencias que atendam pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional.” Informações retiradas do próprio site do programa. <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/programas-projetos/seguranca-alimentar-e-nutricional-1/programa-de-aquisicao-de-alimentos-da-agricultura-familiar-paa>>

tomaremos por base o conceito de resistência defendido por Scott (2011). O autor define dois tipos de resistências relacionadas aos povos camponeses, o que ele chama de resistência cotidiana, que está ligada a “fazer ‘corpo mole’, a dissimulação, a submissão falsa, os saques, os incêndios premeditados, a ignorância fingida, a fofoca, a sabotagem e outras armas dessa natureza”. E a resistência mais organizada e com um propósito de atender às demandas sociais, que o autor define como sendo “organizada, sistemática e cooperativa” (SCOTT, 2011, p. 12).

Nesse sentido, percebemos no assentamento a presença da resistência organizada, mais especificamente abordamos a importância dos movimentos sociais e sua participação na luta pela conquista do assentamento e também da escola que nele está inserida.

Sobre a participação da associação de moradores na organização das atividades econômicas e educativas do assentamento, pudemos perceber que o cultivo do algodão é um dos pilares econômicos da comunidade. Há um projeto que atualmente está em vigor no assentamento e que, junto com a produção do leite de cabra e com o PAA, é uma das principais fontes de renda da comunidade. Em entrevista com a gestora da escola (G) e ela nos informou que

*A gente tinha algumas entidades que atuavam no assentamento né? Tinha o Dom Hélder Câmara<sup>5</sup>... tinha outras... tinha os parceiros... mas quem trouxe mesmo assim desde o começo foi o projeto Dom Hélder Câmara como uma capacitação... assim... foi uma capacitação bem geral para a comunidade... assim... e algumas pessoas da EMBRAPA mas aí tiveram algumas reuniões com algumas famílias... e aí só quem plantou pela primeira vez... se eu não me engano foi em 2012 foram três famílias só... mas aí o algodão veio permanecer mesmo ficar mesmo o ano passado (2017)...*

Ainda falando um pouco mais sobre como o algodão passou a ser, desde 2017, uma das principais fontes de renda da grande maioria das famílias no assentamento, a professora de Educação Infantil nos falou da participação de uma empresa estrangeira

---

5 “Na sua essência, o Projeto Dom Helder Câmara é um programa de ações referenciais de combate à pobreza e apoio ao desenvolvimento rural sustentável no semiárido do Nordeste, embasado no conceito de convivência com o semiárido, articulando as dimensões sócio-políticas, ambientais, culturais, econômicas e tecnológicas e processos participativos de planejamento, gestão e controle social”. (Texto retirado da área inicial do site do projeto) < <https://www.projetedomhelder.gov.br/site/>>.

que começou a comprar dos agricultores toda a produção do algodão agroecológico que eles cultivam. Segundo ela

*A partir do ano passado (2017) a EMBRAPA-ALGODÃO trouxe uma empresa de fora chamada Veja<sup>6</sup> que é uma empresa da França que eles só compram algodão agroecológico só... então assim... a importância também da associação... porque pra ter acesso a venda do algodão certificada nós já conseguimos uma parceria também com a rede Borborema que certifica as terras dos assentados... então assim... nessa questão de agroecologia... de plantar sem veneno, sem agrotóxico a nossa terra também foi certificada em prol disso... então quer dizer que agora nós temos um certificado que diz que as terras dos agricultores que plantam algodão são terras que não usam nenhum tipo de veneno que foi uma ponte que fez do algodão com essa empresa... aí a Veja né? Veio ver se o algodão realmente era agroecológico... se realmente tinha a plantação de algodão e quando ela veio ela se interessou demais! Porque é um assentamento... com proposta de agricultura familiar... que também é uma das bandeiras que a empresa levanta então desde o ano passado essa empresa veio comprando alguma produção que já tinha... que tava guardada, estocada... e comprou a produção do ano passado e a desse ano já está vendida também, no caso ela ainda tá em tempo de colheita de beneficiamento ainda... porque antigamente a gente vendia o algodão com caroço e isso aí saia ruim pra o agricultor por que ele não ia ter a semente para plantar depois. Aí hoje não a gente já conseguiu a máquina e o algodão vai só a pluma... aí o agricultor já sabe que é uma semente boa e pode plantar sem receio... e tem a questão também que ela serve de alimento para as cabras... ela dá um estímulo maior na produção do leite...*

Mais uma vez, notamos a importância dessa associação de moradores na mediação entre os assentados e empresas ou entidades que auxiliam diretamente no crescimento e fortalecimento do assentamento. Abaixo estão algumas imagens que ilustram a o lugar que o algodão ocupa hoje no assentamento.

---

<sup>6</sup> “A empresa de calçados francesa Veja está estabelecida desde 2004 no Brasil e trabalha diretamente com pequenas cooperativas brasileiras de produção de algodão orgânico e borracha, e também com couro do Brasil. Os produtos de Veja são tênis e acessórios, que são montados em Porto Alegre e exportados para o mercado europeu. A empresa contribui no Brasil com a promoção de plantações ecológicas, campanhas contra o deflorestamento e cria empregos para famílias pobres, em uma política de defesa dos direitos dos trabalhadores.” Informações retiradas do site < <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-empresa-francesa-veja-sua-relacao-com-o-brasil-e-o-premio-de-sustentabilidade-para-empresas-do-the-guardian/>>



Imagem 2 – O algodão: armazém no qual se retira a pluma do algodão, decoração da mesa em um projeto na escola, agricultores agradecendo a boa colheita de 2017 e agricultores colhendo o algodão. (As duas primeiras imagens foram retiradas pela autora no dia 27/10/2018. As duas últimas imagens foram cedidas pela professora de Educação Infantil).

Outra produção ligada ao assentamento e à criação de animais é a produção da silagem<sup>7</sup>, que popularmente é chamada pelos assentados de silo. A silagem é um tipo de alimento feito para os animais que permite que o mesmo seja estocado em grande quantidade num sistema parecido com uma estufa caseira, na qual ele irá fermentar. Nas palavras da professora de Educação Infantil

---

<sup>7</sup> “A SILAGEM é o alimento conservado, usado na alimentação dos animais. São gramíneas ou leguminosas que foram fermentadas em anaerobiose, ou seja, na ausência de oxigênio. Sua função mais importante é a reserva do alimento produzido no verão para ser usado no inverno, quando a disponibilidade de pastagem diminui. Portanto, a silagem é uma fonte alternativa de alimento volumoso para os herbívoros. O SILO, por sua vez, é a estrutura física onde a planta forrageira picada é colocada e armazenada. É usado para armazenar a silagem pelo período que for necessário, sem permitir a entrada de ar ou água.” Texto retirado do site <<https://www.ensilagem.com.br/silagem-silo-e-ensilagem/>>

*Quem começou a produção do silo foi (diz o nome, no caso o presidente da associação – R1) e assim... a assistência técnica do assentamento quem fazia era o projeto Dom Hélder Câmara e foi quem trouxe todas essas capacitações, tanto que trouxe de volta a cultura do algodão como quem trouxe de volta também... é... não trouxe de volta né? ... mas... assim... as pessoas tinham na mentalidade só plantar milho e feijão aí eles trouxe de volta a cultura de plantar em consórcios, um pouco de cada coisa... por que aí não degrada o solo [...] aí trouxe essa questão do silo, porque antigamente as pessoas queimavam o que ficava da planta... vamos supor milho seco... é... tudo era queimado no roçado para plantar de novo... é isso não é bom... não é bom pra ninguém... não é bom pro solo, pras pessoas, pros bichos... aí trouxe essa questão do silo, aí as pessoas estocam essa ração...a antes só se fazia um tipo de silo que era colocado na terra, você cava um buraco, coloca uma lona, coloca a ração que é passada na máquina depois coloca outra lona cobrindo e depois coloca mais terra, mas agora as pessoas já tem sacos laminados e já conseguem estocar mais fácil... mais perto de casa... aí coloca dentro pra fazer o silo só o que sobra das plantações... vamos supor o algodão... você tira a pluma e o caroço o resto coloca no silo...palha de milho... é isso... coloca tudo na máquina e vira como se fosse uma pasta...*

Com essa produção da silagem os agricultores assentados têm a possibilidade de assegurar alimento de boa qualidade para seus animais. Segundo a professora de Educação Infantil (PEI) a produção da silagem é muito importante principalmente em épocas de seca onde os animais sofrem muito e alguns deles até não resistem a esse período. Com o uso da silagem essa situação mudou e hoje os animais da comunidade estão sempre bem alimentados e fortes. Abaixo, algumas imagens mostram um armazém de uma família com estoque da silagem.



Imagem 3: Sacos de nylon com milho e palma armazenados e sacos de alumínio com a silagem já pronta para fermentação.

Concernente as produções cultivadas no assentamento Zé Marcolino as que se destacam na maioria das famílias assentadas são o algodão, já mostrado anteriormente, o milho, o feijão e, mais recentemente, a horticultura, com a prevalência do plantio de coentro, abobrinha, alface e tomate-cereja. Outro aspecto forte no qual o assentamento se destaca é a criação de animais. Entre eles o que mais é evidente e presente em quase todas as residências dos assentados é a cabra. Proveniente disso, a produção de leite de cabra é muito intensa. Conforme relatado pelo presidente da Associação de Moradores, o assentamento é pioneiro na produção desse produto em todo o município de Prata. Como mostram as imagens a seguir.



Imagem 4: Retirada do leite de cabra e roçados com produções diversas dos assentados

No que tange a produção do leite de cabra, em pesquisa *in loco* mais aprofundada, pudemos participar da rotina de umas das famílias do assentamento e observamos que, geralmente, são as mulheres que ficam na incumbência de acordar as 4h da manhã e ir tirar o leite das cabras, por volta das 6h da manhã elas já estavam voltado com os galões de leite cheios e, segundo o que elas nos informaram em conversas informais, o homem responsável em levar o leite para a pasteurização passa mais ou menos às 6h30min da manhã e nesse horário elas precisam estar cada uma em suas casas com o leite pronto para entregar.

Nesse sentido, em todos os dias que passamos no assentamento acompanhando essa rotina diária de atividades, percebemos que as mulheres se destacam na grande maioria das atividades, ou seja, elas são responsáveis pelos afazeres domésticos, pela retirada do leite das cabras, pelo plantio e irrigação dos roçados, algumas ainda trabalham como costureiras ou cuidam de crianças para outras mães vizinhas, outras trabalham na escola como professoras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, alimentam os animais, enfim, é um assentamento rural sustentado quase que praticamente a mãos femininas. Seguem imagens que ilustram isso.



Imagem 5: Mulheres envolvidas em várias atividades no assentamento e na escola.

Apesar de toda essa articulação dos assentados com a associação de moradores para uma melhoria nas produções e conseqüentemente em suas fontes de renda, faz parte

do senso comum, e é reforçado pelas mídias, a ideia que a grande parte dos alimentos que chegam a nossa mesa é advinda do agronegócio e da monocultura que é produzida para mercados internacionais, permeada de um mercado moderno e sofisticado, com o uso de tecnologias diversas. Porém, essa representação é fruto de uma “amnésia social” (MOTA e ZARTH, 2008 *apud* WANDERLEY, 2014) que nega a importância histórica do campesinato familiar no Brasil que corresponde a “uma forma de viver e trabalhar no campo que, mais que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura” (WANDERLEY, 2014, p. 2).

Esse modo de vida e cultivo da terra está ligada à dinamicidade do campo brasileiro que, apesar das contrárias definições é ativo, está vivo e em movimento e que, por isso, inclui pessoas que lutam pelo direito à terra, à sua cultura, ao seu lugar, à sua identidade, que tem modos de vida próprios, enfim, sujeitos que lutam de maneira recorrente pelo reconhecimento e valorização daquilo que é seu.

Essa dinâmica está atrelada ao conceito de campesinato, que é uma forma de organização perceptível no assentamento rural aqui apresentado. O campesinato brasileiro pode ser definido, conforme Wanderley (2014), como o conjunto de famílias camponesas existentes em um território e que, tendo acesso à terra e a seus recursos sobrevivem da produção rural, também está ligada a ideia do campesinato um modo de ser e viver que ultrapassa apenas os cultivos que as famílias fazem, tem a ver com uma cultura própria e um modo de ser, viver e estar no mundo respeitado a natureza e fazendo um uso consciente de seus recursos.

Nesse sentido, ainda segundo a mesma autora, pode se distinguir pela forma de sua existência e pela natureza das reproduções de seus respectivos grupos familiares. Ou seja, a territorialidade da história e os contextos gerais de formação social ou de mudança de realidades produzem formas distintas de campesinatos. Conforme Tardin (2012) a agricultura remete a uma ligação poderosa humano-natureza no sentido de “uma forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, uma relação fundada no cuidado” relação esta que dá subsídios para que se forme uma “identidade humano-natureza” que está profundamente ligada a história do campesinato brasileiro, e nesse caso, como pudemos observar *in loco* no assentamento Zé Marcolino. (TARDIN, 2012, p. 179). O autor afirma que

Em sua generalidade o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer,

pelas descobertas, por uma práxis empírica ampla, e preponderantemente, pela experimentação durante largo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas. (TARDIN, 2012, p. 180).

Segundo Wanderley (2014), a unidade produtiva no campesinato é a família. É através da experiência cultural e pessoal dos integrantes da mesma que irá se constituir um padrão reprodutivo, este é formado por um hábito de consumo familiar que é ajustado a uma rotina de trabalho. Ao definir o campesinato a autora citada afirma que este

corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar tanto dos objetivos da atividade produtiva [...] quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e trabalhar no campo que, **mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura.** (WANDERLEY, 2014, p. 15) (Grifo nosso)

Busca-se, então, Conforme Costa e Carvalho (2012, p. 119) a construção de um projeto do campesinato, que pressupõe a autonomia relativa dos camponeses em relação ao capital, o esperado é que as famílias “afirmem sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital com os quais se relacionam nos diversos mercados onde se inserem”. Wanderley (1996) afirma que mesmo nas sociedades rurais tradicionais a autonomia é sempre relativa pois há por parte dos agricultores “a necessidade de reservar parte de seus recursos para as trocas com os conjuntos da sociedade, e para atender suas imposições terminam por introduzir [...] certos elementos que lhe são, originalmente, externos” (WANDERLEY, 1996, p. 4)

Nesse sentido, a agricultura familiar, que está na base do campesinato, propõe uma maneira diferente de fazer agricultura do que aquele presente no paradigma capitalista, a do agronegócio. Para a autora supracitada, por agricultura familiar podemos compreender “como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo” (WANDERLEY, 1996, p. 1). Ou seja, compreendemos a agricultura familiar como sendo uma categoria genérica não recente mas que é renovada constantemente e o campesinato como estando incluído na diversidade da agricultura familiar e que se remete a uma identidade, uma tradição, uma adaptação da mesma.

No campesinato clássico europeu existe uma tríade: terra, trabalho e família (COSTA; CARVALHO, 2012). Essa tríade que configura o campesinato clássico, é bem clara na realidade aqui pesquisada, pois no assentamento Zé Marcolino há uma divisão das tarefas, concernentes a agricultura familiar, entre pais e filhos no cuidado com a terra e com os animais. Em conversas informais com uma das representantes de família, ela nos disse que, desde pequenos, seus filhos acompanhavam ela e seu marido para arar a terra, plantar, irrigar, colher, para alimentar os animais, tirar leite das cabras, enfim, para aprender, desde pequenos, as atividades ligadas ao homem e a mulher do campo, e essa rotina é bem semelhante na maioria das famílias do assentamento.

Nessa perspectiva, observamos que, em todo tempo que estivemos no assentamento, poder produzir em sua própria terra, passar para as gerações futuras a importância da agricultura familiar, os modos de ser e viver o campesinato são a essência da identidade camponesa nessa comunidade. Esses processos de compreensão, aceitação e valorização do que é seu tem base, também, na participação dos movimentos sociais no assentamento.

Desse modo, compreendemos que a resistência social, política e cultural dos povos do campo está em conseguir lutar pela terra na qual vivem e trabalham e compreendê-la como um “território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; [...] um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem” (MOLINA, 2008, p. 8).

É esse território como lugar de pertencimento e de luta, como um espaço garantidor da liberdade para plantar, colher, criar animais e conviver com os pares, um território rico em potencialidades nos mais diversos sentidos que se faz necessário compreendermos.

A importância do território para o povo camponês diz respeito à compreensão de um espaço no qual “o ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade” (WEIL, 1979 *apud* BOSI, 2010).

De acordo com Haesbaert (2014), nos últimos tempos a problemática do território vem ganhando destaque, principalmente por meio da luta pela terra. É importante ressaltarmos e compreendermos a importância que a posse da terra possui para o povo camponês, uma vez que ela, para além de uma propriedade, configura-se como um meio de libertação dos direitos senhoriais e das servidões coletivas a que o povo campesino tem sido subjugado desde os primórdios da sociedade. A propriedade familiar, a posse da

terra configura-se, então, como questão central na luta dos camponeses (WANDERLEY, 1996).

A problemática agrária que atinge os camponeses não é uma questão recente, visto que as grandes produções agrícolas em latifúndios são uma prática recorrente desde a época do descobrimento, quando as terras brasileiras eram controladas pela corte portuguesa que administrava o direito do uso da terra dependendo da conveniência, confiança e interesse de poucos em detrimento da maior parte da população. (FERNANDES, 1980).

Como as questões territoriais apontam para a luta de classes e para as relações de poder que emanam destas, destacamos outro conceito-chave que emerge das lutas camponesas por terra, educação e direitos no sentido mais amplo, que é o conceito de Hegemonia<sup>8</sup>, de Gramsci. Esse conceito serve para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições de lutas de classe dos trabalhadores. Segundo Pronko e Fontes (2012), esse conceito explica como nas sociedades modernas capitalistas a burguesia produz e reproduz a sua dominação em processos de luta social.

Para analisar a configuração do território do assentamento pesquisado, tomamos por base os estudos de Haesbaert (2004), nos quais ele afirma que o território pode ser compreendido em quatro vertentes básicas que são: a jurídico-política, aquela em que “o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado tipo de poder”; a cultural ou simbólico-cultural que enfatiza a “dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação a seu espaço vivido”; a vertente econômica que “enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas” e, por fim, a que o autor considera ser mais próxima das Ciências Sociais, a interpretação naturalista que toma por base as “relações entre sociedade e natureza, especialmente no

---

<sup>8</sup> Os estudos de Haesbaert trazem à tona a questão do jogo de forças e de poder que é inerente ao se pensar em territórios e territorialidades. Por isso, o autor faz menção ao conceito de Hegemonia de Gramsci que, segundo o próprio autor no livro do Cárcere I “ A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real [...] por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.” (GRAMSCI, 1999, p.103-104)

que se refere ao comportamento ‘natural’ dos homens em relação ao seu ambiente físico” (HAESBAERT, 2004, p. 40).

Nesse sentido, apesar de concordarmos que ao se falar de território não podemos desprezar nenhuma dessas vertentes apresentadas acima, pois o território em sua própria configuração se delineia como sendo híbrido e multifacetado, bem como é inegável a indissociabilidade das dimensões materiais, políticas e sociais que nele ocorrem, priorizaremos em nosso estudo a perspectiva simbólico-cultural bem como a perspectiva relacional que, em nosso campo de pesquisa, se mostram mais presentes.

Para dar conta de problematizar as questões territoriais do assentamento estudado, ressaltamos a importância da Geografia Cultural que está ligada a uma corrente mais humanística ou idealista da Geografia, a qual vai além das medições cartográficas e físicas para explicar as relações estabelecidas com o território. Na verdade, nessa perspectiva, “o pertencimento ao território implica a representação da identidade cultural e não mais a posição de um polígono” e, mais do que isso, é uma “parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa com o espaço” (HAESBAERT, 2004, p. 71-72).

Ainda conforme o mesmo autor, o território e suas territorialidades podem ser definidos por uma perspectiva também relacional ou absoluta, ou seja, o território é um conjunto de relações sociais que incluem relações de poder, historicidade, dimensão política e também física do território.

Para o autor, devemos superar o simplismo de achar que o território se restringe a apenas sua base espaço-material sobre a qual a sociedade é produzida e começarmos a analisar o território relacional

Não apenas no sentido de ser definido sempre dentro de um conjunto de relações histórico-sociais, mas também no sentido, [...] de incluir uma relação complexa entre processos sociais e espaço material, seja ele visto como a primeira ou a segunda natureza, para utilizar os termos de Marx. Além disso, outra consequência muito importante ao enfatizarmos o sentido relacional do território é a percepção de que ele não implica uma leitura simplista de espaço como enraizamento, estabilidade, delimitação e/ou ‘fronteira’. ” (HAESBAERT, 2004, p. 82).

Nesse sentido, podemos compreender que, segundo Haesbaert (2004, p. 82) “justamente por ser relacional, o território é também movimento, fluidez, interconexão –

em síntese e num sentido mais amplo, temporalidade”. Nessa nova experiência mais fluida de tempo-espço, percebemos que existe um “desencaixe temporal” moldado pelas distintas formas de poder nas quais estamos imersos e que são diferentes também de acordo com as classes sociais e grupos culturais aos quais pertencemos.

Também percebemos o processo de multiterritorialidade aqui mencionado na própria configuração geográfica do assentamento pesquisado, pois o mesmo encontra-se localizado entre três municípios do Cariri Paraibano: Amparo, Sumé e Prata

Nesse sentido, os processos de territorialização e reterritorialização são muito evidentes na experiência do povo camponês com o território. Esse processo fica mais complexo ao pensarmos no desafio da “construção de uma nova territorialidade nos assentamentos da Reforma Agrária para estes camponeses que, enraizados na sua cultura, estão abertos a inovações”, ou seja, os camponeses vão se reinventando e entre seus “erros e acertos vão construindo uma nova territorialidade [...] começam a re-construir um território onde as marcas de sua história serão fixadas como marcos de sua identidade” (MEDEIROS, 2009, p. 224).

A identidade camponesa é muito evidenciada na cultura dos povos do campo. A grande influência da cultura campesina é muito marcante em todas as relações sociais estabelecidas no assentamento. Ainda conforme a autora supracitada, a cultura é o conjunto de tradições e costumes que definem que vários indivíduos fazem parte do mesmo povo ou da mesma comunidade e, de acordo com Medeiros (2009, p. 223), se “manifesta conforme crenças e atitudes [...] é um processo individual de cada sujeito cujas atitudes provocarão interferências no grupo ou no coletivo”.

Muitas vezes, porém, a seletividade do capital financeiro, bem como seus processos de exclusão e disseminação de uma cultura como sendo hegemônica e mais aceitável, terminam por agravar as desigualdades, a concentração de renda, do capital e da infraestrutura nas mãos dos grandes empresários e executivos ligados ao agronegócio, forjando uma reterritorialização dos “de cima”, a qual gera uma desterritorialização dos “de baixo”, nesse caso os camponeses, o que causa “a globalização da cultura do *status* e do valor contábil em uma sociedade de consumo estendida a todas as esferas da vida humana” (HAESBAERT, 2004, p. 367).

Em conclusão, ressaltamos que nossa ideia basilar sobre concepções, práticas e desenvolvimento do território também se aproxima a do autor Ricardo Abramovay (1998). Ao refletir sobre esse conceito, afirma que

A ideia central é que o território, mais que simples base física para as relações entre indivíduos e empresas, possui um tecido social, uma organização complexa feita por laços que vão muito além de seus atributos naturais e dos recursos de transportes e de comunicações. Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento econômico. (ABRAMOVAY, 1998 *apud* WANDERLEY, 2011, p. 7)

Nesse sentido, o território para o povo camponês deve ser compreendido enquanto “um novo paradigma que responde a um certo número de funções geográficas, sociais e políticas que se inscrevem no universo da memória, das representações e dos valores” (MEDEIROS, 2009, p. 218). Ou seja, o território para o povo camponês pode ser definido como sendo um território que é múltiplo em possibilidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Dentro desse território permeado de afetividade, de trabalho, de moradia, de educação para suas crianças, de pertencimento, de esperança, mas, também, território de conflitos, contradições e disputas, os povos do campo se constituem enquanto sujeitos de direitos, porém para que esses direitos sejam assegurados e efetivados é preciso, primeiramente, que os sujeitos tenham conhecimento das leis que os resguardam e encontrem espaços de luta e resistência para “ocupar as brechas” e garantir a efetivação desses direitos. Nesse processo, a participação e o envolvimento dos movimentos sociais do campo é imprescindível para o fortalecimento e luta, dos povos do campo em geral, mas também, no caso da pesquisa aqui apresentada, na vida dos assentados residentes no assentamento Zé Marcolino.

Segundo o que eles nos relataram em conversas informais e como pudemos observar nos dias em que estivemos lá, se não fosse a sua luta desses movimentos, muitos dos direitos hoje conquistados pela e para a população camponesa não teriam avançado. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo representam uma transformação da consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação, ou seja, o conjunto de lutas que homens e mulheres camponeses realizam aponta para o seu próprio reconhecimento enquanto sujeitos de direitos.

Alguns movimentos sociais do campo estão mais ligados ao assentamento rural aqui pesquisado. Dentre eles, o que mais se destaca é o Movimento dos Trabalhadores

Rurais sem Terra (MST) e o projeto governamental Dom Hélder Câmara, já mencionado anteriormente.

De acordo com Fernandes (2012), o MST é “um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres [...] e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira” (p. 496). Ainda segundo o autor supracitado, o MST vem contribuindo, desde a sua criação, para a formação de muitos assentamentos, cooperativas e associações ligadas à agricultura do país. Na realidade aqui estudada, não foi diferente. Por meio de entrevistas com os representantes da associação de moradores do assentamento Zé Marcolino, percebemos que foi o MST que esteve com eles desde o início, no fim do ano de 1999, quando ainda estavam sonhando com a condição de assentados, na verdade os integrantes do movimento lutam pelos mesmos direitos que os assentados sonhavam nessa época: direito à posse da terra e políticas públicas que assegurem seus direitos como agricultores familiares. Inicialmente, segundo uma das representantes da associação de moradores, RAM 2, ainda na época do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a população de agricultores daquela área foi convocada a fazer um cadastro no correio. Porém, nada aconteceu pelos dois anos subsequentes.

Foi por meio de instruções de integrantes do MST que a comunidade ocupou uma antiga fazenda. Isso ocorreu no ano de 2001, quando representantes do MST disseram aos agricultores que já fazia mais de dois anos que a fazenda estava desocupada e se eles não ocupassem a sede da fazenda e não comessem a trabalhar na terra, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) não iria entregar a posse da fazenda para eles.

Então, os agricultores começaram a marcar o roçado e a criar os animais nessa área, ou seja, foi no ano de 2001 que eles realmente começaram a ocupar a fazenda. Já no ano de 2002, saiu, oficialmente, a posse da terra para os cadastros serem feitos.

Nesse sentido, vemos claramente que a articulação desses trabalhadores com alguns membros do MST foi imprescindível para que a “democratização do acesso à terra para trabalhar, produzir e viver dignamente” (FERNANDES, 2012, p. 498) ocorresse de maneira efetiva na vida das pessoas que hoje constituem o assentamento pesquisado.

Como iniciamos falando das famílias e das atividades que as mesmas desenvolvem no assentamento, também se faz necessário pensarmos de que famílias estamos falando. Pensar na configuração dessas famílias é imprescindível para a

construção do nosso objeto de estudo. Quando falamos em família no século XXI, estamos tratando de uma instituição que está em processo de mudança conceitual e que possui padrões diversos de relacionamentos e ligações que podem ser parentais ou não.

Na atualidade, as famílias vêm passando por rupturas e desconstruções tanto internas quanto externas. A antiga ideia de a esfera familiar estar necessariamente ligada à natureza biológica é rompida ao analisarmos que essas ligações não são apenas “biológicas, universais as necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos” (SARTI, 2008, p. 31).

Em consonância com esse pensamento, Albuquerque e Fernandes (2012, p. 268) afirmam que devido “às mudanças econômicas, políticas e sociais, a família é um conceito que se reconfigura nesta sociedade complexa”, apontando como aspectos que são definidores dessas mudanças a incorporação ao mercado de trabalho das mulheres, a nova relação entre os gêneros e a reorganização de contextos familiares, defendendo que “estes são alguns aspectos salientados para compreender os conflitos e as necessidades das famílias nesta configuração social” (ALBUQUERQUE e FERNANDES, 2012, p. 268).

No caso de nosso campo de estudo, ficou evidente a importância dos laços familiares nas falas das pessoas com quem conversamos no assentamento e como “as relações entre indivíduos ligados por laços de parentesco, vizinhança, amizade ou fé ultrapassam a unidade da residência, e estabelecem relações de solidariedade e conflito, permeadas por tensões” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 27-28).

Tomaremos por base os estudos de Sarti (1994; 2004; 2008) para expor a concepção de família<sup>9</sup> que acreditamos ter relação com as famílias do assentamento pesquisado. Concordamos com a autora quando defende que

[...] a família se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria, que opera como um discurso oficial. Embora culturalmente instituído, ele comporta uma singularidade. Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem [...] Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que

---

9 Neste trabalho, iremos adotar a perspectiva discursiva de família, conforme apontado por Sarti (1994; 2004; 2008). No entanto, há outras formas de definir família, como a que se encontra disposta no aparato legal.

não se antecipe à realidade da família, mas que nos permita pensar como a família constrói, ela mesma, sua noção de si. (SARTI, 2004, p. 13-14)

Nesse sentido, conseguimos perceber os laços mencionados acima no assentamento rural pesquisado. Um aspecto que se mostrou interessante na composição familiar da realidade que estamos investigando é a participação ativa das mães em todas as atividades concernentes tanto à escola quanto ao trabalho na agricultura. Isso fica claro na fala de RF1 quando perguntamos sobre um ponto forte da escola do assentamento e ela relatou que

*dá esse conforto, o bem-estar, o tá envolvido com a família... é a mãe ter direito de tá vendo seus filhos dentro da escola, é muito bom... A família dentro da escola... **Quem construiu essa escola foi as mães...** Então pela luta das famílias, pela luta das mães nenhuma pode ficar fora disso... eu tô lá desde a primeira reunião para a escola acontecer... Fui uma das fundadoras... Tô desde o início, eu comecei com minha menina mais velha, hoje ela já está na cidade, tá com 13 anos e tenho mais duas que estão na escola..." (grifo nosso)*

Percebemos que, desde os alicerces da construção da escola até os primeiros anos de funcionamento da mesma, as mães estão presentes nessa luta por uma Educação do/no Campo para seus filhos, trabalhando, em alguns casos, de forma voluntária, no início da instituição, por acreditarem que estariam fazendo o melhor por suas crianças. Tal aspecto fica claro na fala da gestora, ao afirmar que

*(Diz o nome de uma representante da associação de moradores, R2) me chamou quando eu estava no terceiro período de matemática da UEPB e me disse assim: 'a escola precisa de você! Você vai trabalhar na escola! Mas assim... Você não sabe quando vai receber não viu... Nem quando vai sair seu contrato' aí... Assim... Eu pensei na comunidade... **É que assim aqui não há ninguém que não seja familiar... Eu digo família mesmo sabe... Irmão, primo, tio...** Aí eu disse: 'rapaz... Eu vou!' e quando... **Eu comecei a trabalhar na escola né... Assim sabe... Meu pertencimento só cresceu mais... E assim... Eu... Vi como é importante a gente ter uma educação voltada ao sujeito do campo, mesmo porque é o sujeito do campo que é responsável pelo desenvolvimento da sociedade...**" (grifo nosso)*

Nessa fala da gestora da escola, percebemos tanto o comprometimento com o funcionamento da escola e com a educação das crianças do assentamento quanto a ênfase nos laços familiares que justificam a sua aceitação em trabalhar mesmo sem remuneração, inicialmente.

Concernente a escola do assentamento até o ano de 2016 todos que trabalhavam na mesma tinham um objetivo comum de lutar pela garantia das crianças aprenderem uma educação que estivesse ligada diretamente à Educação do/no Campo, porém, não sem desafios e disputas.

A luta por uma Educação do/no Campo que resistisse aos processos precários de acesso à terra, à universalização do currículo, a leis educacionais que invisibilizem a realidade do homem do campo, e tantos outros problemas que envolvem esses sujeitos, fez com que eles se unissem, por meio dos movimentos sociais e com a ajuda de ativistas e pesquisadores da área, para serem os protagonistas no processo de criação da Educação do Campo, feito por homens e mulheres em estado de luta.

Esses sujeitos estão em cena como construtores de políticas públicas que reconheçam sua centralidade e compreendam que isso deve passar pela formação de indivíduos que pensem no coletivo, e que lutem “para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p. 41).

Nessa perspectiva, no contexto de lutas por políticas públicas orientadas pelos próprios trabalhadores do campo e na intenção de problematizar o campo brasileiro enquanto lugar de confrontos e lutas sociais, é indispensável ressaltar a relevância dos movimentos sociais do campo como aqueles que, segundo Caldart (2009, p. 43), vinculam-se

[...] a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente.

Em outro texto, também de grande relevância e de extensa circulação, sobre os movimentos sociais do campo e sua importância para os povos camponeses, intitulado “Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação”, Caldart (2008, p. 71) defende que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades

camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Esse pensamento está em consonância com o que é defendido por Arroyo (1999), ao afirmar que os movimentos sociais do campo nos apontam para um campo que é ativo, que está vivo e em movimento e que, por isso, existem pessoas que lutam pelo direito à terra, à sua cultura, ao seu lugar, à sua identidade, enfim, sujeitos que lutam pelo reconhecimento e valorização daquilo que é seu.

Entretanto, afirmamos que existem barreiras internas e externas que devem ser rompidas na construção de uma identidade genuinamente campesina. Percebemos, na realidade pesquisada na escola do assentamento, que um dos principais desafios propostos para se pensar na educação do/no Campo é justamente formar os docentes para uma identidade e cultura camponesas, quer seja ele da comunidade ou não, buscando destituir uma mentalidade urbanocêntrica que vê o campo como um lugar de atraso, desenvolvendo nesse sujeito uma visão contra-hegemônica, mas que também coloque os conflitos do campo em destaque e ressalte a compreensão das questões sociais que estão por trás do movimento social. Percebemos essas barreiras claramente postas em prática pela professora do Ensino Fundamental 1, que veio do município de Prata-PB para trabalhar na escola do assentamento no ano de 2018.

É necessário pensar no protagonismo camponês, na formação profissional dos professores que atuam no campo, valorizar os saberes experienciais do homem do campo, inserindo-o na proposta didática pensada e formulada para esses sujeitos, efetivar as políticas públicas no sentido de firmar um compromisso e consolidar as leis que garantam infraestrutura e materiais pedagógicos, ou seja, o direito pleno a uma educação de qualidade, manter um bom relacionamento com a comunidade, formando vínculos afetivos positivos etc.

Defendemos que ao falar sobre a Educação do/no Campo temos que relacioná-la à transformação da consciência dos direitos dos sujeitos implicados nesse processo de luta pela terra, pela justiça, pela igualdade, pela cultura e, nesse caso, principalmente pelo acesso a uma educação de qualidade e aos conhecimentos científicos elaborados, sem excluir ou minimizar os saberes do homem do campo. Esse conjunto de lutas e resistências que homens e mulheres do campo realizam e os inúmeros riscos que assumem ao fazê-lo mostram o quanto eles se reconhecem enquanto sujeitos de direitos e o quanto lutam e resistem para que suas crianças assim se constituam.

Segundo Caldart (2008), existem três momentos distintos e simultâneos que são essenciais quando pensarmos em uma Educação do/no Campo. Devemos lembrar que

**A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra** – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

**A Educação do Campo é positividade** – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

**A Educação do Campo é superação – projeto/utopia:** projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana. (grifos nossos). (CALDART, 2008, p. 75),

Além da compreensão desses aspectos ressaltados por Caldart (2008) precisamos levar em consideração os aspectos específicos relacionados às crianças do campo, tais como: a diversidade das infâncias existentes no nosso país e o caráter heterogêneo do campo, as particularidades do processo de educação dessas crianças, a necessária articulação com as condições gerais da Educação Infantil garantida a todas as crianças.

Para uma melhor compreensão sobre a Educação do/no Campo (EC) e a Educação Infantil (EI), é fundamental definir algumas concepções importantes às referidas áreas. São elas: criança, infância e infância do campo, e campo.

Ressaltamos a criança como sendo aquela que possui maneira própria de interpretar e simbolizar o mundo, produzindo, assim, suas culturas das infâncias (SARMENTO, 2007). Elas devem ser olhadas em sua diversidade e não apenas na sua aparente unidade.

Também com base nos estudos de Salles e Faria (2012), compreendemos a criança como um cidadão de direitos que, a despeito de qualquer aspecto, possui, legalmente, direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças. Em concordância com esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) definem que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

A perspectiva da criança enquanto sujeito histórico e de direitos diz respeito a que ela vive e se relaciona com seus pares e com os adultos em um contexto histórico, social e cultural e deve ser compreendida em relação a esses aspectos, sendo seus direitos assegurados no aparato legal vigente.

Defendemos uma concepção que reconhece o que é específico da infância, seu poder de imaginação, fantasia, criação, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 1999).

Segundo Corsaro (2003), é nessa fase da vida, a infância, que as crianças produzem as culturas infantis. É nela, também, que emergem as relações entre crianças e adultos e/ou crianças e seus pares interagindo sobre o mundo a sua volta e atribuindo-lhe sentido, reinterpretando-o e o ressignificando.

Afirmamos que a noção de infância deve ser entendida como experiência e pode ou não atravessar os adultos, pode ou não atravessar as crianças. Não está vinculada unicamente à faixa etária ou cronologia, está ligada a uma espécie de des-idade, pois a criança propicia devires, vir-a-ser – “não tem a ver com o futuro e sim com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 180).

No que tange às infâncias do campo, ressaltamos a pluralidade envolvida nesse contexto. Falamos da diversidade das infâncias brasileiras atreladas a um campo que também se configura como diverso. Destacamos que os espaços, os tempos, a maneira como as crianças camponesas vivenciam suas infâncias, apreendem sua cultura, constroem sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas, são ricas e peculiares (SILVA e PASUCH, 2010).

Referente à Educação Infantil, tomamos por base a definição das DCNEI (2009) para afirmamos que a mesma se refere à

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009, p. 12)

Destacamos o campo enquanto um espaço heterogêneo, no qual existe uma enorme diversidade econômica devido à pluriatividade das famílias camponesas, do qual brotam fecundos movimentos sociais e onde se evidencia a multiculturalidade, um lugar vivo, dinâmico, inquieto e ativo (SOARES, 2001; ARROYO, 1999).

Nesse sentido, campo é mais do que um perímetro não-urbano, é um lugar onde existem “possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1).

O conceito de Educação do/no Campo surge no cenário educacional brasileiro no final dos anos 1990, ainda sob a égide de um governo neoliberal que invisibiliza e silencia os sujeitos, tornando-os homogêneos e “mascarando” suas diversidades. Esse conceito pode ser “datado” no contexto da I Conferência por uma “Educação Básica do Campo”, que ocorreu em 1998, e foi reafirmado no Seminário Nacional, em 2002, e também na II Conferência Nacional, no ano de 2004. Em seu bojo de lutas e reivindicações destacam a participação camponesa na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 257-258).

Caldart (2012) faz uma cronologia de conferências e reuniões que foram essenciais para o fortalecimento de políticas públicas que viabilizassem uma Educação do/no Campo, tais como: I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997; I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998); Seminário Nacional (2002); II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (2004); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001). A autora também destaca a criação de fóruns e programas que foram criados nesse contexto, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Destaca, ainda, a participação ativa, nesse contexto, de alguns movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Alguns desafios postos à educação do campo são a ampliação da Educação Infantil, a luta contra o fechamento das escolas do campo, o investimento nas formações

inicial e continuada de educadores do campo, a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas, dentre outros. O povo camponês luta por uma educação feita por ele mesmo e não apenas com uma nomenclatura, assume a postura de uma luta por políticas públicas mais abrangentes e soma luta por educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 242).

Também se coloca como um paradigma que se contrapõe ao paradigma da Educação Rural, historicamente permeada de preconceitos cruéis e cristalizados que estigmatizam os sujeitos do campo. A Educação Rural traz em seu cerne um conceito pejorativo e perverso concernente aos povos do campo, olhar que contribui para a geração de um olhar negativo do camponês e contribui para sua exclusão de políticas públicas que dizem respeito a ele, contribuindo, ainda, para a reprodução do projeto urbano no contexto rural e enfatizando o estereótipo do campo enquanto lugar do atraso.

Nessa perspectiva, a Educação do/no Campo é fruto do protagonismo e das lutas dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos coletivos envolvidos nesse processo. Vale salientar que, segundo Leal (2012), para além da expressão Educação do Campo se remeter a um conceito original, ela deve ser considerada enquanto um *conceito-movimento*, o que conota um movimento que carrega consigo a história de diversos sujeitos ligados aos movimentos sociais do campo que, juntos, lutam para conseguir respostas para suas demandas coletivas num contexto de tensões.

Conforme defende Caldart (2009, p. 40), a EC é

[...] um movimento real de combate ao ‘atual estado das coisas’: movimento prático, de objetos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construída em vista de orientar ações/lutas concretas.

Defendemos, como Caldart (2009), a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, essas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, a EC não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas, ela também enfatiza que o educador do povo não deve ser o Estado, a tutela política e pedagógica estatal deve ser negada.

Quanto aos aspectos pedagógicos e educacionais que são direcionados à criança campesina, devemos pensar em uma educação tratada como um direito universal de todo ser humano, direito inalienável, segundo a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), e que deve ter referências na cultura, crença, valores e outros aspectos da comunidade em que essa criança está inserida. Ou seja, uma educação culturalmente enraizada, conforme consta, como já mencionado anteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, ressaltamos que o geral e o específico devem ser garantidos às crianças do campo. Ao contrário de falar a favor da importação ou imposição de algum modelo de educação, devemos pensar as continuidades e as rupturas entre a educação do campo e os contextos urbanos, ou seja, precisamos propor uma Educação Infantil do Campo (EIC) na qual seja possível delinear aquilo que é geral para todas as crianças (e a que todas têm direito) e aquilo que é específico das mesmas: suas culturas, suas identidades, seus modos de vida, dentre outros aspectos que fazem de cada criança um ser plural e subjetivo. Sobre a relação tensa, mas possível e necessária, entre o universal e o particular na Educação Infantil do Campo, Silva e Pasuch (2010, p. 3) afirmam que

Uma educação infantil do campo de qualidade, para além dos indicadores **gerais** de qualidade da educação infantil, já construídos nacionalmente, necessita considerar novas questões, **construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida**, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. É nos anos iniciais que a criança constrói sua autoimagem, na relação com a imagem de seu grupo social e cultural e do lugar em que vive. (grifo nosso)

Esse desafio foi bem formulado e refletido por Silva, Pasuch e Silva (2012), ao apresentarem uma complexa discussão sobre a importância de se tecer um movimento contínuo entre essas duas esferas que atravessam a existência humana – processos que buscam padronizar a todos (conduzidos, atualmente, pela globalização) e apropriações singulares desses mesmos processos. Ainda para as autoras, a relação entre o geral, ou seja, aquilo que está presente tanto no campo como na cidade, e o específico, referente aos aspectos particulares a um ou a outro contexto, afeta a constituição dos sujeitos concretos.

Essa reflexão deve oferecer fundamento às concepções e práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil do Campo. Conforme Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 82), é necessário compreender que a complexidade das escolhas pedagógicas, pautadas no

esforço em articular o que é geral ao que é específico na Educação Infantil do Campo, tem relação com a concepção de cultura que é adotada.

Segundo as estudiosas, a educação infantil deve estar comprometida com a valorização e a incorporação dos saberes de sua comunidade, pelas crianças. No caso das crianças do campo, as dinâmicas singulares a esse lugar devem estar implicadas, diretamente, nas práticas pedagógicas pensadas especificamente para esses sujeitos. Por isso, é imprescindível a vinculação positiva da criança com o seu espaço e grupo cultural, que deve ocorrer considerando as realidades histórica e culturalmente desvalorizadas em relação à cidade. Tal desvalorização fortalece os estereótipos, preconceitos e concepções do senso comum sobre o sujeito do campo.

Nesse sentido, destacamos a importância de que as práticas escolares e propostas pedagógicas na Educação Infantil do Campo precisam ser ligadas ao contexto social e cultural da criança, valorizando-a e ressaltando seu protagonismo no currículo pensado para ela. É preciso respeitar as diversidades peculiares ao campo brasileiro, pois as crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Então, é necessário lembrar, valorizar e reconhecer o movimento de lutas dos povos do campo por uma educação que destaque seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. É necessário, ainda, pensar na elaboração dos projetos político-pedagógicos, de maneira democrática e participativa, no envolvimento com as comunidades, bem como na criação de espaços, materiais, programas e atividades capazes de constituir as creches e pré-escolas como gostoso lugar para a criança do campo viver a sua infância.

As crianças do campo merecem uma Educação Infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.

Devemos garantir uma Educação Infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos. É necessário compreender que atender o direito à EIC para as crianças é garantir o compromisso com a infância brasileira.

Ressaltamos que oferecer uma Educação Infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e

as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as crianças, dessas imagens e estereótipos (SILVA e PASUCH, 2010).

Um dos principais e maiores desafios enfrentados pela EIC é a dificuldade de acesso das crianças do campo a creches e pré-escolas que respeitem seus pertencimentos culturais. Isso se deve ao fato de que o acesso às vagas “é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais” (SILVA; PASUCH, 2010). Assim, o que já se constata em termos de desigualdades na Educação Infantil brasileira, em geral, é ainda mais agravante quando se trata das crianças de grupos menos favorecidos, como as crianças camponesas.

No que tange às últimas, segundo o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC (BRASIL, 2002), as políticas educacionais instituídas tendem a tratar as práticas pedagógicas urbanas como parâmetro e o campo como adaptação. Por isso, é urgente promover mudanças estruturais, ampliando o reconhecimento social das crianças pequenas do campo, de seus direitos e de sua cidadania.

No que concerne à composição das famílias camponesas na realidade pesquisada, percebemos que as famílias do assentamento são formadas, em sua maioria, pela composição familiar clássica ou nuclear: pai, mãe e filhos. Numa conversa informal a gestora e com a professora de Educação Infantil, elas nos disseram que cerca de 80% das famílias do assentamento tem essa configuração, os outros casos são de mães solteiras e avós que cuidam dos netos. Sobre essa característica, Caldart, Paludo e Doll (2006) afirmam que

Nas comunidades rurais, entende-se por família todas as pessoas que moram na mesma casa, respeitando as mais diversas composições: pais e filhos; pais, filhos e avós; pais, filhos, tios e assim por diante. Nos assentamentos e acampamentos, diferente das comunidades, onde solteiros não são considerados uma família, se entende por família homens e mulheres solteiros e maiores de 18 anos que vão ter acesso à terra, por entender que esses virão a constituir uma família. Também os chamados pais solteiros e mães solteiras, ou seja, mulheres e homens sem cônjuge e com filhos/as de uniões que já estão desfeitas, são considerados família, além da constituição familiar mais clássica, com o pai, a mãe e os filhos. (CALDART; PALUDO; DOLL; 2006, p. 117)

Nessa perspectiva, todas as representantes das famílias que entrevistamos foram as mães das crianças e em todos os casos, nas que demandavam a escola ou não, a composição familiar era a nuclear.

Nas nossas observações também pudemos perceber que a grande participação das crianças nas atividades cotidianas acompanhando suas mães, na grande maioria das vezes, independente de serem meninos ou meninas, na retirada do leite de cabra, para alimentar os animais, para plantar no roçado, enfim, as crianças fazem parte desse assentamento de maneira muito efetiva. Ou seja,

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa, construindo raízes culturais próprias, na relação com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, e qualquer que seja a sua constituição, seus interlocutores mais próximos.” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 117)

Notamos, de maneira semelhante, que, apesar das crianças participarem ativamente das atividades ligadas a produção camponesa, no dia a dia a interação entre elas e os adultos, no que diz respeito a outras atividades, é mínima. Em todo período de observação não vimos nenhum adulto, quer seja parente ou não, se aproximar dessas crianças com o intuito de brincar, por exemplo, ou de instruir em algo, ou seja, as relações se restringem especificamente ao cuidado básico com a higiene e a manutenção das necessidades básicas dessas crianças.

Notamos que na escola elas têm uma rotina que as aproxima da terra, de suas raízes com a agricultura familiar, com a identidade de homem e mulher do campo. A professora de Educação Infantil, faz questão de sair de dentro da escola e explorar com as crianças o espaço externo, propondo brincadeiras corporais e fazendo ligação com temas de sua aula, como mostra as imagens<sup>10</sup> a seguir.

---

<sup>10</sup> As mães das crianças nos autorizaram o uso da imagem das mesmas por meio de assinatura de uma declaração.



Imagem 6: Professora da sala de Educação Infantil brincando com as crianças no espaço externo da escola.

Na hora do recreio, as crianças se dividem dentro e fora da escola, mas sempre brincando juntas. As brincadeiras preferidas delas na escola são: bonecas, curral (com os animais de plástico), pular corda, carrinho, dentre outros. As imagens abaixo ilustram bem esses momentos de descontração e brincadeiras no espaço escolar.



Imagem 7: Crianças brincando dentro e fora da escola de brincadeiras diversas.

Fora da escola, percebemos que a rotina dessas crianças apesar de nos parecer árdua, pois elas trabalham bastante com seus pais em tarefas que são realizadas pelos adultos, como por exemplo carregar objetos pesados, para elas é bem tranquila. Em conversas informais com algumas crianças e observando-as, notamos que ao sair da escola as crianças maiores cuidam das menores, geralmente o irmão, ou irmã na maioria dos casos, mais velho (a) cuidam dos irmãos mais novos. Quando elas chegam em casa

após a aula (a escola do assentamento só tem aulas pela manhã, das 7h às 11h) almoçam, cumprem com suas atividades domésticas, algumas meninas ajudam a mãe a limpar a casa, lavar a louça, varrer o “terreiro”, dentre outros serviços, e ambos, meninos e meninas, ficam responsáveis em organizar e limpar seus quartos, e escolares, como realizar as atividades de casa, fazer trabalhos, ensaiar alguma apresentação da escola, dentre outros.

Depois de concluídas essas atividades, as crianças já ficam “na rua” procurando outras crianças para brincar. Mesmo as crianças mais velhas que já estudam no município de Prata-PB quando voltam da escola, um pouco mais tarde, pois ficam aguardando o ônibus pegá-las, têm a mesma rotina das outras crianças.

Enquanto o sol ainda está muito quente, elas arrumam um jeito de brincar dentro de casa ou no “terreiro” como mostram as imagens a seguir.



Imagem 8: Crianças brincando no “terreiro” ou quintal de suas casas.

Depois que o sol está mais ameno, por volta das 16h, todas as crianças, de todas as idades, meninos e meninas, se reúnem na frente da casa de algum deles e brincam de futebol, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, andar de bicicleta, dentre outras brincadeiras de movimento, como podemos ver nas imagens a seguir.



Imagem 9: Crianças, de várias faixas etárias e de gêneros diferentes, brincando juntas de brincadeiras diversas.

Podemos notar que as brincadeiras das crianças são sempre em grupo, que elas não fazem distinção quanto ao gênero, nem a idade, brincam muito geralmente das 16h até as 20h, parando só para beber água ou ir ao banheiro. Após isso se despedem e muito cansadas, mas também perceptivelmente bastante felizes, vão para casa, tomam banho, jantam e dormem antes das 21h. Gostaria de citar uma fala da minha filha, que como citamos anteriormente me acompanhou na nossa última ida a campo, que amou a experiência que teve com essas crianças: “Isso sim é que é aproveitar a infância!”.

No que tange à participação das famílias na educação de suas crianças, quer sejam filhos, filhas, sobrinhos, sobrinhas, netos ou netas, notamos que a grande maioria está bem envolvida nos assuntos da escola e preza pelo contato dessas crianças com a terra, no sentido de ensiná-las sobre a agricultura familiar e a criação de animais. Em concordância com esse aspecto, é notório que

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa, construindo raízes culturais próprias, na relação com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, e qualquer que seja a sua constituição, seus interlocutores mais próximos. É nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida

organizada em grande parte por seus pais), que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia. Suas famílias, nesse sentido, são o primeiro agente intermediador e socializador de conhecimentos sobre elas mesmas e o mundo. (CALDART, PALUDO e DOLL 2006, p.117)

O diálogo entre escola, família e comunidade também fica evidente em outra fala da gestora da escola do assentamento. Ao ser questionada sobre algum aspecto que ela acha interessante na instituição que administra, respondeu:

*Eu acho que da nossa escola pra essas crianças...o ponto forte é isso sabe? O elo! Família-escola-comunidade... sabe... você saber que a qualquer momento as minhas crianças estão dentro da escola, tanto é que a gente... é muito raro, muito difícil acontecer na nossa escola das janelas estarem fechadas ou das portas das salas de aula estarem fechadas, entendeu? Elas estão abertas! As mães chegam, botam a cabeça, aí conversam, dialogam com a professora naquele momento...então ela pode chegar assim... e observar...tem essa abertura de ficar observando... e também de cobrar a escola, né? Cobrar da escola: olhe professora... o meu filho tá assim, assim e assim, eu queria que tal, tal e tal... aí...o professor tem a oportunidade de dialogar com a mãe e com pai para melhorar cada vez mais o seu filho.” (grifo nosso)*

Esse diálogo transparece no cotidiano da escola com a participação sempre ativa das mães das crianças. Em nossas observações, vimos que algumas mães deixam seus filhos e vão embora, outras ficam um pouco na escola conversando com a gestora, com a professora de seus filhos (as), ou com funcionários sobre assuntos diversos. Notamos que a escola realmente está sempre com “as portas e janelas abertas” no que diz respeito à comunicação das mães com os integrantes da mesma. Tivemos oportunidade de participar da culminância de um projeto que vinha sendo desenvolvido durante alguns meses na escola, o projeto “Quem sou eu no Cariri?” e nesse dia, todas as mães vieram prestigiar seus filhos e a escola.

Inicialmente a gestora contou um pouco da história da constituição do assentamento, quais foram os primeiros moradores, como ele deixou de ser uma fazenda para se tornar assentamento, dentre outras informações. As mães participaram de todos os momentos propostos nesse dia, não vimos nenhum pai na escola durante o período que estivemos lá. As crianças cantaram, declamaram poesias, falaram sobre o algodão, sobre a criação de animais, dançaram e se divertiram bastante. Foi um momento de muito

aprendizado e uma forma de mostrar tanto a união entre as mães e a escola, quanto a resistência e luta em forma de memórias afetivas com o assentamento. Abaixo seguem algumas imagens desse dia.



Imagem 10: Momentos da culminância do projeto “Quem sou eu no Cariri?”

Em pesquisas recentes, Lima e Silva (2015) e Silva, Pasuch e Silva (2012) constataram que a participação das famílias nas escolas nem sempre ocorre sem tensões e problemas. Pelo contrário, a própria atividade de compartilhamento da educação das crianças gera muitos atritos, pois os familiares e os profissionais da educação possuem perspectivas diversas e concebem a responsabilidade sobre o cuidado e a educação das crianças também de modo diferente.

Também é claro, de acordo com as autoras citadas, que os próprios profissionais da creche ou pré-escola já têm um preconceito e um olhar pejorativo para as famílias das crianças, achando que, na maioria das vezes, essas famílias não têm nada a acrescentar, no sentido pedagógico, para que possam ser ouvidas. Existem ainda casos em que essa tensão decorre da opinião, dos professores, sobre a família, por entender que a mesma é “desestruturada”, o que desconsidera a diversidade e dinamicidade das formas de organizações familiares, como dito anteriormente (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 211). Entretanto, na realidade aqui estudada, mediante as observações realizadas e por meio de conversas informais, percebemos que grande parte das pessoas que compõem escola, gestora, professora de Educação Infantil e alguns funcionários, dão muita

importância as opiniões das famílias sobre os assuntos financeiros que englobam a instituição de ensino. Na fala de RF2, quando a indagamos se ela participa de reuniões para tratar de assuntos concernentes à gestão da escola, ela responde

*Participo, tô sempre, sempre lá... agora pouco... faz pouquinho que a gente teve numa reunião lá... sobre o investimento do dinheiro... que tinha vindo um dinheiro e agorinha a gente tava lá... pra gente conversa onde é que esse dinheiro ia comprar... Anginha tava falando o que minha filha disse que tava faltando lá... o que tava precisando... o que é a reclamação da minha filha... e ela participou da reunião comigo... e ela disse assim 'mamãe eu falei de brinquedo num foi?' aí eu disse 'foi falou que tá precisando de bola' lá tava precisando de bola... então assim... a gente participa junto de tudo de tudo lá na escola...*

Nessa perspectiva, podemos observar que a escola busca, na maioria das situações, incentivar e promover a participação ativa das famílias nas intuições de ensino voltadas à educação das crianças pequenas, creches e pré-escolas, como está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), que em seu Artigo 12 afirma ser dever dos estabelecimentos de ensino

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1996, p. 10)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a articulação família-escola também está explicitada, quando, no Artigo 7º, inciso II, tratam das propostas pedagógicas e afirmam que a instituição escolar precisa assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Ainda consoante ao mesmo documento, no Artigo 8º, parágrafo 1º, que fomenta condições para o trabalho coletivo, define, no inciso III, que “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” devem estar presentes na organização dos materiais, espaços e tempos da Educação Infantil.

Desse modo, para que essa relação família-escola aconteça efetivamente, devemos buscar, como observam Silva, Pasuch e Silva (2012), uma relação dinâmica de respeito e conhecimento dessas famílias por meio de “ações planejadas para a promoção dessa relação e participação” (p. 221). Ou seja, enquanto educadores e educadoras da Educação Infantil, devemos procurar saber: quais são os desejos das famílias dessas crianças para a sua educação? Quais são as suas necessidades? E suas demandas reais? É pensando nesse sentido que poderemos desenvolver uma maior sensibilidade na escuta das famílias, e é também através do “respeito à demanda familiar (que) a própria família aprende a respeitar e valorizar a demanda da creche/pré-escola como espaço público de educação coletiva de crianças” (p. 214).

Esse respeito, ainda segundo as autoras citadas, só será conquistado quando compreendermos que “nas áreas rurais, é preciso muitas vezes reinventar as formas e os meios de relações com as famílias, ressignificar nossas concepções e conhecer verdadeiramente as famílias em suas dinâmicas e potencialidades” (p. 224). Também é imprescindível lembrar da importância da instituição familiar na constituição social, ética, psicológica e física das crianças. Ou seja, as famílias estão implicadas na construção da própria identidade da criança, conforme os autores abaixo

É na família que as crianças aprendem as primeiras regras de convivência e de vida em grupo. É também nessa instituição que elas aprendem um dos princípios mais importantes da vida em sociedade, que é saber quais são e até onde vão seus direitos e começam os dos outros. [...] acreditamos que a identidade das crianças é construída, inicialmente, a partir da identidade de seus pais. (CALDART, PALUDO e DOLL, 2006, p. 120)

Ressaltamos, ainda, que “ao reconhecer aspectos da demanda das famílias que residem em área rural, é preciso reconhecer e valorizar as diferentes formas que se organizam, bem como os modos e culturas próprios.” (ALBUQUERQUE e FERNANDES, 2012, p. 272). Afirmamos que, ao reconhecer esses aspectos inerentes às famílias campesinas, o professor terá melhores condições de propor um trabalho coerente e significativo para as crianças filhas das populações do campo. Tal reconhecimento e respeito ficou claro em nossas observações que existe na sala de aula de Educação Infantil, o mesmo é estimulado pela professora de educação infantil.

No próximo capítulo iremos detalhar o processo de construção e desenvolvimento da escola e como eles vão caminhando no sentido de fazer as famílias demandarem ou não escola para seus filhos no assentamento pesquisado.

### **Capítulo III – Caracterização do campo de pesquisa e aspectos metodológicos**

Neste capítulo, iremos descrever o interesse pelo objeto de estudo aqui apresentado, as visitas prévias realizadas no período da graduação em Pedagogia – UFCG, o caminho percorrido na preparação do projeto para apreciação no Mestrado em Educação – UFCG. Apresentaremos os critérios para a escolha do campo de pesquisa, a entrada em campo, os sujeitos participantes da pesquisa, as datas de ida ao assentamento, a criação e o desenvolvimento da escola deste e suas mudanças ao logo do tempo, dentre outros aspectos que consideramos de suma importância para a compreensão da construção do texto aqui apresentado. Posteriormente, detalharemos o percurso teórico-metodológico que trilhamos em nossa pesquisa.

Gostaríamos de salientar que, inicialmente, havia um acordo com os sujeitos participantes da pesquisa em revelar o nome real de cada um deles, esse acordo foi feito por meio da assinatura do TCLE e gravado em áudio com os mesmos, porém, posteriormente o Comitê de Ética ao qual submetemos nossa pesquisa pediu para que anexássemos um adendo que assegurasse a não revelação da identidade dos sujeitos, bem como acreditamos que a realidade exposta no parágrafo anterior sobre as relações tensas e frágeis entre os assentados inviabilizam a exposição do nome dos mesmos, o que justifica o uso das siglas PEI (professora da educação infantil), PEF (professora do ensino fundamental), RF1 (representante da família 1) e assim sucessivamente, G (gestora da escola), SE (secretária de educação), RAM (representante da associação de moradores), dentre outros que serão especificados mais à frente.

#### **3.1 Nasce uma pesquisa: a história do desenvolvimento e consolidação do nosso objeto de estudo.**

Pesquisamos o que nos move, nos atrai, inquieta e impulsiona para superação de desafios. No contexto atual político, social e econômico que vivemos de grandes rupturas e de perversas relações de poder e estimulação do ódio, a pesquisa social se mostra um caminho de resistência e alteridade. Pensar nas grandes questões educacionais, nos sujeitos-crianças que a constituem, na humanidade quase que perdida dentro desses

processos e em consequências advindas dele, foi o que nos incentivou na constituição do objeto de estudo aqui apresentado.

Poderia<sup>11</sup> dizer que a proposta desse objeto de estudo nasceu no final do curso de Pedagogia da UFCG, como já relatei na introdução, mas na verdade, se eu me esforçar um pouco nas minhas lembranças, rapidamente vou recordar que, desde que me entendo por gente, desde lá da minha infância, tenho um apego às pessoas. Estar perto do outro, aprender com ele, nos casos positivos mas também em coisas ruins que possam advir dessa relação, caminhar junto, criar vínculos fortes, olhar para a necessidade das pessoas com sensibilidade e amor, certamente foram fatores preponderantes que culminaram na escolha da minha profissão, aos 18 anos de idade, quando decidi que iria prestar o ENEM para Pedagogia.

Apesar das críticas que vieram de todos os lados e dos familiares que sempre enfatizavam a desvalorização da profissão docente, principalmente no caso de professor de crianças, me mantive firme em minha posição e finalmente no ano de 2010 passei para o curso de licenciatura plena em Pedagogia da UFCG. Enfrentei percalços ao longo dos cinco sofridos, doloridos, mas também plenos anos do referido curso. Muitas pessoas que estimo muito e que hoje estão em minha vida, conheci através deste. Fiz escolhas acadêmicas que abalaram toda minha vida pessoal e profissional e não me arrependo de nenhuma, pois todas elas me trouxeram até esse exato momento.

O interesse em estudar sobre as crianças camponesas e sobre o desejo, ou não, de suas famílias demandarem educação infantil para as mesmas no local onde residem, não surgiu do nada. Foi sendo construído, mesmo que de forma imperceptível, diante de tudo que relatei anteriormente, porém foi solidificado, concretizado em dois momentos da minha caminhada acadêmica: na já referenciada pesquisa do CNPq, a qual fui convidada para compor a renomada equipe de professoras/pesquisadoras muito experientes e competentes e um estatístico. Essa pesquisa tinha por objetivo levantar dados sobre a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, tanto na zona rural, quanto na zona urbana. Foi meu primeiro contato com a Educação Infantil do/no Campo e eu poderia dizer veementemente que me encantei pelo tema. O outro momento ocorreu no último período do meu curso, em 2016, quando eu estava cursando as disciplinas da área de aprofundamento em Educação do Campo, da qual já falei com mais detalhes na

---

<sup>11</sup> Nesta parte do texto, a partir desse ponto, iremos usar a primeira pessoa do singular pois trata-se da trajetória pessoal da pesquisadora que será exposta.

introdução desse texto, mais diretamente na disciplina Educação, Identidade e Cultura do Campo, na época ministrada pela minha tão estimada orientadora, professora Fernanda Leal.

Nessa disciplina pude compreender que o sistema educacional, no geral mas de maneira mais ferrenha no que diz respeito à população campestre, é marcado por tensões, lutas, embates, organizações e movimentos, e que nós, enquanto educadores que somos, devemos estar sensíveis a essa dinâmica social, educativa e cultural que emerge do campo, atentando para esses sujeitos que estão se constituindo nesse lugar, para que possamos olhá-los não apenas como números, enquanto alunos ou como sujeitos a-históricos, mas sim, tratá-los como gente, sujeitos de direitos, considerando tempos, idades, gênero, enfim, toda a diversidade que os constitui.

Nesse sentido, sabendo que o Mestrado em Educação da UFCG tivera sido aprovado e que uma turma pioneira já estava cursando, comecei a pensar sobre o projeto que eu submeteria a este no ano de 2017, caso eu fosse aprovada nas outras etapas que antecediam o processo seletivo do mesmo. Então, retomei os textos e livros que li tanto da disciplina já mencionada da área de aprofundamento, quanto na pesquisa do CNPq, e depois de pensar sobre um universo de temáticas e assuntos que eu poderia pesquisar nessa área, com a ajuda fundamental da professora Fernanda, terminei por optar em estudar a EIC sob a perspectiva das famílias dessas crianças.

No entanto, depois que o projeto foi aprovado com êxito e que eu já estava devidamente matriculada no PPGEd-UFCG, nós<sup>12</sup>, eu e minha orientadora, tínhamos que escolher o campo de estudo da nossa pesquisa. Então, no início do ano de 2017 fomos com uma turma da graduação visitar uma escola que estava inserida num assentamento rural no cariri paraibano.

Esse foi o momento que fizemos o primeiro contato com a realidade que iríamos, ainda sem saber, pesquisar, a experiência foi muito interessante e expressiva pois víamos elementos da Educação do/no Campo sendo postos em prática naquela realidade, víamos sujeitos empoderados e estimulados a ensinar sua cultura e seus costumes as crianças na escola, víamos uma comunidade integrada que lutou para garantir o direito de seus filhos e filhas a uma educação que colocasse o camponês como protagonista da sua própria história, víamos nos depoimentos das professoras e funcionários no geral da escola, sujeitos com uma identidade camponesa muito latente, enraizados a agricultura familiar,

---

<sup>12</sup> A partir de agora retomaremos a terceira pessoa do plural.

aos modos de ser e viver próprios do campesinato, já descrito no capítulo anterior, enfim, víamos um caso de uma realidade riquíssima e que deveria ser pesquisada mais a fundo, deveria ver divulgada para inspirar outros sujeitos. Nossos olhos brilhavam com cada depoimento emocionado, com cada rostinho das crianças tão cheios de curiosidade e amor, com a história de resistência e luta daquelas mães. Tudo para nós compunha um contexto difícil de se encontrar, então decidimos, seria lá o nosso *locus* de pesquisa.

Nessa perspectiva, já no ano de 2018 no dia 16 de março, quando retornamos para essa mesma escola para fazermos uma entrevista com a gestora, referente a pesquisa do CNPq, e aproveitamos para falar, informalmente, do nosso interesse em realizar um estudo no assentamento e na escola no qual o foco seriam as famílias, a gestora ficou muito feliz com a ideia e disse que seria bastante importante a realização dessa pesquisa no sentido de dar visibilidade a história do assentamento.

No dia 24 de abril do mesmo ano, nós e uma amiga da professora Fernanda junto com os filhos da mesma, alugamos um carro e fomos mais uma vez ao assentamento. Nessa visita percebemos que o cenário já era outro. Ouvimos o relato das então professoras da escola do assentamento, de uma representante da associação de moradores e de outras pessoas que estavam presentes em nossa primeira visita na escola do assentamento e percebemos um grande pesar na fala de cada uma delas. Havia uma cisão muito clara. Algo muito grave tinha ocorrido para que o contexto mudasse assim relativamente em tão pouco tempo, cerca de um ano e meio, ficamos um pouco assustadas com as conversas que tivemos, percebemos que aquela escola que tanto nos encantou inicialmente já não existia mais. Ficamos um pouco temerosas em seguir com nossa pesquisa no assentamento Zé Marcolino, porém a realidade que se instaurou lá também era muito interessante de ser melhor investigada e compreendida. Passamos o dia todo no assentamento e ao cair da tarde voltamos para casa rememorando as conversas que tivemos naquele lugar.

No mês seguinte, no dia 31 de maio do referido ano, voltamos, dessa vez eu e meu esposo, aproveitando o feriado de Corpus Cristi, esse dia foi acordado com a gestora da escola, para iniciarmos as primeiras entrevistas com os representantes das famílias, os membros da associação de moradores, a gestora da escola, a professora de educação infantil e a secretária de educação de Prata-PB.

Chegamos no assentamento por volta das 9h da manhã e fomos muito bem recepcionados com um café da manhã muito farto e regional, o que demonstra a hospitalidade das pessoas que nos receberam. Logo após, fomos indo de casa em casa

seguindo o roteiro de entrevistas que havíamos organizado anteriormente e assim foi até o final da tarde quando já havíamos falado com todos os sujeitos da nossa pesquisa. Por fim, fomos a cidade de Prata-PB onde falamos com a secretária de educação do referido município e seguimos viagem de volta para Campina Grande. Vale ressaltar que nesse período estávamos passando pela greve dos caminhoneiros e, como tínhamos o intuito de economizar o combustível, bem como pensávamos que já tínhamos entrevistado todas as pessoas que eram necessárias, decidimos voltar para casa no mesmo dia.

Com essas três visitas iniciais e as falas dos sujeitos, que foram colhidas em entrevistas também preliminares, apresentamos o presente texto para qualificação no dia 19 de setembro de 2018. Com indicações da banca e com nossas conversas em momentos de orientação, decidimos que ainda se fazia necessário um retorno ao campo de pesquisa, e dessa vez um tempo maior de imersão na realidade do assentamento e na dinâmica da escola, o que requeria de nós um olhar mais minucioso e atento aos detalhes. Então, no dia 23 de outubro de 2018 voltamos para o assentamento, dessa vez eu e minha filha, para ficarmos lá o resto da semana inteira, dormindo e acordando com eles, acompanhando-os em suas atividades diárias, participando das aulas de educação infantil, observando, com muito cuidado e atenção, o cotidiano do assentamento e as relações que se estabeleciam neste. Ficamos lá até o dia 26 de outubro e acordávamos sempre às 4:30h da manhã e íamos dormir por volta das 20:30h.

Pudemos perceber como as interações e as relações sociais entre os assentados eram tensas, como já falamos no capítulo anterior, e como isso transparecia da não-demanda pela escola do assentamento. Foram dias bastante proveitosos nos quais passamos a compreender mais a fundo os motivos dessas tensões, dos silenciamentos, das recusas e do medo de expor sua opinião que alguns sujeitos nos passaram. Voltamos para casa já a noite e já nos sentíamos parte daquela comunidade. Fomos para casa com a bagagem recheada de informações valiosíssimas para nossa pesquisa, mas também com vínculos afetuosos que certamente se prolongaram por um bom tempo. Vemos claramente aspectos diacrônicos e sincrônicos nessas nossas idas a campo e nas percepções de mudanças que pudemos observar ao longo dos anos em nossas visitas ao assentamento Zé Marcolino. Nesse sentido, tomaremos por base os conceitos de sincronia e diacronia definidos por Santos (2001) em dialogismo com as sucessões e as coexistências. Segundo o autor citado, a vida social se dá em diferentes tempos e sob diferentes hierarquias que ocorrem no chamado viver comum, este ocorre em um espaço, independente da escala, para ele “O espaço é que reúne a todos, com suas múltiplas possibilidades, que são

possibilidades diferentes de uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes de uso do tempo” (SANTOS, 2001, p. 104).

Nessa perspectiva, podemos compreender como sendo os aspectos sincrônicos a existência comum de vários fatores num determinado momento e espaço e os aspectos diacrônicos como sendo a sequência temporal dos fatos, ou seja, o tempo cronológico em que cada ação ocorre. Tais aspectos se tornam imprescindíveis para uma compreensão mais abrangente e aprofundada da realidade e das relações sociais que ocorrem no assentamento Zé Marcolino, pois “ O entendimento dos lugares, em sua situação atual e em sua evolução, depende da consideração do eixo das sucessões e do eixo das coexistências” (SANTOS, 2001, p. 105).

Os aspectos diacrônicos e sincrônicos têm uma ligação direta com a escola do assentamento. Apresentaremos essa realidade complexa dessa escola, que está inserida dentro do assentamento rural aqui apresentado, nesse contexto de luta pelo direito a uma educação de qualidade para as suas crianças.

Também queremos destacar que a inserção no campo de pesquisa, pela quarta vez no mês de outubro de 2018, indicou uma complexa relação concernente à uma divisão política/partidária entre os moradores do assentamento, no que tange as pessoas que desejam a escola nesse espaço e as que acreditam que a mesma é desnecessária. Pudemos perceber que a escola primordialmente criada por meio da luta das mães para garantir o direito à educação, próximo do lugar onde residem, aos seus filhos, e que se mostrava uma escola empoderada com sujeitos que defendiam a educação do/no Campo de maneira efetiva, dentro de suas possibilidades, agora está imbricada em relações conflituosas e frágeis, ou seja, é uma escola dividida, partidarizada, alvo de polêmicas, imersa em um jogo de forças o que a faz está em crise.

Essas forças opostas e contraditórias puderam ser notadas em certas relações entre os sujeitos, estas se manifestavam em silêncios, recusas, ausências e respostas temerosas as entrevistas realizadas. É de suma importância dizer que o período de tempo de nossa inserção não foi suficiente para compreendermos a fundo a essência dessas contradições, mas que os dados apresentados a partir daqui foram conseguidos por meio de observações, entrevistas, diário de campo e conversas informais com vários atores sociais do assentamento Zé Marcolino. As questões que emergem dessa complexidade serão abordadas de maneira mais aprofundada a seguir.

### **3.2 A escola do assentamento: sua criação e seu desenvolvimento (2009-2016)**

Iremos primeiro descrever a realidade do assentamento e da escola inserida nesse espaço aos olhos das famílias, funcionários, professores e representantes da associação de moradores, a partir de uma primeira visita, ocorrida em 2016, que foi a que nos fez definir o objeto de estudo aqui apresentado. Depois, iremos apontar mudanças ligadas ao contexto recente, de um governo neoliberal, de quebra de direitos e cerceamento dos sujeitos, do ponto de vista nacional, e dos efeitos desse tipo de governo na esfera local. Consideramos pertinente fazer esse movimento para perceber o quão perversa essa lógica capitalista é e como ela afetou os elos construídos entre as pessoas que residem no assentamento aqui estudado.

Concernente à escola, está localizada no município de Prata. Pertence ao assentamento estudado e, inicialmente, era uma sala anexa da Escola Estadual Plínio Lemos, localizada na sede do município. Segundo dados fornecidos por uma das lideranças do assentamento, com o fechamento da escola localizada na sede, na zona urbana, os assentados viram-se na iminência de ter a sala anexa também fechada. Segundo ela, houve grande mobilização que redundou na transferência da escola, que até então estava situada na cidade, para o próprio assentamento. Ou seja, a escola do assentamento deixou de ser sala anexa e passou a ser a escola sede, a escola Estadual Plínio Lemos.

É interessante ressaltar que a criação da escola fez-se necessária, pois era preciso que houvesse uma instituição educacional que atendesse à demanda da comunidade local, visto que existia um grande número de crianças que residiam ali ou em sítios vizinhos. Então, houve a necessidade das famílias de ter um lugar apropriado, não domiciliar, como assegurado na Lei (BRASIL, 2009), para educar seus filhos com base na realidade do campo, valorizando o trabalho do povo camponês e sua proximidade com a natureza.

Desse modo, a escola iniciou suas atividades em 2009, na casa de R2 (representante da associação de moradores 2), que abdicou de ter o mínimo de conforto e a transformou no primeiro espaço físico para atender às crianças do assentamento Zé Marcolino e de comunidades circunvizinhas.

Após essa implantação, a escola precisou de recursos para a sua manutenção e, então, teve início o dilema e a luta baseados numa história de resistência das professoras, famílias, principalmente as mães, e funcionários da instituição. Nos preceitos legais, a escola deveria ser subsidiada por algum dos três municípios em que está inserida, pois, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 211, § 2º, está assegurado

que os Municípios atuarão prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No entanto, junto com algumas mães que foram responsáveis pela criação e o desenvolvimento da escola, uma das representantes da associação de moradores, R2, decidiu buscar apoio e financiamento do governo estadual, por considerar que essa seria a via legal na qual ela mais conseguiria acesso, pois tinha proximidade com uma pessoa responsável pela área educacional do estado, e também porque buscar apoio e financiamento pelo município, como é previsto legalmente, seria complicado, já que devido à localização do assentamento, havia três cidades que poderiam ser responsáveis pela instituição. Nesse sentido, como assegurado na Lei (BRASIL, 2013), é o governo do estado quem é responsável por ofertar o Ensino Fundamental I e II e foi por ter compreensão do aparato legal que a liderança do assentamento, formada em sua maioria esmagadora por mulheres, solicitou da esfera estadual os subsídios necessários para que a escola pudesse ser criada.

Porém, nesse ínterim da história da escola do assentamento, existe um detalhe muito intrigante. Se a escola apenas ofertasse o Ensino Fundamental I para onde iriam as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, com idade de creche, filhas dos assentados? A resposta é bem simples e clara: iriam para a escola da cidade mais próxima, ora! Mas, burlando as dificuldades e impedimentos, e achando brechas nas legislações vigentes, as mulheres, na maioria mães e funcionárias da instituição educacional, conseguiram que a Educação Infantil fosse ofertada na escola do assentamento, fazendo uma vinculação dessa etapa da Educação Básica com o município de Prata-PB, ou seja, a EI ofertada às crianças filhas dos assentados ocorre no campo, mas está vinculada, financeiramente, à cidade de Prata, onde as crianças da Educação Infantil estão matriculadas.

Todas essas “peripécias” dessas mulheres e mães para a criação e manutenção dessa escola no assentamento nos mostram que elas buscaram o aparato legal para garantir seus direitos e de seus filhos, provando, assim, a grande relevância da existência de uma escola **NO** campo, próxima à localidade das residências das crianças, como está determinado na Lei (BRASIL, 2009), mas também a importância que elas dão a uma escola que ofereça uma Educação **DO** campo, que valorize os modos de vida camponeses e o homem do campo. Silva e Pasuch (2010, p. 2), ao falar das crianças que vivem suas infâncias no espaço do campo brasileiro, defendem que

Como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos! Elas têm garantido o direito de frequentar creches e pré-escolas com qualidade! Direito à educação infantil **no** campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade. [...] Mas essas crianças têm ainda direito a uma educação infantil **do** campo! Uma educação infantil que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos.

Em consonância com o pensamento das autoras, uma das mães, representante das famílias pesquisadas, que também é funcionária da escola, em entrevista preliminar, ao ser questionada sobre um ponto forte da escola, disse que

*meu marido disse que eu não trabalho na escola... porque eu sou apaixonada por ela... mas é isso... a escola é um filho da gente... a gente quem criou... isso é um ponto positivo... a união e trabalho de todos pela escola, nas dificuldades a gente sempre pode contar um com o outro [...] a escola me ensinou uma coisa muito importante: uma pessoa só não vence nem passa fronteiras, mas muitas pessoas unidas e um **batalhão de mães** vence todo o mundo... **ela me ensinou que a gente pode lutar pelos nossos direitos... isso a escola me ensinou... porque tudo que parece ser impossível a gente conseguiu... eu digo direto que nessa escola a gente só está satisfeito quando tem obstáculo...que a gente sabe que tem que vencê-los.**(grifo nosso)*

Podemos perceber nesse depoimento que muito mais do que apenas um lugar para resguardar seus filhos, a escola serviu, e serve, para a grande parte das famílias usuárias desse espaço, como um veículo propulsor de direitos, através do qual as mães, unidas e articuladas como um batalhão, conseguiram conquistar seus direitos por uma educação culturalmente enraizada e próxima à moradia da criança, como previsto na Lei (BRASIL, 2009).

Sobre as características físicas da escola Estadual Plínio Lemos, nos surpreendemos com o grande espaço externo que a mesma possui, bem como com a parte frontal que dispõe de um espaço bem arejado, com várias árvores grandes que dão sombra para as crianças brincarem e uma horta na lateral, como mostram as imagens a seguir.



Imagem 11 – Fachada da escola, entorno externo da mesma e horta desativada devido a estiagem.

Existem dez ambientes na escola: duas salas de aula, uma sala de leitura, um escritório (secretaria), uma cozinha, dois banheiros, um feminino e outro masculino, uma recepção, um refeitório e uma pequena sala onde se colocam materiais diversos, as imagens a seguir ilustram esses ambientes.





Imagem 12 – Espaço interno da escola do assentamento: recepção, refeitório, sala de leitura, cozinha, escritório, sala de ensino fundamental, sala de educação infantil, banheiros masculino e feminino.

Concernente às salas de aula e às turmas, a escola atendia, em 2016, pela manhã, a crianças do pré-I ao 5º ano, com idades de três a 12 anos, no total de 28 crianças, porém as turmas ficavam divididas em duas salas multisseriadas: uma para a educação infantil e para o primeiro ano do ensino fundamental, outra para os 2º ao 5º anos do ensino fundamnetal. À noite, a escola ofertava Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observamos que um dos aspectos desafiadores da Educação do/no Campo diz respeito ao modo como os grupos de crianças são distribuídos nas escolas. Uma realidade bastante presente nas áreas rurais do país são as escolas que congregam crianças de faixas etárias distintas em uma única turma. São as já conhecidas “classes multisseriadas”. Essa realidade, no caso da Educação Infantil, também tem desrespeitado normativas que estabelecem ser proibido reunir, numa mesma classe ou sala, crianças pertencentes aos grupos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

No entanto, com as observações, analisamos que a inclusão dessas crianças que deveriam ser do ensino fundamental 1 na educação infantil é de extrema relevância para o ensino-aprendizagem das crianças de 6 anos, pois nessa sala multisseriada elas têm, por parte da professora, uma atenção maior às necessidades educativas, levando em conta seus limites e potencialidades.

Apesar dessa proibição na Lei, a oferta do multisseriado é muito frequente, principalmente quando o assunto é Educação do/no Campo. O que vemos nos mais diversos estudos feitos sobre esse tema, de acordo com Davis e Gatti (1993), é que esse tipo de realidade apresenta inúmeras precariedades e, na maioria das vezes, é caracterizada por uma escola rural isolada, marcada pela negação, ou seja, por aquilo que a escola não é e não tem, como apontam.

Porém, na realidade pesquisada, pudemos notar que no multisseriado não existem apenas pontos negativos, tão acentuados nos estudos dos autores acima citados. O que percebemos na fala das docentes presentes no momento da visita é que elas acreditam que nessa realidade o grande benefício é que os alunos se ajudam e crescem juntos, considerando as diversas idades e a interação entre eles. Outros aspectos positivos dessa realidade, de acordo com as professoras, dizem respeito à ampliação dos saberes iniciais dos alunos. No caso específico das crianças do campo, tal ampliação diz respeito ao diálogo entre os saberes que as crianças já possuem sobre sua realidade, a valorização da cultura camponesa que pode ser construída coletivamente, com a mediação da professora, o que possibilita melhorar a autoestima, uma vez que, por exemplo, é o homem do campo “quem coloca a comida na mesa das pessoas”, como afirmaram as professoras. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à relação entre a escola, as famílias e a comunidade, já que, no caso da realidade do campo, essas relações, geralmente, são muito próximas.

As docentes avaliaram o fato de morar perto da escola como outro aspecto bastante importante, porque traz um conhecimento maior da comunidade, conseguindo, desse modo, saber quem pode ajudar, quem precisa da ajuda da escola, não precisar estar

preocupada com o horário para chegar e sair, pela proximidade da residência e da escola, o que facilita o trabalho, inclusive o pedagógico. Retrataram como aspectos negativos a falta de valorização e reconhecimento dos professores e funcionários da escola por parte da esfera governamental, a estrutura física do prédio, que precisa ser melhorada, fato esse que é comprovado por Santos e Moura (2010), ao afirmarem que algumas das características das escolas multisseriadas são justamente o abandono, o descaso, a falta de recursos, a arquitetura inadequada, dentre outros.

As precariedades apontadas pelas professoras também foram identificadas na pesquisa nacional referente aos estados do Nordeste, aqui já mencionada. Conforme ressaltado por Leal e Ramos (2012), no que diz respeito à qualidade da oferta da Educação do Campo foram identificadas situações muito precárias nas condições de infraestrutura dos estabelecimentos de Educação Infantil.

De mesmo modo, esteve presente na fala das docentes o grande impacto que as crianças que estudam em salas multisseriadas no campo sentem quando chegam à escola na cidade, pois naquele espaço trabalha-se todo o potencial da agricultura familiar e quando o aluno vai para este, sofre uma “quebra”, já que não há uma continuidade dos assuntos abordados na escola do campo. Nesse sentido, primeiramente os alunos se chocam com essa mudança brusca de metodologia; com a diferença de terem tido uma única professora do pré-I ao 5º ano, muitas vezes, e se depararem com várias professoras, cada uma ministrando uma disciplina, e também com a forma de, nesse novo contexto, ver-se o sujeito camponês, embora depois consigam acompanhar e se destacar.

Sobre a organização do conhecimento, foi-nos informado que os professores do campo trabalham com eixos temáticos de forma interdisciplinar e que buscam atender às necessidades de cada série, porém, o que é diferenciado são as atividades que são elaboradas pensando em cada faixa etária ligada à sua série, sempre enfatizando a ligação do homem do campo à terra.

No que tange à infraestrutura, o prédio pertence à Associação de Moradores, tendo sido construído pelas famílias do assentamento com seus próprios subsídios e também com a ajuda da Associação. Atualmente, a instituição é a escola sede do município de Prata-PB, como dissemos.

Sobre a locomoção das crianças, vimos que algumas que residem em outros lugares situados no próprio assentamento ou em sítios próximos e elas deslocam-se no transporte escolar que vai para a cidade. Elas chegam às 6 horas da manhã, tomam café na escola, participam das atividades propostas e voltam para casa, no mesmo ônibus, às

13 horas. Outras vêm em transportes particulares com seus pais ou mesmo caminhando. A pesquisa nacional, já citada, demonstrou que, no Nordeste, a maioria das crianças se desloca até a escola a pé, uma vez que a mesma se encontra relativamente próxima à sua residência (BARBOSA, GEHLEN e FERNANDES, 2012, p. 96).

No que concerne à formação profissional das professoras, todas possuem graduação no Ensino Superior e buscam se aperfeiçoar indo sempre para cursos de formação que são disponibilizados e financiados pelos movimentos sociais com os quais são envolvidas, pelo estado e também pelo Projeto Dom Hélder Câmara, já citado anteriormente.

Nessa perspectiva, pudemos perceber que as docentes compreendem bem a importância dos movimentos sociais na Educação do/no Campo, pois é recorrente na fala das mesmas que se não fosse a luta desses órgãos, muitos dos direitos hoje destinados à população camponesa não teriam ao menos sido considerados.

Os movimentos sociais do campo são, em sua essência, educativos e a educação está imersa no contexto social e cultural mais amplo. Nesse sentido, o movimento social no campo representa uma transformação da consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Ou seja, o conjunto de lutas que homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto eles se reconhecem enquanto sujeitos de direitos (SOUZA, 2012).

Nas entrevistas com as professoras, percebemos que elas compreendem a importância dos movimentos sociais para um fortalecimento da participação dos sujeitos e para a luta que os move, a luta pela terra. Elas também afirmaram que trabalham com as crianças, em sala de aula, a relevância dos movimentos sociais na luta contra a desigualdade na distribuição de terras, pois é muito comum, na comunidade em que moram, haver famílias que não têm vínculo com a terra e são beneficiadas com ela, o que acaba gerando propriedades improdutivas.

Ao falar sobre a escola urbana, que as docentes chamam de escola “da cidade”, relataram que preferem lecionar nas escolas do campo, pois a grande diferença entre as instituições é que, na realidade urbana, não existe a valorização do campo e dos sujeitos que nele residem, já que a escola só enfatiza o urbano. Salientaram que as diferenças de conteúdos são muito fortes, já que na cidade os professores seguem à risca o currículo que lhes é entregue pelo governo do estado, sem fazer, na maioria dos casos, uma reflexão sobre sua prática e sem pensar nas regionalidades e peculiaridades dos diversos

municípios do país. No entanto, no campo isso é flexível, ou seja, o professor tem liberdade e autonomia para trabalhar os conteúdos ligados à cultura do povo do campo.

Também pudemos observar o importante papel da cultura camponesa no assentamento pesquisado, pois todos com quem tivemos contato no local vivem, em seu cotidiano, a agricultura familiar, o cuidado com a natureza e a criação de animais. Desde o mais novo até o mais velho trabalham na “roça” e se alimentam do que produzem.

Conforme afirma Silva (2010), a cultura é aquela que nos identifica, que é complexa, diversa e nos caracteriza como seres individuais, no sentido de assimilarmos de maneira única as experiências que temos com o meio e com os outros, mas também nos mostra que somos seres coletivos, no sentido de compartilharmos tais experiências com nosso grupo social. A valorização da cultura gera um sentimento de pertença, formando vínculos afetivos entre os sujeitos e o lugar no qual estão inseridos.

Nesse sentido, o lugar da cultura na Educação do/no Campo é extremamente amplo e imprescindível no que concerne a não enquadrar os sujeitos em uma cultura massificada, cristalizada, opondo-se às exigências da sociedade industrial capitalista, e sim buscar caminhos para uma transmissão cultural que enfatize a cultura de origem do povo camponês, valorizando sua tradição, seus valores e modos de vida, ajudando, assim, a formar, construir e fortalecer identidades (RAMAL;NETO, 2010).

Outro aspecto que ficou claro nas falas das professoras entrevistadas é o sentimento de pertencimento que elas possuem, sentimento esse que norteia as suas práticas pedagógicas. Esse sentimento de pertença, de enraizamento que essas pessoas possuem com o lugar onde residem é muito forte, apesar de pouco se levar em consideração a ligação afetiva das pessoas com o lugar onde moram desde o seu nascimento. Muitas vezes, na sociedade contemporânea, se dá prioridade ao “moderno”, à “necessidade” de poucos em detrimento da maioria, mas também fica claro que esses sujeitos possuem um alto poder de resiliência<sup>13</sup> e resistência, com muita garra, luta e determinação para alçar conquistas coletivas em prol daquela comunidade.

---

<sup>13</sup> “substantivo feminino: Propriedade dos corpos que voltam à sua forma original, depois de terem sofrido deformação ou choque.[Figurado] Capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios.[Figurado] Tendência natural para se recuperar ou superar com facilidade os problemas que aparecem.[Física] Característica mecânica que define a resistência dos choques de materiais.Etimologia *resiliência*). Do latim *resilientia*; pelo inglês *resilience*.” Texto retirado do site do dicionário Aurélio < <https://www.dicio.com.br/resiliencia/> > (grifo nosso).

### **3.3 Outra configuração do assentamento: realidade posta num contexto de quebra de direitos (2017-2018)**

Entretanto, em nossas visitas, já no ano de 2018, encontramos outra realidade no que concerne ao quadro de funcionários da escola do assentamento e ao sentimento em torno do que esta instituição representa para a comunidade. A quantidade de crianças matriculadas na escola diminuiu consideravelmente, antes haviam 28 crianças matriculadas na educação infantil e ensino fundamental 1, atualmente a escola conta com 18 crianças matriculadas, sendo 10 na sala multisseriada de educação infantil das quais apenas sete são assíduos e os outros três vem esporadicamente pois estão em fase de adaptação, e oito crianças que frequentam assiduamente a sala multisseriada do ensino fundamental 1. Ouvimos da gestora da escola que “o elo foi quebrado” e da representante da associação de moradores (RAM 1) que foi citada anteriormente, que “o sonho acabou”. Elas e outras mães e professoras da instituição disseram-nos, em conversas informais e nas entrevistas realizadas, que apesar de haver uma luta muito grande pela permanência da escola na localidade, a Educação do/no Campo, tanto prezada por elas, não está mais acontecendo como antes.

Todas afirmaram, em momentos diferentes, que a principal questão que interfere nesse desapontamento ou nessa falta de esperança em relação à escola deve-se a questões políticas, pois o atual gestor do município de Prata-PB fechou contratos de trabalho com 11 funcionários, numa escola do campo que tem apenas 23 alunos no total. Ou seja, ele aproveitou seu ingresso na prefeitura para empregar essas pessoas que, conforme dito pelos sujeitos dessa pesquisa, foram seus eleitores e precisavam trabalhar “em algum lugar”. Vemos claramente as relações de poder e de clientelismo (FERNANDES, 1980) em atividade na realidade da escola do assentamento. Mais do que isso, elas afirmaram que essas pessoas que vêm “da cidade” não têm o mesmo comprometimento com a Educação do/no Campo que elas e, muito pelo contrário, na maioria das vezes não participam das programações da escola, não valorizam a agricultura familiar, não usam uma metodologia que valorize a terra e o homem do campo, enfim, são pessoas que não possuem um sentimento de pertença a esse lugar e nem se esforçam para, pelo menos, tentar viver com as crianças o que está posto em leis sobre a Educação do/no campo e a Educação Infantil.

Tudo isso fica muito nítido quando perguntamos à gestora qual o principal motivo, na opinião dela, da retirada de muitos alunos do “sítio”<sup>14</sup> para a cidade. Vejamos o que ela disse:

*“Eita! Isso é um ponto tão ... delicado sabe ... que a gente não sabe nem assim como ... se posicionar diretamente sobre esse ponto ... porque assim ... tem mães que assim ... a maioria das mães ... é ... (pausa prolongada) ... tiraram ou não colocaram seus filhos na escola ... é ... por questões políticas, sabe? Por não aceitar uma coisa ou não aceitar outra ... e aí ... só que aí também eu penso muito assim ... essas mães não deveriam pensar tanto nessa questão política! Deveriam pensar no bem-estar de seus filhos ... e no que eles estão aprendendo!”*

Nesse sentido, podemos analisar que questões de “politicagem” ou de partidarismos são muito fortes no assentamento pesquisado, chegando até a pessoas da mesma família terem candidatos diferentes a diversos cargos públicos e, por isso, brigarem entre si.

Sobre esse cenário posto atualmente na escola, a gestora também se posicionou, afirmando que

***parte do elo foi quebrada por questões políticas ... dá uma tristeza sabe ... o termo é bem esse, tristeza, porque foi um processo de tanta luta, mas ao mesmo tempo eu entendo as mães, foi um processo de 9 anos de luta pra ser rompido assim ... 9 anos de batalha, no começo dizendo que ia perder o bolsa família e ia perder uma coisa e outra e outro benefício e as mães lá ... lutando, resistindo ... no primeiro ano as mães que doaram merenda, as mães que faziam a merenda, as mães que ajudavam a limpar a escola ... então assim a gente vê que teve uma ruptura sabe? nesse ... nesse elo ... porque assim foram 9 anos de luta ... e aí, né? Esse ano a gente vê mais efetivamente.** (grifo nosso)*

Percebemos claramente o sentimento de desesperança e tristeza na fala apresentada. É notório que, para essas pessoas que fazem parte da escola, toda uma luta em prol de uma Educação do/no Campo para seus filhos e filhas, que ocorreu em meio a um processo de muita resistência e resiliência, está sendo desmantelada por políticas vazias e perversas que desrespeitam as crianças e suas famílias. Também fica clara a

---

<sup>14</sup> Praticamente todas as pessoas do assentamento se referem ao lugar onde moram assim: “sítio”.

estratégia utilizada pelo gestor da cidade para desmobilizar o movimento de luta dessas famílias por seus direitos, cerceando, assim, esses sujeitos e, sem usar os meios de coerção, busca vilipendiar essa escola, começando “de dentro”, com uma ruptura no trabalho com a cultura local e o sentimento de pertença, para justificar um possível fechamento dessa instituição em curto prazo, por falta de crianças para estudar.

Esse mesmo sentimento de falta de perspectivas futuras, em relação à escola, também está presente na fala de RAM 1, que já foi citada anteriormente, ao dizer, muito emocionada e claramente abalada, que

*[...]depois veio muita **luta** ... agora assim a gente pensa ... quando o sonho acaba ... eu ‘tô’ (sic) com esse sentimento ... o sonho acabou ... durou enquanto durou porque ... estão tirando a autonomia das professoras de trabalhar a Educação do Campo ... da diretora ... e a gente quando vai tentar recorrer aos movimentos sociais, que é o MST, o MST está totalmente ... corrompido dentro do governo, tem os cargos dentro do governo ... se ele peitar o governo, ele vai perder os cargos... aí o que é que acontece? Preferem não peitar... pra mim eu perdi ... tem hora que eu nem gosto de passar perto da escola ... hoje, agora ... eu não gosto nem de passar lá ... por tudo o que aconteceu, mas assim as meninas estão aí ... eu acho que elas são muito aguerridas ... porque elas ficam lá firme ... elas vêm ver comigo e nunca me deixam de fora, mas assim ... eu ... fico assim, dentro de mim, que aquilo acabou ... tanta **luta**, tanta **luta** e pouca gente deu importância. (grifo nosso)*

Nesse sentido, notamos que esse movimento de quebra de direitos e de cerceamento dos sujeitos tem atingido e desmobilizado fortemente as pessoas do assentamento, que falam, muitas vezes por não aguentarem mais a pressão pela qual estão passando, que a melhor alternativa seja o fechamento da escola. Notamos na fala citada anteriormente a colocação repetidas vezes da palavra “luta” e para nós isso reflete a resistência organizada (SCOTT, 2011) dessas mães para que essa escola permaneça e continue inserida próximo ao lugar onde elas residem com uma educação que seja voltada para suas crianças e que valorize o homem e a mulher do campo.

Colocamos esses dois momentos, de maneira sintetizada, no quadro abaixo para uma elucidação maior dos dados.

CONTEXTO DE 2009 ATÉ 2016	NOVA REALIDADE DE 2017 E 2018
Professoras e funcionários envolvidos na escola e em suas programações/eventos	Chegada de vários funcionários "da rua", que foram contratados pelo novo prefeito. Estes não mostram interesse pelas programações da escola
Sujeitos com forte sentimento de pertença e com orgulho de morar e viver no campo	Sujeitos tristes e desanimados com a "politicagem"
Luta por uma educação, desde a fundação da escola em 2009, que valorize o homem e a mulher do campo e suas especificidades	Novos funcionários e professora apresentam uma desvinculação com o campo
Educação Infantil do/no Campo vivida em cada detalhe da escola	Currículo escolar da cidade reproduzido na escola do assentamento (por uma professora em específico)
Sujeitos politicamente bem inseridos e resistindo na luta pelos seus direitos	Sujeitos desesperançados
Escola de "portas e janelas abertas" e forte vínculo entre a instituição, as famílias e a comunidade	"O elo foi quebrado"/ "O sonho acabou"
Atividades pedagógicas que incluem o trabalho com a terra e a criação de animais	Propostas pedagógicas que muito se afastam da realidade das crianças camponesas

Quadro 1 – apresentação dos dois momentos da escola do assentamento.

Ao analisar o quadro acima, vemos então o retrato de um contexto no qual os coletivos estão permeados de interesses pessoais em detrimento do bem comum. A política local, aqui representada pelo prefeito e as pessoas que fazem parte do seu partido e o auxiliam em sua gestão, formam uma espécie de oligarquia poderosa que faz uso do jogo de favores para manipular pessoas ao seu favor.

Essas relações são tão tensas e instáveis que, em conversas informais, procuramos compreender melhor por que de se colocar tantos funcionários logo lá na escola do assentamento se isso poderia ser feito em qualquer outra instituição, de ensino ou não, no município de Prata-PB. Então, uma pessoa, que preferimos não identificar nem pela função que ela exerce, nos informou que o prefeito possui uma "rixa" pessoal com RAM 1 pois ela se elegeu vereadora ainda no partido e com apoio dele, porém, sua popularidade foi crescendo entre as pessoas do município e o mesmo se sentiu ameaçado. Então, depois de algumas descobertas desagradáveis, RAM 1 decidiu se desvincular do partido do atual prefeito e ir para o partido da oposição, o que claramente gerou neste um sentimento de raiva e, segundo sujeitos de nossa pesquisa, depois desse rompimento o prefeito começou a perseguir RAM 1 atacando-a no local em que ela mais tinha laços afetivos: a escola do assentamento.

### 3.4 Referencial teórico- metodológico da pesquisa

“O ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a idéia (sic) do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa idéia (sic) também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas.” (MINAYO, 2008)

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa aqui apresentada tem cunho qualitativo. Segundo Ludke e André (1986), uma pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação está no processo, na importância do significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida. A análise dos dados é caracterizada por um processo indutivo (p. 11-13).

Segundo Minayo (2008, p. 25-26), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Sobre a complexidade desse tipo de pesquisa e suas principais características, a autora afirma que

Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Esse ritmo a autora nomeia de “ciclos de pesquisa” e ressalta que “começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interpretações”. Minayo também elenca três etapas básicas em uma pesquisa qualitativa, as quais fazem parte de nosso trabalho. São elas: a fase exploratória, que consiste na produção do projeto de pesquisa e na preparação para a entrada em campo; o trabalho de campo, que é definido como a fase de “levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”, fazendo uso dos instrumentos de observação, entrevistas e outros que possam ser acionados para subsidiar esse momento; e, por fim, o tratamento do material, que é a etapa em que, para além da classificação da opinião dos sujeitos, faz-

se a “descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (p. 26-27).

Esta última etapa elencada pela autora citada ainda está em fase inicial, pois ainda precisamos nos familiarizar, sem perder o perfil de pesquisadora, com as pessoas que residem no assentamento pesquisado, o que irá permitir “a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com ‘os atores’ que conformam [essa] realidade e, assim, [construir] um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (p. 61).

Em consonância com os dois autores citados anteriormente, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada por cinco aspectos

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.[...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]
5. O significado é de importância vira/na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, visto que, segundo Martins e Theóphilo (2007), tal estudo possibilita uma “penetração na realidade social” de maneira profícua, pensamento que reverbera o que defende André (2013, p. 97), ao definir o estudo de caso como aquele que busca “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Foram realizadas observações da escola do assentamento Zé Marcolino, bem como entrevistas semiestruturadas que, segundo Minayo (2008), são aquelas que “combinam perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64). Sobre essas duas técnicas de realização do trabalho de campo, Minayo (2008, p. 63) afirma que as mesmas são as principais e as fundamentais para a pesquisa qualitativa, pois “enquanto

a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto ou captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores”. Dessa maneira, poderá ficar clara a percepção de incoerências e de contradições muitas vezes não ditas nas entrevistas, mas evidentes na prática observada.

As entrevistas serão realizadas com os representantes das famílias das crianças do assentamento, que estão na faixa etária de frequentar a Educação Infantil, dentre elas cinco famílias que demandam a escola do assentamento e cinco que preferem não por seus filhos (as) nessa instituição de ensino, com gestores da educação do município, professoras da escola dois representantes da associação de moradores do assentamento, a secretaria de educação do município de Prata-PB. No total, serão entrevistados 15 sujeitos. O quadro abaixo organiza esses dados de maneira mais elucidativa.

SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
IDENTIFICAÇÃO	SIGLA UTILIZADA PARA MENCIONÁ-LOS	QUANTIDADE
Representantes de famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos (as)	RFD1, RFD2, RFD 3, RFD 4, RFD5	5
Representantes de famílias que NÃO demandam a escola do assentamento para seus filhos (as)	RFND 1, RFND 2, RFND 3, RFND 4, RFND 5	5
Gestora da escola do assentamento	G	1
Professora de Educação Infantil da escola do assentamento	PEI	1
Representantes da associação de moradores	RAM 1 e RAM 2	2
Secretaria de Educação do Município de Prata-PB	SE	1

Quadro 2 – lista dos sujeitos participantes da pesquisa.

Moreira e Caleffe (2008) enfatizam a importância do pesquisador planejar com detalhes as entrevistas que serão aplicadas em campo, levando sempre consigo a guia de entrevista, considerando aspectos pertinentes para que esse método de coleta de dados seja eficiente, tais como: determinar as questões gerais e específicas da pesquisa, elaborar as perguntas da entrevista, colocar as perguntas em sequência, preparar a introdução e o encerramento da entrevista, aplicar o teste-piloto levando em conta a seleção adequada dos participantes, os métodos de registrar a entrevista e a situação da entrevista, coordenadas estas que pretendemos seguir na realidade pesquisada, com vistas a um levantamento de dados com qualidade e rigor científicos.

A pretensão foi construir e manter laços sólidos entre nós e todos os envolvidos na pesquisa, além do respeito efetivo que será dado a todos os sujeitos pesquisados, para que a pesquisa seja realizada levando em consideração o todo integrado das instituições pesquisadas – família e instituição educacional – e não apenas uma fragmentação desses espaços. Dessa maneira, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) os investigadores que assumem participar de uma pesquisa qualitativa frequentam com certa assuidade os locais de estudo “porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Do ponto de vista ético, gostaríamos de problematizar a submissão dessa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro – Campina Grande (PB). Por se tratar de uma plataforma nos moldes da área da saúde, tivemos muita dificuldade em adequar nosso projeto aos termos burocráticos desta, o que atrasou nossa pesquisa. Porém, compreendemos como sendo de suma importância a submissão de pesquisas nesses Comitês para resguardar os sujeitos envolvidos nesse processo, analisamos como indispensável a homologação de um Comitê de ética na área das Ciências Humanas, o que já está em trâmite, mas ainda não está em funcionamento. Sobre esse assunto, Flick (2009, p. 56) afirma que

A ética na pesquisa é uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e dilemas, o que tem muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre esses dilemas éticos não

deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente.

No que concerne à pesquisa de campo, segundo Minayo (2008, p. 76), essa é indispensável para que a realidade pesquisada teoricamente fique mais clara empiricamente, a autora defende que

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa, que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

O método de análise dos dados que iremos utilizar é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012; AMADO, 2013; CLARCK E BRAUM, 2006), que tem como objetivo a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, gerando, por meio de inferências subjetivas, categorias de análise que podem explicar, mesmo que não em sua totalidade mas de maneira que mais se aproxime do real, o contexto pesquisado com suas singularidades e complexidades inerentes as relações sociais. Esse método, pode ser descrito como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2016, p. 19).

Segundo o autor citado, esse método de análise de dados se dá em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nos quais o pesquisador estará atento aos significados, interesses e motivações dos sujeitos participantes de seu trabalho. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo pode ser definida como “um esforço de interpretação (que) [...] oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Em conformidade com o autor supracitado, Amado (2013, p. 304-305) define a análise de conteúdo enquanto uma técnica que se insere dentro da investigação social como uma importante ferramenta que permite uma “rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos de mensagens [...] através de sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço [...] no sentido da captação do seu sentido pleno por

zonas menos evidentes constituídas pelo referido contexto ou condições de produção.” .Sendo assim, por meio da análise de conteúdo podemos descrever o observado em campo de pesquisa, formular inferências acerca do que foi visto e elaborar categorias centrais que possam abranger a realidade pesquisada.

Nesse sentido, de acordo com o autor citado, a análise de conteúdo possui algumas fases que devem ser consideradas pelo pesquisador quando for analisar os dados, são elas: “definição dos problemas e dos objetos de trabalho; explicitação de um quadro de referencial teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa do mesmo; formulação de hipóteses e categorização” com posterior análise dos dados que emergem dessa última. (AMADO, 2013, p. 309)

Ainda no que tange a análise de conteúdo, Franco (2012, p. 26) apresenta e elenca as características definidoras desse procedimento de pesquisa, a autora aponta como sendo o ponto de partida a mensagem e afirma que é com base nela que podem ser respondidas questões como “O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar as ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” e assim por diante, ou seja, o investigador vai fazer uso dessas mensagens para produzir inferências sobre a realidade pesquisada. Segundo a autora citada

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2012, p. 10)

Em conclusão, faremos uso de uma subcategoria da análise de conteúdo chamada análise temática (CLARCK E BRAUM ,2006, p.5) que segundo as autoras, “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes.”. É por meio desse instrumento que buscamos “*através de* um conjunto de dados - seja em uma série de entrevistas ou grupos de foco, ou em uma série de textos – para encontrar padrões repetidos de significado” (p.13), categorizando-os e analisando-os de acordo com sua proximidade com nosso objeto de estudo. No próximo capítulo faremos essa organização dos dados de acordo com o que acabamos de expor.

## **Considerações finais**

Concluimos, então, que, o direito à Educação e, na realidade aqui enfatizada, a ausência desse direito, encontra-se atrelado à situação dos sujeitos do campo na relação com um contexto mais amplo, em que é preciso considerar vários aspectos (históricos, econômicos, sociais, culturais) que estão ligados à ausência deste direito em sua acepção mais plena. As crianças, filhas das chamadas populações do campo, situam-se nesse contexto mais amplo e, portanto, pensar o seu processo de relação com a educação formal é, necessariamente, ter que ampliar o olhar para além da questão educacional em si. A Educação do Campo, suas ênfases na necessidade de políticas articuladas e sua compreensão de campo e de campesinato são fundamentais para se construir uma concepção de Educação Infantil voltada às crianças pequenas que constroem suas identidades no espaço do campo.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; Diana, LEVCOVITZ e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ACOSTA, Rojas. Maria; VITALE, Amalia Faller. (organizadoras) **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**. 6ª edição. PUC – SP – CEDEPE. São Paulo: Cortez editora, 2008.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de. FERNANDES, Cinthia Votto. **Demanda por Educação Infantil**: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. In.:Oferta e demanda de educação infantil no campo / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf, 2012.
- \_\_\_\_\_, Simone Santos de. **Para além do “Isto” ou “Aquilo”**: Os sentidos da educação das crianças pequenas a partir da lógica de seus contextos familiares. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, RS, Brasil, março, 2009.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n°2.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. et al. (org.).**Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- BARDAN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006. 45 p.: il. Disponível em: <file:///C:/Users/TRL/Downloads/miolo\_infraestr%20Parametros%20infraestrutura%20educacao%20infantil%20MEC.pdf > Acesso em: 15 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Dez. 1996.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Estabelece **diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: Marcos normativos. Brasília: 2012.

BOSI, Ecléia. **Cultura e desenraizamento**. In. ALFREDO, Bosi. Cultura Brasileira – temas e situações. Editora ABDR: 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. **Currículos e saberes: caminhos para uma Educação do Campo multicultural na Amazônia**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazonia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

COSTA, Francisco de Assis. CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DAVIS, Claudia. GATTI, Bernadete A. **A dinâmica da sala de aula na escola rural**. Pucc, 1993.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: Em compasso de espera** - pequenos escritos políticos. Editora Hucitec, São Paulo, 1980.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]. SANTOS, Clarice Aparecida dos. (organizadora). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília : Incra ; MDA, 2008. (NEAD Especial ; 10).

\_\_\_\_\_, Bernardo Mançano. Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa** – Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel** – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução do texto de Dario Canali. L&PM Editores Ltda. Porto Alegre – Rio Grande do Sul, 1083.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KRAMER, S. **Infância e Educação**: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.et al (org.) Infância e Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

LEAL, F. de L. A.; RAMOS, F.. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In: BARBOSA, M. C. et al. (org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano**. Campina Grande, 2012. 208f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande.

LEITE, Adriana Filgueira. **O lugar: duas acepções geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ Volume 21 / 1998.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA. Isabel Brasil; ALENTEJANO. Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Luciana Pereira; SILVA, Ana Paula da. **A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015. p. 475-483.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Territórios, espaço de identidade. In: SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Sevério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-graduação em Geografia, 2009. (p.217/227)

Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012**.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) et al. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRONKO, Marcela. FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, organizadores. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RAMAL, Camila Timpami. BEZERRA NETO, Luiz. **Educação do campo: pressupostos que norteiam suas bases culturais e curriculares**. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. et al. (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Sevério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-graduação em Geografia, 2009. (p.73/94).

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), p. 35-48.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In. **Infância (in)visível**. Vasconcelos, Vera Maria Ramos de (et al/orgs). Araraquara: SP. Junqueira&Marin, 2007.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Rojas. Maria; VITALE, Amalia Faller. (organizadoras) **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**. 6ª edição. PUC – SP – CEDEPE. São Paulo: Cortez editora, 2008.

\_\_\_\_\_, C. A. **A família Como Espelho**. Um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Brasil, São Paulo, 1994.

SARTI, C. A. **A família como ordem simbólica**. São Paulo - SP. p. 11-28. Psicologia USP, 2004.

SCOTT, James C. **Exploração normal, resistência normal**. Rev. Bras. Ciênc. Polít. Dossiê "Dominação E Contra Poder". no.5 Brasília Jan./July 2011.

STACCONI, Giuseppe. **Gramsci – 100 anos: revolução e política**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis- RJ, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 25 à 341.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -SECADI, e Secretaria de Educação Básica -SEB/Ministério da Educação -MEC. **EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: Proposta para a expansão da política** Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional -GTI, instituído pela Portaria Interministerial número6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Brasília – DF. 2014.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo**. 2012, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192).

SILVA, A. P. S. da. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, M. C. et al. (org.). Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.  
SILVA, A. P. S. de; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos sociais agrários. Caxambu, MG. Outubro, 1996.

\_\_\_\_\_. **O campesinato brasileiro: uma história de resistência.** Ver. Econ. Sociol. Rural vol. 52 supl. 1. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

## Apêndices

### Apêndice A

## ROTEIROS DE ENTREVISTA COM A GESTORA DA ESCOLA

1. Como você avalia a demanda por Educação Infantil na escola aqui do assentamento? (talvez você precise esclarecer o que quer saber. Se for necessário, pode fazer)
2. Quais os principais desafios enfrentados para que a procura ou busca pela escola aconteça?
3. Você acha que a oferta de educação para as crianças pequenas, de 3, 4 e 5 anos, é adequada? Por quê?
4. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil (ou seja, para essas crianças pequenas) para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
5. Qual o ponto forte do atendimento dessa escola às crianças de 0 à 5 anos?
6. Sobre a demanda, as famílias que têm filhos pequenos (de 0 à 5 anos) aqui no assentamento e em localidades próximas têm procurado escolas para seus filhos? Desde que idade? Para qual faixa etária procuram mais?
7. Para você, a que se deve a não matrícula ou retirada de crianças dessa escola para a escola da cidade?
8. Como você avalia a estrutura física dessa escola? Ela atende as necessidades das crianças pequenas? Por quê?
9. Quais os critérios de matrícula /demanda de vagas pela comunidade?
10. Como ocorre a gestão da escola e a participação da comunidade e famílias nela?
11. Há especificidades do calendário da escola?
12. Como ocorre o transporte das crianças para a escola?
13. Há participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações?
14. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil?

15. O que pensa sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças 4 a 6 anos à Escola (se não está bem informado explicar sinteticamente a lei)?
16. Como a escola poderia ampliar / melhorar a educação dessas crianças?
17. Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do Campo.
18. Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

## Apêndice B

### ROTEIROS DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

1. Como você avalia a demanda por Educação Infantil na escola aqui do assentamento? (talvez você precise esclarecer o que quer saber. Se for necessário, pode fazer) Como você avalia a busca?
2. Quais os principais desafios enfrentados para que a procura ou busca pela escola aconteça?
3. Você acha que a oferta de educação para as crianças pequenas, de 3, 4 e 5 anos, é adequada? Por quê?
4. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil (ou seja, para essas crianças pequenas) para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
5. Qual o ponto forte do atendimento dessa escola às crianças de 0 à 5 anos?
6. Você tem filhos em idade escolar? Se sim, quantos e com quais idades?
7. Eles estudam na escola do assentamento? Se sim ou se não por quais motivos?
8. O que seria, para você, uma educação de qualidade para seu filho? Que aspectos deveriam estar englobados nessa educação?
9. Você acha que a escola tem uma boa proposta educacional para os seus filhos? Ela está apropriada à realidade de vocês? Por quê?
10. Se a resposta anterior foi não, o que deveria melhorar?
11. Como você avalia a estrutura física dessa escola? Ela atende as necessidades das crianças pequenas? Por quê?
12. Você participa da gestão e da vida da escola? De que maneira?
13. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil?
14. O que pensa sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças 4 a 6 anos à Escola (se não está bem informado explicar sinteticamente a lei)?
15. Como a escola poderia ampliar / melhorar a educação dessas crianças
16. Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do Campo.
17. Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

## Apêndice C

### ROTEIROS DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EI

1. Como você avalia a demanda por Educação Infantil na escola aqui do assentamento? (talvez você precise esclarecer o que quer saber. Se for necessário, pode fazer)
2. Quais os principais desafios enfrentados para que a procura ou busca pela escola aconteça?
3. Você acha que a oferta de educação para as crianças pequenas, de 3, 4 e 5 anos, é adequada? Por quê?
4. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil (ou seja, para essas crianças pequenas) para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
5. Qual o ponto forte do atendimento dessa escola às crianças de 0 à 5 anos?
6. Que aspectos relacionados as propostas pedagógicas você considera importantes serem levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem das crianças?
7. Você aborda aspectos concernentes à cultura local com as crianças? Se sim de que maneira?
8. Você percebe que há maior interesse por parte das crianças quando as temáticas remetem ao dia-a-dia delas e de suas famílias?
9. O calendário é flexível? Dê exemplos.
10. Como você avalia a estrutura física dessa escola? Ela atende as necessidades das crianças pequenas? Por quê?
11. Você participa da gestão e da vida da escola? De que maneira?
12. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil?
13. O que pensa sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças 4 a 6 anos à Escola (se não está bem informado explicar sinteticamente a lei)?
14. Como a escola poderia ampliar / melhorar a educação dessas crianças?

15. Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do Campo.
16. Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

**Apêndice D****ROTEIROS DE ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES  
DA ASSOCIAÇÃO**

1. Qual, em sua opinião, é o sentido da escola para as crianças do assentamento? Elas se sentem bem nesse espaço?
2. Como você avalia a demanda por Educação Infantil na escola aqui do assentamento? (talvez você precise esclarecer o que quer saber. Se for necessário, pode fazer)
3. Quais os principais desafios enfrentados para que a procura ou busca pela escola aconteça?
4. Você acha que a oferta de educação para as crianças pequenas, de 3, 4 e 5 anos, é adequada? Por quê?
5. Você acha que deve haver oferta de Educação Infantil (ou seja, para essas crianças pequenas) para as crianças perto do lugar onde moram? Por quê?
6. Qual o ponto forte do atendimento dessa escola às crianças de 0 à 5 anos?
7. Há participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações?
8. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil?
9. O que pensa sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças 4 a 6 anos à Escola (se não está bem informado explicar sinteticamente a lei)?

**Apêndice E****ROTEIROS DE ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE  
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRATA-PB**

1. Quantas crianças estão matriculadas na escola do assentamento?
2. Como você justifica o aumento da retirada de crianças dessa escola para a escola da cidade?
3. Como o município vem atendendo as crianças de 0 a 3 anos e as crianças de 4 e 5 anos de idade residentes no assentamento?
4. Quais os principais desafios enfrentados por essa secretaria para atender às crianças de 0 a 3 anos residentes na área rural? E para as crianças de 4 e 5 anos? (Explorar após as respostas alguns aspectos: gestão financeira e administrativa, aspectos pedagógicos...).
5. Como você avalia a estrutura física das escolas que atendem às crianças de 0 a 3 anos que moram na área rural? E das escolas que atendem as crianças de 4 a 6 anos?
6. Como é o prédio da escola? Ele supre as necessidades das crianças de 0 a 3 anos / 4 a 6 anos da Educação Infantil? Por quê?
7. Há projetos desta secretaria para melhorar (reformular, construir) a estrutura física desta escola? Se sim, fale um pouco deles.
8. Que relação você estabelece entre a oferta de educação infantil na escola do assentamento e a demanda ou falta dela pelas famílias em relação aos seus filhos? (a ideia aqui é saber a concepção dela no que diz respeito à articulação entre oferta da secretaria e demanda pelas famílias).
9. Como você avalia a estrutura física da escola do assentamento? Você acha que ela atende as necessidades das crianças pequenas? Por quê?
10. Você participa das atividades da escola? De que maneira?
11. Quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil na escola do assentamento?

12. O que pensa sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças de 4 a 6 anos à Escola (se não está bem informado explicar sinteticamente a lei)?
13. Como o município poderia ampliar / melhorar a educação dessas crianças?
14. Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil do Campo.
15. Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?

## Anexos

## Anexo A – Declaração de aprovação de projeto (Comitê de ética)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



## DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO

Declaro para fins de comprovação que foi analisado e aprovado neste Comitê de Ética em Pesquisa – CEP o projeto de número CAAE: 92742018.1.0000.5182, Número do Parecer: 2.918.595 intitulado: **A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE UM ASSENTAMENTO RURAL DO CARIRI PARAIBANO.**

- Estando o (a) pesquisador (a) ciente de cumprir integralmente os itens da Resolução nº. 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão deste projeto, bem como comprometendo-se a enviar por meio da Plataforma Brasil no prazo de 30 dias relatório do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

*Andréia Oliveira Barros Sousa*

Andréia Oliveira Barros Sousa  
Coordenadora *pro tempore* CEP/ HUAC

● Campina Grande - PB, 01 de Outubro de 2018.

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB.  
Telefone.: (83) 2101 – 5545. E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)

