



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 – PB

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 – PB

2019

S586d Silva, Wanessa Maciel Ferreira da.

A demanda por educação infantil do/no campo: a perspectiva das famílias do Assentamento Zé Marcolino, no Cariri paraibano / Wanessa Maciel Ferreira da Silva. – Campina Grande, 2019.
170 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2019.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal".
Referências.

1. Demanda/oferta. 2. Educação Infantil do/no Campo (EIC).
3. Famílias Campesinas. 4. Resistência. 5. Território. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

CDU 37.018.51(043)

WANESSA MACIEL FERREIRA DA SILVA

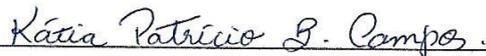
**A DEMANDA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: A
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DO ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, NO
CARIRI PARAIBANO**

APROVADO EM: 27 / 03 / 2019

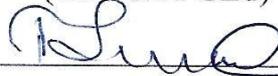
BANCA EXAMINADORA



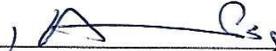
Presidente – Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
(UFCG/PPGEd)



Membro interno – Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos
(UFCG/PPGEd)



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



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

Ao Senhor Jesus Cristo. Dono da minha vida.
A minha amada família, por todo amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Àquele 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.

A minha família que, tão pacientemente, me deu todo apoio e suporte necessários para o sucesso da minha pesquisa. Especialmente à minha amada mãe, Verônica, que foi minha base forte em orações e auxílio no que eu precisasse, minha filha amada, Emilly, que abdicou muitas vezes de ter sua mãe a disposição por conta da exigência acadêmica, meu amado esposo, Rafael, que fez todo esse processo de pesquisa ser tão profícuo, investindo e acreditando em meu sonho junto comigo, e foi meu suporte psicológico, emocional e espiritual durante todo meu caminhar na escrita desse texto, e ao meu amado irmão, Bruno por toda a torcida.

As minhas amadas amigas e companheiras de luta e de fé, que estão comigo já há alguns anos, nos momentos bons e ruins, Elaine e Cíntia.

A minha amada professora Fernanda de Lourdes Almeida Leal que, com muita leveza, companheirismo, alegria e tranquilidade, me orientou com tanta dedicação e esmero e que, por meio dela, fez possível o processo de pesquisa ser, ao mesmo tempo, exigente e humano/sensível.

A minha amada professora Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, por todo o incentivo, por acreditar em meu potencial, desde a graduação, por me formar enquanto leitora competente não só das letras, mas do mundo, bem como pela ajuda na correção deste trabalho.

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 há 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.

A 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, que de maneira muito gentil acolheu a mim e a minha filha em sua casa, e a Edigleuma e

Ângela por estarem sempre a disposição para o que eu precisasse concernente a minha pesquisa.

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 desta 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.

A todos os alunos da segunda turma do PPGEd-UFCG, com os quais tive a honra de aprender e crescer, tanto acadêmica quanto pessoalmente.

A todos os professores do PPGEd-UFCG, por compartilhar conhecimentos que foram fundamentais para nos dar subsídios à construção deste trabalho.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.”

Paulo Freire.

RESUMO

A presente pesquisa tem como interesse central as crianças camponesas, seu direito à educação, com ênfase especial na Educação Infantil, e a perspectiva de suas famílias em relação à educação, especialmente no que diz respeito à demanda pela escola de um assentamento situado no Cariri paraibano. 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 de Leal e Ramos (2012); Silva e Pasuch (2010); Rosenberg e Artes (2012); Silva, Pasuch e Silva (2012), dentre outros. Nele, discutimos a Educação Infantil e a Educação do Campo enquanto áreas de estudo reconhecidas e com trajetórias mais consolidadas e a Educação Infantil do/no Campo enquanto uma área emergente. Também abordamos 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 nas dimensões material e relacional e o conceito de resistência atrelado aos movimentos sociais do campo. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa é caracterizada como qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008), do tipo estudo de caso (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Como técnicas para a coleta de dados, fizemos uso de observações, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e fotografias (ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2008). No que diz respeito à realidade pesquisada, os dados revelaram 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-partidário, além de questões concernentes a gestão da praticidade da vida diária, argumentos de cunho pessoal, como “rixas” e desentendimentos, dentre outros, se evidenciaram como definidores para as famílias demandarem ou não, para seus filhos, escola do assentamento.

Palavras-chave: Demanda/oferta. Educação Infantil do/no Campo (EIC). Famílias camponesas. Resistência. Território.

ABSTRACT

The current research has as its central interest the peasant children, their right for education, with special emphasis on early childhood education, and their families' perspective in relation to education, especially in what concerns the demand by a rural settlement school located in the countryside of Paraíba state. Our research objective refers to demand for education and school, by families of the rural settlement called Zé Marcolino, for children from 0 to 5 who live there or live nearby. This scientific paper is based on the studies of Leal and Ramos (2012); Silva e Pasuch (2010); Rosemberg and Artes (2012); Silva, Pasuch and Silva (2012), among others. On this work we discuss the Early Childhood Education in the farm as recognized fields of study and more consolidated paths and the Early Childhood Education in the farm while an emerging field. We also approached the concept of families and peasant families, highlighting the appreciation of family ties as strong bonds for the farm population, the concept of demand in relation to the offering, aiming to problematize the need to recognize the cultural belonging of the families on the formulation of curriculum and pedagogical practices, the concept of territory in the material and relational dimensions and the concept of resistance linked to the social movements in the farm. From the theory methodology point of view, the research is characterized as qualitative (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2008), as case study method (MARTINS; THEÓFILO, 2007). As data collecting techniques we made use of observations, semi-structured interviews, field diary and photographs (ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2008). Regarding to the reality searched, the data revealed that the experience of Early Childhood Education in the farm, as well as the other stages of Basic Education, which were accomplished in the studied rural settlement school is guaranteed by the struggle and consciousness of families whose children have the right for education and this must be accomplished where they live. However, elements linked to a political power game, in addition to questions concerning the management of the practicality of daily life, personal arguments, such as "brawls" and disagreements, among others evidenced as defining for the families demand or not, for their children, the rural settlement school.

Keywords: Demand/Offer. Early Childhood Education in the farm (ECEf). Peasant families. Resistance. Territory.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Foto de uma das paredes frontais da prefeitura de Prata-PB, com homenagem a Zé Marcolino, e disco do compositor, com músicas em parceria com Luiz Gonzaga.....	33
Imagem 2: O algodão em várias cenas do assentamento: armazém no qual se retira a pluma do algodão; decoração da mesa em um projeto na escola; agricultores agradecendo a boa colheita de 2017; agricultores colhendo o algodão.....	37
Imagem 3: Sacos de nylon com milho e palma armazenados e sacos de alumínio com a silagem já pronta para fermentação.....	38
Imagem 4: Retirada do leite de cabra e roçados com produções diversas dos assentados.....	39
Imagem 5: Mulheres envolvidas em várias atividades no assentamento e na escola.....	40
Imagem 6: Professora da sala de Educação Infantil brincando com as crianças no espaço externo da escola	55
Imagem 7: Crianças brincando, dentro e fora da escola, de brincadeiras diversas.....	56
Imagem 8: Crianças brincando no “terreiro” ou quintal de suas casas.....	57
Imagem 9: Crianças, de várias faixas etárias e de gêneros diferentes, brincando juntas de brincadeiras diversas.....	57
Imagem 10: Momentos da culminância do projeto “Quem sou eu no Cariri?”.....	59
Imagem 11: Fachada da escola, entorno externo e horta desativada devido à estiagem.....	80
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.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa.....	67
Quadro 2: Fases da Análise Temática. Estágio Descrição do processo.....	71
Quadro 3: Apresentação de dois momentos da escola do assentamento, conforme relatos de pesquisa de campo (entrevistas, observações e conversas informais).....	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CF – Constituição Federal
- CH – Centro de Humanidades
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DCNEI – 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
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- Enera – I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FIP – Faculdades Integradas de Patos
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAA – Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimentos dos trabalhadores Sem Terra
- PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação
- SEAD – Secretaria Especial de Agricultura Familiar
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
- UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
- UGP – Unidade de Gerenciamento
- UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: Assentamento Zé Marcolino: da conquista ao uso do território	31
1.1 O processo de constituição do assentamento Zé Marcolino	31
1.2 A escola do assentamento: criação e continuidade (2009-2018).....	51
CAPÍTULO II: Aspectos metodológicos e caracterização do campo de pesquisa	63
2. 1 Referencial teórico-metodológico da pesquisa.....	67
2.2 Diacronias e sincronias na origem e no desenvolvimento da escola.....	76
2.2.1 A escola do assentamento: sua criação e seu desenvolvimento (2009-2016).....	76
2.2.2 Outra configuração do assentamento: realidade posta num contexto de quebra de direitos (2017-2018).....	86
CAPÍTULO III: A demanda das famílias do assentamento Zé Marcolino por escola para seus filhos.....	92
3.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	95
3.1.1 Representantes das famílias	95
3.1.2 Gestoras	96
3.1.2.1 Secretária de Educação de Prata-PB	96
3.1.2.2 Gestora da escola do assentamento	96
3.1.3 Representantes da associação de moradores do assentamento	97
3.1.3.1 Representante da associação de moradores do assentamento 1 (RAM1).....	97
3.1.3.2 Representante da associação de moradores do assentamento 2 (RAM 2).....	97
3.1.4 Professora de Educação Infantil	97
3.2 Oferta.....	98
3.2.1 Oferta relacionada à procura (ou não) dos pais	98
3.2.2 Oferta relacionada às condições estruturais da escola do assentamento	101
3.2.3 Oferta ligada à obrigatoriedade da Lei	109
3.3 Demanda.....	112

3.3.1 Demanda relacionada às condições de oferta: qualidade, infraestrutura e gestão da escola.....	113
3.3.2 Demanda relacionada à aspectos da Educação do Campo	123
3.3.3 Demanda vinculada à crença na aprendizagem da criança	127
3.3.4 Não demanda pela escola do assentamento	131
Considerações finais.....	142
Referências	149
Apêndices	155
Anexos.....	170

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. Então, uma das questões centrais de nossa pesquisa é: o que pensam as famílias dessas crianças sobre a oferta da educação em seus próprios contextos? Acreditamos que a compreensão dessa questão possibilitará compreender suas demandas.

Nosso trabalho se insere nesse contexto com o objetivo 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 contexto.

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/no 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), concluída recentemente, objetivou levantar dados sobre a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Na pesquisa do CNPq buscamos investigar a questão da oferta no estado da Paraíba, tanto na zona rural quanto na urbana. Já em nossa pesquisa, buscamos investigar a demanda por Educação Infantil das famílias camponesas que residem no assentamento Zé Marcolino, localizado no cariri paraibano.

Além da pesquisa supracitada, tivemos a riquíssima oportunidade de cursar a área de aprofundamento em Educação do Campo (EC), no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCG, no último período da graduação, que ocorreu 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 às suas necessidades de maneira adequada. Descobrimos que, desde 2008, existe uma articulação entre os movimentos sociais do campo, pesquisadores e setores do governo que vêm buscando pautar a até então invisível situação educacional pela qual passam essas crianças. Sob o nome de Educação Infantil do/no 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.

Nesse sentido, compreendemos que pesquisamos o que nos move, nos atrai, inquieta e impulsiona para a superação de desafios. No atual contexto político, social e econômico que vivemos, de grandes rupturas e de perversas relações de poder e estímulo ao ódio, a pesquisa social se mostra um caminho de resistência e alteridade. Pensar nas grandes questões educacionais, nos sujeitos-crianças que as constituem, na humanidade quase perdida dentro desses processos e em consequências advindas deles, foi o que nos incentivou na constituição do objeto de estudo aqui apresentado.

Poderia¹ dizer que a proposta desse objeto de estudo nasceu no final do curso de Pedagogia da UFCG, mas, na verdade, se me esforçar um pouco nas minhas lembranças, rapidamente vou recordar de que, “desde que me entendo por gente”, ou seja, desde a minha infância, tenho um apego às pessoas. Estar perto do outro, aprender com ele nos casos positivos, mas, também, em situações adversas que possam ser geradas 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 prestaria o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para Pedagogia.

¹ Nesta parte do texto, irei fazer uso da primeira pessoa do singular, pois se trata da exposição de minha trajetória de pesquisadora.

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, mantive-me 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, 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 a minha vida pessoal e profissional e não me arrependo de nenhuma, pois todas elas me trouxeram até esse exato momento.

O interesse por estudar as crianças camponesas e o desejo, ou não, de suas famílias demandarem Educação Infantil para elas no local onde residem não surgiu do nada. Foi sendo construído, mesmo que de forma imperceptível, diante de tudo que relatei anteriormente. Porém, ganhou força e solidez em dois momentos da minha caminhada acadêmica: na já referenciada pesquisa do CNPq, para a qual fui convidada, a fim de compor a equipe junto a professores/pesquisadores muito experientes e competentes. 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 posso dizer que, por meio dessa experiência como pesquisadora, me encantei pelo tema. O outro momento ocorreu no último período do meu curso de Pedagogia, em 2016, quando estava cursando as disciplinas da área de aprofundamento em Educação do Campo, mais especificamente 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 específica e ferrenha no que diz respeito à população campesina, 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 tinha sido aprovado e que uma turma pioneira já estava cursando, comecei a pensar sobre o projeto que submeteria à seleção do ano de 2017. Então, retomei a leitura dos 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 optando por estudar a EIC sob a perspectiva das famílias das crianças do campo.

Há uma década, no Brasil, tem sido colocada na agenda política da Educação Infantil a problemática da sua oferta para as crianças de zero a cinco 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/no Campo (EIC).

A formulação de questões políticas e relativas a práticas pedagógicas da EIC 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 foi reconhecido por lei apenas na Constituição Federal (CF) de 1988, que já apontava a obrigatoriedade do Estado para com a educação de crianças, na época de 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 à plena cidadania por crianças de até seis anos de idade (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 16-18).

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 (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, p. 18), o que é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 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 da Educação Infantil em creche e pré-escola:

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 documentos², é a base e orienta 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 por essas 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

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 das crianças camponesas a creches e pré-escolas de qualidade. Isto se deve ao fato

² 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.

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, p. 2). Assim, o que já se constata em termos de desigualdades na Educação Infantil brasileira, em geral, é ainda mais grave quando se trata das crianças de grupos menos favorecidos, como as crianças do campo.

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 produção da pobreza por meio da ausência de 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 por escola para suas crianças, especialmente no sentido de garantir o direito à Educação Infantil para elas. 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 comparam campo e cidade 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 três a cinco anos, residentes em área rural, em seis municípios da região Nordeste (LEAL; RAMOS, 2012). Nessa pesquisa, foram identificadas situações muito precárias nas condições de infraestrutura dos estabelecimentos de Educação Infantil. Em dois 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 dessas 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 (DOEBEC, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 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, as DOEBEC (BRASIL, 2002) revelam 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/no Campo tomar por base, mais uma vez, as DCNEI (BRASIL, 2009) e as DOEBEC (BRASIL, 2002).

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 as 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 DOEBEC (2002) também defendem o direito das crianças, em seu Artigo 6º, ao afirmarem 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, 2008, p. 16-17).

Esse pensamento corrobora a afirmação de Silva e Pasuch (2010, p.3) 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 se construiu. Levantar e compreender as demandas das famílias que moram em área rural por Educação Infantil para suas crianças apresentou-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.

É importante evidenciar que o interesse por compreender essas questões no assentamento no qual se desenvolveu nossa pesquisa se deu porque nos primeiros contatos que tivemos com pessoas do assentamento, especialmente as da escola e da associação de moradores, percebemos que a demanda era algo posto. E mais, fortemente posto. Inicialmente, queríamos compreender os aspectos ou elementos implicados em tal demanda. No decorrer da pesquisa, outros fatos nos fizeram reconfigurar nossas questões e perceber que aquela demanda maciça, que tínhamos percebido nos primeiros contatos com as pessoas do assentamento, precisava ser investigada em termos mais complexos.

Nesse sentido, nosso objetivo geral foi investigar as motivações apresentadas pelas famílias para demandar, ou não, escola e educação para seus filhos no assentamento pesquisado. Os objetivos específicos foram: compreender e 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; conhecer aspectos relacionados à configuração do assentamento, buscando compreender 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. Esse último objetivo se justificou porque tomamos a demanda numa relação com a oferta, no sentido de considerar as condições de oferta como um aspecto importante para a demanda.

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

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

Também com base nos estudos de Salles e Faria (2012), entendemos 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 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 ao fato de 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 Barbosa (2014), 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.

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 à cronologia, estando 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; 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; PASUCH, 2010).

Referente à Educação Infantil, tomamos por base a definição das DCNEI (2009) para afirmarmos 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).

Destacamos que o que estamos chamando de “campo e cidade” e “rural e urbano” está alinhado com Biazzo (2008). Ele afirma que esses termos são vocábulos que tem significados variados e que são fundamentais para o planejamento territorial em diversas escalas. Segundo o autor, tais palavras podem ser compreendidas enquanto significações ou conteúdos de práticas sociais ou enquanto formas concretas. Para ele,

Campo e cidade são formas concretas, materializam-se e compõem as paisagens produzidas pelo homem; “urbano” e “rural” são representações sociais, conteúdos das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente da sociedade. Por isso, urbanidades e ruralidades se combinam em cada recorte do espaço, seja um local, seja um micro, meso ou macro região. (BIAZZO, 2008, p. 144)

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/no Campo são a garantia da Educação Infantil plena no contexto rural, 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; CAMPOS, 2012).

Também, a Educação do/no Campo 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 (EC) 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 remeter a um conceito original, ela deve ser considerada enquanto um *conceito-movimento*, o que conota uma dinamicidade 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, práticas que reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos. Ainda para essa autora, a EC se constitui a partir da interlocução entre *campo*, *educação* e *políticas públicas*, sendo essa tríade fundamental para suas ações.

Quanto aos aspectos pedagógicos e educacionais que são direcionados à criança camponesa, devemos pensar em uma educação tratada como um direito universal de todo ser humano, direito inalienável, segundo a Constituição Federal (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 LDBEN (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/no 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 EIC, Silva e Pasuch (2010, p. 3) afirmam que

Uma Educação Infantil do/no 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.

Tal reflexão deve oferecer fundamento às concepções e práticas pedagógicas realizadas na EIC. 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 EIC, tem relação com a concepção de cultura que é adotada.

Segundo as estudiosas, a Educação Infantil (EI) 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 EIC 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 EI 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 EI 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 EI 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; PASUCH, 2010).

No que tange às últimas, segundo as DOEBEC (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.

Todas as compreensões e conceitos aqui apresentados revelam aspectos que direta ou indiretamente estão atrelados à questão central deste trabalho: a demanda das famílias de um assentamento por escola para seus filhos no mesmo contexto em que vivem. Elas estarão presentes ao longo do texto e serão percebidas em nossas discussões.

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 e tomando por base características sincrônicas e diacrônicas (SANTOS, 2006). 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 capítulo, apresentaremos as análises dos dados encontrados nas entrevistas com os sujeitos participantes de nossa pesquisa, a partir das quais refletiremos sobre os achados da pesquisa e seus prováveis desdobramentos.

Capítulo I – Assentamento Zé Marcolino: da conquista ao uso do território

Neste 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 as suas relações com movimentos sociais e projetos governamentais. Culminaremos o 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.

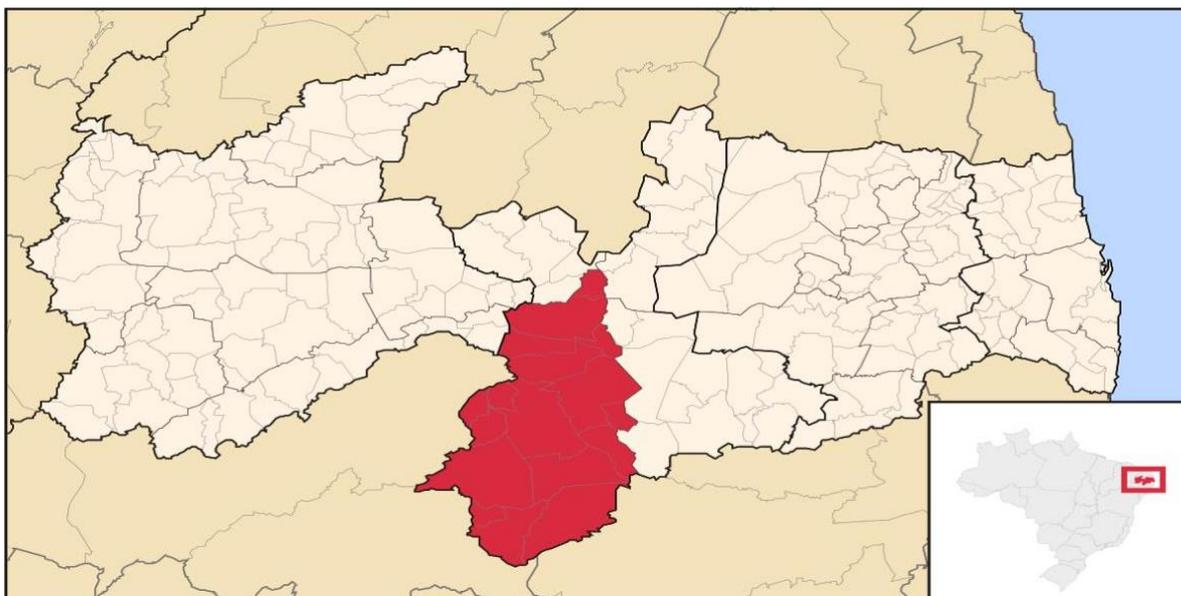
1.1 O processo de constituição do assentamento Zé Marcolino

“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, garantiram o apoio necessário para que o esforço despendido ao longo de lutas as mais diversas resultassem na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais.” (LEITE, 2012)

O assentamento que pesquisamos é o assentamento Zé Marcolino. Ele está localizado em três municípios do Cariri paraibano: Prata, Sumé e Amparo. Está dividido em quatro Agrovilas: Macacos, Cumarú, 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. Leite (2012) define assentamento rural como “a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico”. Para a autora o assentamento tem por objetivo a “constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado” (p. 109).

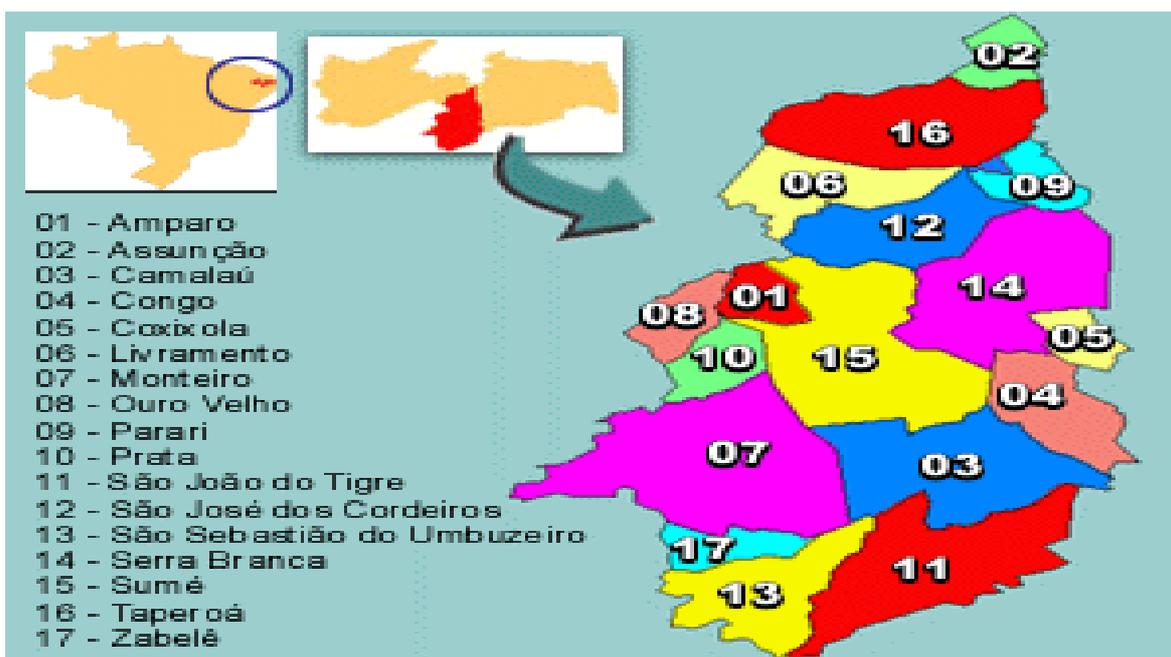
Como dissemos, o assentamento está localizado no cariri paraibano, mais especificamente no cariri ocidental, entre os municípios de Amparo, Sumé e Prata, como apresentado nos mapas a seguir.

Mapa 1: Localização do cariri ocidental paraibano



Fonte: https://nl.wikipedia.org/wiki/Cariri_Ocidental

Mapa 2: Ampliação do cariri ocidental com municípios de Amparo, Prata e Sumé em destaque como 01, 10 e 15 respectivamente



Fonte: <http://www.oocities.org/br/mugiqui/localizacao.htm>

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 “Serrote Agudo”, nome da região na qual ficava a antiga fazenda “de Hortêncio”³, que depois deu origem ao assentamento.

Imagem 1: Foto de uma das paredes frontais da prefeitura de Prata-PB, com homenagem a Zé Marcolino, e disco do compositor, com músicas em parceria com Luiz Gonzaga



Fonte: A primeira fotografia foi produzida pela autora e a segunda é uma imagem retirada da internet.⁴

Residem no assentamento 86 famílias e todas possuem um representante que participa das reuniões da Associação. O presidente desta, identificado neste trabalho como representante da associação de moradores (RAM 1), 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 e a professora de Educação Infantil nos trouxeram informações bastante relevantes concernentes ao início da mesma, seu funcionamento e seus benefícios para o assentamento. A gestora relatou:

A associação está presente no assentamento desde o começo do assentamento, né? Porque quando iniciou-se o assentamento que iniciou-se essa luta, né? Assim... pra adquirir projetos e essas coisas assim... porque 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 do assentamento, desenvolvendo ações concretas que visam à melhoria do assentamento... desde os projetos que são feitos do

³ Dono da fazenda que antes havia no local onde hoje é o assentamento.

⁴ Disponível em: <<https://terradegigantes65.wordpress.com/2012/07/08/ze-marcolino-um-sucesso-e-parceria-maior-que-numa-sala-de-reboco/>>

*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 iogurte também... e aí temos agora também esse ano, né? O Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA)⁵, 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)*

Nessa fala da gestora, que mora junto com seus pais no assentamento desde a sua criação, podemos notar a compreensão da importância da presença dessa associação de moradores como uma ferramenta primordial a uma organização social sistematizada que permita, aos assentados, lutar por seus direitos e ocupar os espaços que lhes são garantidos por lei. Esse tipo de organização sistematizada pode ser caracterizado, à luz de Scott (2011), como sendo da ordem de uma resistência organizada. É a partir dessa concepção que entendemos as lutas do assentamento, sobretudo aquela vinculada à escola que existe em seu interior e que é central em nosso estudo.

As 86 famílias que residem na comunidade também praticam a pluriatividade⁶, tão necessária como estratégia para viver e sobreviver em regiões como o semiárido, o que envolve, dentre outras características, a convivência com a seca. A maioria dos homens trabalha fora, em comunidades vizinhas, uma vez que aquilo que as famílias produzem não é suficiente para sua sobrevivência. Pelo que verificamos em nossas observações, as mulheres cuidam de casa e dos animais, e muitas delas também trabalham em casa como costureiras, cuidam dos filhos das vizinhas, na escola, dentre outras atividades.

⁵O 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 às entidades socioassistenciais que atendam pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional". Informações extraídas do 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>>

⁶Segundo Schneider (2003, p. 101-102), a pluriatividade "refere-se a situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a se dedicar ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura ou ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção".

Os estudos sobre o campesinato, em outros países e no Brasil, mostram que, no caminho da busca por seus direitos, os povos do campo se articulam, lutam e se unem para ficar no seu lugar de origem. A criação e permanência da associação de moradores do assentamento indica uma estratégia organizativa nessa direção, o que demonstra a sua resistência. Para Scott (2011), há dois tipos de resistência relacionados aos povos camponeses: o que ele chama de resistência cotidiana, que está ligada a “fazer ‘corpo mole’, à dissimulação, à submissão falsa, aos saques, aos incêndios premeditados, à ignorância fingida, à fofoca, à sabotagem e outras armas dessa natureza”, e a resistência mais estruturada e com um propósito de atender às demandas sociais, que o autor define como sendo “organizada, sistemática e cooperativa” (SCOTT, 2011, p. 12). Percebemos, no assentamento Zé Marcolino, como dito antes, um tipo de resistência organizada, sobretudo pela presença de movimentos sociais e de 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, constatamos sua capacidade articuladora no cultivo do algodão, que é um dos pilares econômicos da comunidade. Esse é um projeto em andamento no assentamento e, junto com a produção do leite de cabra e o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), é uma das principais fontes de renda da comunidade. Em entrevista, a gestora da escola relatou:

A gente tinha algumas entidades que atuavam no assentamento, né? Tinha o Dom Hélder Câmara⁷... 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)...

⁷ “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 [...] A gestão do projeto é feita por meio de uma Unidade de Gerenciamento (UGP), sediada em Recife, a qual é vinculada à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD) e a coordenação das ações do programa em cada estado é feita sob a responsabilidade dos delegados da SEAD, com a supervisão do Diretor do projeto e apoio da SDR”. (Texto retirado da área inicial do site do projeto. Disponível em: <<https://www.projeto domhelder.gov.br/site/>>).

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 que começou a comprar dos agricultores toda a produção do algodão agroecológico cultivada. Segundo ela,

A partir do ano passado (2017,) a EMBRAPA-ALGODÃO trouxe uma empresa de fora chamada Veja⁸, que é uma empresa da França, que eles só compram algodão agroecológico só. Então, assim... a importância também da associação... porque pra ter acesso à 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 saía ruim pra o agricultor porque 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 da associação de moradores na mediação entre os assentados e empresas ou entidades que auxiliam diretamente no seu crescimento e fortalecimento. Abaixo, vemos algumas imagens que ilustram a o lugar que o algodão ocupa, hoje, no assentamento.

⁸ “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 em várias cenas do assentamento: armazém no qual se retira a pluma do algodão; decoração da mesa em um projeto na escola; agricultores agradecendo a boa colheita de 2017; agricultores colhendo o algodão



Fonte: As duas primeiras fotografias foram produzidas pela autora (2019). As duas últimas imagens foram cedidas pela professora de Educação Infantil.

Outra produção ligada ao assentamento e à criação de animais é a silagem⁹, popularmente chamada pelos assentados de silo. A silagem é um tipo de alimento feito para os animais que pode ser estocado em grande quantidade, num sistema parecido com uma estufa caseira, na qual ele fermentará. Nas palavras da professora de Educação Infantil,

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... porque aí não degrada o solo [...] aí trouxe essa questão do silo, porque antigamente as pessoas queimavam o que ficava da

⁹ “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/>.

planta... vamos supor milho seco... é... tudo era queimado no roçado para plantar de novo...e 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... e 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 têm 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 a produção da silagem, os agricultores assentados têm a possibilidade de assegurar alimento de boa qualidade para seus animais. Segundo a professora de Educação Infantil, a produção da silagem é muito importante, principalmente em épocas de seca, quando os animais sofrem muito e alguns deles chegam a morrer. 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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

As produções mais presentes no assentamento Zé Marcolino, cultivadas pelas famílias assentadas, são o algodão, o milho, o feijão e, mais recentemente, a horticultura, com a prevalência do plantio de coentro, abobrinha, alface e tomate-cereja. Outra característica forte no assentamento é a criação de animais. A de cabras é a que mais está presente, ocorrendo em quase todas as residências dos assentados. Verificamos que 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. Abaixo, podemos ver imagens que ilustram um pouco da dinâmica da criação de cabras e do cultivo de hortaliças no assentamento.

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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

No que tange à produção do leite de cabra, pudemos participar da rotina de umas das famílias do assentamento e observamos que, geralmente, são as mulheres que ficam na incumbência de acordar às 4 horas e tirar o leite das cabras. Às 6 horas, elas já estão

voltando com os galões cheios de leite, que são repassados ao responsável por levá-los para a pasteurização, por volta das 6 horas e 30 minutos.

Durante o período que passamos no assentamento acompanhando essa rotina diária de atividades, percebemos que as mulheres se destacam na grande maioria das atividades, sendo responsáveis pelos afazeres domésticos, pela retirada do leite das cabras, pelo plantio e pela irrigação dos roçados. Algumas ainda trabalham como costureiras ou cuidam de crianças para outras mães que moram próximo. Outras trabalham na escola como professoras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e alimentam os animais. Enfim, é um assentamento rural no qual a mão de obra das mulheres é muito relevante, como mostram as imagens abaixo:

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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

O protagonismo das mulheres do assentamento, na sua maioria mães, é muito forte, apesar do grande machismo que pudemos sentir e presenciar em nossas idas a campo. Em conversas informais, duas mulheres que participaram da nossa pesquisa se queixaram de seus maridos não gostarem que elas trabalhem fora, além de afirmarem que a mulher tem o papel de ser mãe e de cumprir suas atribuições domésticas, apenas. Notamos, também, que, apesar desse sistema de patriarcado e de família clássica burguesa ser o que mais predomina no assentamento, por meio de superação e empoderamento, as mulheres da comunidade se destacam como figuras fortes, guerreiras, aguerridas e trabalhadoras, desafiando, muitas vezes, seus companheiros e “dando conta” de uma

jornada de trabalho exigente, que envolve os cuidados com a casa e os filhos, e exercendo seus papéis também na agricultura, em atividades manuais muitas vezes muito pesadas e consideradas, por muitos, “tarefas dos homens”. Os homens ficam com as tarefas de preparar a silagem ou outros tipos de alimento para os animais e alimentá-los no final da tarde.

Toda essa produção presente no assentamento Zé Marcolino e em muitos assentamentos rurais do país, bem como em sítios e comunidades rurais que praticam a agricultura familiar, alimenta a população brasileira. No entanto, no senso comum e nos meios de comunicação de massa, persiste a ideia de que a grande parte dos alimentos que chegam à nossa mesa tem relação com cultivos provenientes do agronegócio e da monocultura, relacionados à noção de modernidade e sofisticação e produzidos por meio de tecnologias diversas. Tal representação é fruto de uma espécie de “amnésia social” (MOTA; ZARTH, 2008 *apud* WANDERLEY, 2014) que nega a importância histórica do campesinato familiar no Brasil como “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 ligado à dinamicidade do campo brasileiro que, apesar das contrárias definições, é ativo, está vivo e em movimento e, por isso, inclui pessoas que, tendo modos de vida próprios, lutam pelo direito à terra, à sua cultura, ao seu lugar, à sua identidade, enfim, são sujeitos que lutam historicamente por reconhecimento e valorização daquilo que é seu.

Essa dinâmica está atrelada ao campesinato, atualizado, em nossa perspectiva, na forma como o assentamento Zé Marcolino está organizado. Para Wanderley (2014), o campesinato brasileiro pode ser definido como o conjunto de famílias camponesas existentes em um mesmo território e que, tendo acesso à terra e a seus recursos, sobrevivem da produção rural. A ideia de campesinato está vinculada ainda a um modo de ser e viver que ultrapassa apenas o modo de produção realizado pelas famílias, mas tem a ver com uma cultura própria e um modo de ser, viver e estar no mundo, respeitando a natureza e fazendo um uso consciente de seus recursos.

Ainda segundo a mesma autora, o campesinato 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” (TARDIN, 2012, p. 179) que está profundamente ligada à história do campesinato brasileiro, como pudemos observar no assentamento Zé Marcolino. 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 longo 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 seus integrantes 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 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)

A busca, conforme Costa e Carvalho (2012, p. 119), é pela 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 as 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 lhes são, originalmente, externos” (WANDERLEY, 1996, p. 4).

Nesse sentido, a agricultura familiar, que está na base do campesinato, propõe uma maneira de fazer agricultura diferente daquela presente no paradigma capitalista, da qual se aproxima o agronegócio. Para Wanderley (1996), por agricultura familiar podemos compreender “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). A autora define a agricultura familiar como uma categoria genérica não recente, mas que é renovada constantemente, e o campesinato como estando incluído na diversidade da agricultura familiar e que remete a uma identidade, a uma tradição, uma adaptação da mesma (WANDERLEY, 1996).

No campesinato clássico europeu, a tríade terra, trabalho e família (COSTA; CARVALHO, 2012) se faz perceber. Guardadas as devidas proporções, no assentamento Zé Marcolino essa tríade é uma realidade, pois existe uma divisão de tarefas entre pais e filhos no cuidado com a terra e os animais. Em conversas informais com uma das representantes de família, ela nos disse que, desde pequenos, seus filhos a acompanhavam e ao 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 à mulher do campo. Essa rotina é bem semelhante na maioria das famílias do assentamento.

Nessa perspectiva, observamos, em todo o tempo que estivemos no assentamento, que poder produzir em sua própria terra, passar para as gerações futuras a importância da agricultura familiar, os modos de ser e viver o campesinato constituem a base para a construção da identidade camponesa nessa comunidade. Essa valorização do que é seu se articula com a participação dos movimentos sociais no assentamento, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que possui integrantes que atuam efetivamente para o desenvolvimento do assentamento em diversos sentidos.

Também compreendemos que, segundo Caldart (2006), a resistência social, política e cultural dos povos do campo passa pela EC de maneira muito forte, pois é com ela que os camponeses conseguem lutar pela terra na qual se vive e trabalha, e por uma educação de qualidade para seus filhos e filhas, ou seja, podemos compreendê-la como a

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. (CALDART, 2006, p. 71)

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. Ressaltamos que nossa pesquisa assume claramente uma perspectiva geográfica mediada pela configuração do território do assentamento aqui pesquisado.

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, 2003).

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 camponês 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, realizadas em latifúndios e sob a perspectiva da monocultura, 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, F. 1980).

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

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 delinea como híbrido e multifacetado, bem como é inegável a

indissociabilidade das dimensões materiais, políticas e sociais que nele ocorrem, priorizamos em nosso estudo a perspectiva simbólico-cultural, bem como a perspectiva relacional que, em nosso campo de pesquisa, se mostraram mais presentes

Para entender questões territoriais do assentamento estudado, também ressaltamos, na Geografia Cultural, a perspectiva que vai além das medições cartográficas e físicas para explicar as relações estabelecidas com o território. Nesse sentido, “o pertencimento ao território implica a representação da identidade cultural e não mais a posição de um polígono”. 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 vertente 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 Haesbaert (2004), devemos superar o simplismo de achar que o território se restringe apenas a sua base espaço-material, sobre a qual a sociedade é produzida, e começar 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)

Podemos compreender com Haesbaert (2004, p. 82) que, “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-espaço, 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, na configuração geográfica do assentamento pesquisado, o processo de multiterritorialidade, pois o mesmo se encontra localizado entre três

municípios do Cariri Paraibano: Amparo, Sumé e Prata. Ou seja, na multiterritorialidade é preciso considerar a dimensão material do território.

Outro aspecto a destacar é que os processos de territorialização e reterritorialização são muito evidentes na experiência do povo camponês com o território, não sendo diferente no assentamento Zé Marcolino. 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).

Em nossas observações, percebemos que a identidade camponesa é muito evidenciada na cultura, em todas as relações sociais estabelecidas no assentamento pesquisado. Medeiros (2009) afirma que a cultura é o conjunto de tradições e costumes que definem que vários indivíduos fazem parte do mesmo povo ou da mesma comunidade e que essa cultura se “manifesta conforme crenças e atitudes [...], é um processo individual de cada sujeito, cujas atitudes provocarão interferências no grupo ou no coletivo” (MEDEIROS, 2009, p. 223). Sobre esse aspecto, a gestora da escola afirma que a valorização da cultura camponesa é muito importante para a construção do sentimento de pertencimento, tanto para ela quanto para as crianças que estudam na escola do assentamento Zé Marcolino:

Eu acho que você cria um vínculo tão grande, né? Um diálogo com a comunidade tão grande que pode ser resolvido muita coisa... eu possuo um pertencimento muito grande e isso influencia muito no meu jeito de lidar com as situações... [...]eu acho que quem mora na zona rural... quem ama a zona rural, quem ama o lugar onde mora, quando sai... é como se... pegasse e partisse o coração no meio, sabe? [...]Eu acho que quando cada criança da nossa escola, que a gente trabalha com elas no Ensino Fundamental, infantil, que a gente vê ela saindo da escola, a gente fica pensando: ‘Meu Deus do céu!’ E a gente fica muito preocupado, né? E aí, quando é hoje, a gente vê que temos crianças no IFPB, na escola técnica em São José do Egito... e a gente vê que as crianças não mudaram nada, entendeu? A gente vê que elas estão lá fazendo seus cursos, mas que elas sabem o valor que tem a zona rural... e aí... Elas sabem o valor que têm seus pais... e a escola influencia muito nisso, sabe? Em dizer a elas que elas tenham as raízes e que elas devem principalmente

valorizar e respeitar essas raízes. Eu comecei a trabalhar na escola, né... assim, sabe... meu pertencimento só cresceu mais... e assim... eu... senti como é importante a gente ter uma educação voltada ao sujeito do campo, a cultura do campo sendo valorizada, ensinada aos meninos... mesmo porque é o sujeito do campo quem é responsável pelo desenvolvimento da sociedade...(grifo nosso)

Percebemos como a gestora enfatiza a relevância da escola do assentamento enquanto um fator motivador do seu sentimento de pertença e o papel central dessa instituição como aquela que educa o sujeito para a emancipação, para valorizar sua cultura, seus modos de ser e viver e, de uma certa forma, de levar o sujeito a se empoderar e ter orgulho do seu lugar de origem, ultrapassando, muitas vezes, as barreiras que possam ser colocadas.

Ressaltamos, ainda, que nossas ideias sobre concepções, práticas e desenvolvimento do território também se aproximam do pensamento de Abramovay (1998). Ao refletir sobre esse conceito, o autor 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, 2014, p. 7)

Nessa perspectiva, o território para o povo camponês deve ser compreendido como “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). Ele pode ser definido como um território que é múltiplo em possibilidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Dentro desse território permeado de afetividade, trabalho, moradia, educação para suas crianças, pertencimento, 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 de que os possuem e de que há leis que os garantem. É preciso, também, construir espaços de luta e resistência para “ocupar as brechas” e garantir a sua efetivação. Nesse processo, a participação e o envolvimento dos

movimentos sociais do campo têm se mostrado como imprescindíveis para o fortalecimento das lutas dos povos do campo em geral, mas, também, no caso da pesquisa aqui apresentada, da vida dos camponeses residentes no assentamento Zé Marcolino.

Conforme relataram em conversas informais e como pudemos observar em nossas idas a campo, se não fosse a 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). Também foi bastante mencionado pelos assentados o Projeto Dom Hélder Câmara, vinculado ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário e já citado 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, 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, percebemos que foi o MST que esteve com eles desde o início da luta pela conquista do assentamento Zé Marcolino, no fim do ano de 1999, quando ainda estavam sonhando com a condição de assentados. 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 nos correios. Porém, nada aconteceu nos dois anos subsequentes.

Foi por meio de orientações de integrantes do MST que a comunidade se mobilizou para começar a trabalhar na terra, “marcar o roçado” e criar animais em uma antiga fazenda, no ano de 2001. Anos mais tarde, esse espaço foi reconhecido pelo

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como o assentamento Zé Marcolino. No ano de 2002, foi oficializada a posse da terra para que os cadastros das famílias a serem assentadas fossem feitos.

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

Ao falarmos das famílias e das atividades que desenvolvem no assentamento, também se faz necessário pensarmos de que famílias estamos falando. Refletir sobre a configuração dessas famílias é imprescindível para a compreensão 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 reconfigurações, 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 às 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 definidores dessas mudanças a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, 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; 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).

Tomamos por base os estudos de Sarti (1994; 2004; 2008) para expor a concepção de família 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 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 investigada é a participação ativa das mães em todas as atividades concernentes tanto à escola quanto ao trabalho na agricultura. Isso fica claro na fala da representante das famílias 1 (RFD1), 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)*

Nessa fala podemos notar que a escola foi construída e permanece até os dias atuais em desenvolvimento por meio da luta das mães que buscaram meios para garantir uma Educação Infantil para seus filhos e filhas próxima ao seu local de residência. Sobre a importância dessa instituição no assentamento Zé Marcolino, abordaremos com mais detalhes no sub-item a seguir.

1.2 A escola do assentamento: criação e continuidade (2009-2018)

Por meio das entrevistas, das idas a campo e das conversas informais, percebemos que, desde os alicerces da construção da escola até os primeiros anos de seu funcionamento, 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 estavam fazendo o melhor por suas crianças. Tal aspecto ficou claro na fala da gestora da escola, ao afirmar que

*(Diz o nome de uma representante da associação de moradores, RAM 2) 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, 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.

Quanto à escola do assentamento, até o ano de 2016, todos os que nela trabalhavam tinham como objetivo comum lutar pela garantia do direito de as crianças aprenderem na perspectiva de uma educação que estivesse ligada diretamente à Educação do/no Campo. Porém, essa luta não se deu 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 não visibilizam 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 do 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 reconhecem 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 camponesa. Percebemos, na realidade pesquisada na escola do assentamento, que um dos principais desafios propostos para se pensar na Educação do/no Campo (EC) é justamente formar os docentes, quer sejam eles da comunidade ou não, para uma identidade e cultura camponesas, buscando problematizar uma mentalidade urbanocêntrica, que vê o campo como um lugar de atraso,

e desenvolvendo nesse sujeito uma visão contra hegemônica, que coloque os conflitos do campo em destaque e ressalte a compreensão das questões sociais que os movimentos sociais denunciam.

Percebemos essas barreiras claramente evidenciadas na prática docente da professora do Ensino Fundamental I, que veio do município de Prata-PB para trabalhar na escola do assentamento, no ano de 2018. Essa professora, segundo relatos de alguns sujeitos de nossa pesquisa, e conforme pudemos notar em nossas observações, resiste às ideias e opiniões das mães dos alunos e das colegas de trabalho, fechando a porta de sua sala e ministrando os conteúdos sem levar em consideração a EC.

É necessário pensar no protagonismo camponês, na formação profissional dos professores que atuam no campo e nos saberes experienciais dos sujeitos que nele vivem, inserindo-os na proposta didática, buscando efetivar políticas públicas e consolidar leis que garantam infraestrutura e materiais pedagógicos. Ou seja, o direito pleno a uma educação de qualidade, que leve em conta a importância de um bom relacionamento com a comunidade, a formação de vínculos afetivos positivos, dentre outros aspectos.

Defendemos que ao falar sobre a EC 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 EC. 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 (EI) garantida a todas as crianças.

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 com a gestora e a professora de EI, elas nos disseram que cerca de 80% das famílias do assentamento têm 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 eram 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 a grande participação das crianças nas atividades cotidianas, acompanhando suas mães. Na grande maioria das vezes, independentemente de serem meninos ou meninas, esse acompanhamento se dá na retirada do leite de cabra, na alimentação dos animais, no plantio do roçado, enfim, as crianças fazem parte do assentamento e realizam nele diversas tarefas que podem ser

associadas a trabalho e a uma participação ativa nas várias atividades do assentamento. Desse modo,

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)

De maneira semelhante, notamos que, apesar das crianças participarem ativamente das atividades ligadas à produção camponesa, no dia a dia, a interação entre elas e os adultos, no que diz respeito a outras atividades, é mínima. Em todo o 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 instruí-las em algo. As relações se restringiram especificamente aos cuidados 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 estabelecendo relações com temas de sua aula, como mostram as imagens¹⁰ a seguir.

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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

¹⁰ Por meio da assinatura de uma declaração, as mães das crianças nos autorizaram o uso da imagem das mesmas.

Na hora do recreio, as crianças se dividem e algumas ficam dentro da escola, na sala de aula, e outras vão brincar fora da escola, mas sempre juntas. As brincadeiras e brinquedos preferidos por elas nos momentos em que estão na escola são: bonecas, curral (com animais de plástico), pular corda, carrinho, dentre outros. As imagens abaixo ilustram parte desses momentos de descontração e brincadeiras no espaço escolar.

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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

Fora da escola, percebemos que a rotina dessas crianças, apesar de nos parecer árdua, pois trabalham bastante com seus pais em tarefas que eles realizam, como carregar objetos pesados, é bem tranquila para elas. Em conversas informais com algumas crianças e mesmo nos momentos de observação, notamos que, ao sair da escola, as maiores cuidam das menores, geralmente o irmão ou irmã mais velha, na maioria dos casos. Quando chegam à casa (a escola do assentamento funciona pela manhã, das 7 às 11 horas), almoçam, cumprem afazeres domésticos - 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 por 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 ficam “na rua”, procurando outras crianças para brincar. Mesmo as crianças mais velhas, que estudam na cidade - 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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

Quando o sol está mais ameno, por volta das 16 horas, todas as crianças, de todas as idades, meninos e meninas, se reúnem na frente da casa de algum/a deles/delas 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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

Observamos que as brincadeiras das crianças¹¹ são sempre em grupo, que elas não fazem distinção quanto ao gênero ou à idade, brincam durante muito tempo, geralmente das 16 até as 20 horas, parando só para beber água ou ir ao banheiro. Após esse período, se despedem e, muito cansadas, mas também perceptivelmente bastante felizes, vão para casa, tomam banho, jantam e dormem antes das 21 horas.

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 ensinar-lhes 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; 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***

¹¹ Gostaria de salientar que a minha filha me acompanhou na última ida a campo e amou a experiência que teve com essas crianças, expressando seu contentamento com a seguinte frase: “Isso sim é que é aproveitar a infância!”.

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)

Em nossas observações, percebemos que o cotidiano da escola conta com a participação ativa das mães. Vimos que algumas deixam seus filhos e retornam para suas casas. Outras ficam um tempo na escola, conversando com a gestora, com a professora de seus(suas) 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 instituição. 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?”. Nesse dia, todas as mães vieram prestigiar seus filhos e a escola.

Inicialmente, a gestora da escola 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, mas não vimos nenhum pai na escola durante o período em que estivemos lá. As crianças cantaram, declamaram poemas, 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, algumas imagens desse dia.

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



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

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.

De acordo com as autoras citadas, é comum que os professores da creche ou pré-escola possuam uma avaliação negativa em relação às famílias das crianças. Acreditam que a família “não está preocupada se o filho aprende ou não, que ela está apenas interessada se o filho se alimenta bem na creche/pré-escola, que os aspectos pedagógicos não importam para a família” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 212). 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; SILVA, 2012). Entretanto, na realidade aqui estudada, mediante as observações realizadas e por meio de conversas informais, percebemos que grande parte das pessoas que compõem a escola - gestora, professora de Educação Infantil e alguns funcionários - dá muita importância às opiniões das famílias sobre os assuntos financeiros que englobam a instituição de ensino. A representante das famílias 2 (RFD 2), quando indagada a respeito de se participa de reuniões para tratar de assuntos concernentes à gestão da escola, afirmou:

Participo, tô sempre, sempre lá... agora há 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 conversar onde é que esse dinheiro ia comprar... (fala o nome da professora de Educação Infantil)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 lá na escola...

Observamos que a escola busca, na maioria das situações, incentivar e promover a participação ativa das famílias, como está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN,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 (DCNEI, 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”. Esse documento, no Artigo 8º, parágrafo 1º, que estabelece 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, como podemos ver na ideia 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; DOLL, 2006, p. 120)

Ressaltamos, ainda, que o reconhecimento de aspectos da demanda das famílias residentes em área rural implica reconhecer e valorizar suas diferentes formas de organização, bem como seus modos e culturas próprios (ALBUQUERQUE; FERNANDES, 2012). Afirmamos que, ao reconhecer esses aspectos inerentes às famílias camponesas, o professor terá melhores condições de propor um trabalho coerente e significativo para as crianças filhas das populações do campo. Esse reconhecimento e respeito ficaram claros em nossas observações na sala de aula de Educação Infantil, onde são estimulados pela professora. Na maioria das entrevistas com as representantes das famílias que demandam a escola do assentamento Zé Marcolino, as mães enfatizaram que essa valorização e reconhecimento dos modos de ser e viver próprios da população camponesa estimularam a demanda das famílias pela escola. Quando ocorre o contrário, ou seja, a desvalorização desses modos, somada a outros fatores, pode-se inibir essa demanda a ponto de a escola ofertar as vagas, mas não conseguir uma demanda suficiente para se manter funcionando. É nesse sentido que o nosso objeto de estudo foi formulado de maneira a dar voz a essas famílias, com vistas a compreender o que as faz demandarem ou não escola para seus filhos e filhas.

No próximo capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, bem como detalharemos a nossa trajetória até o ingresso no Mestrado em Educação da UFCG. Para tanto, descreveremos as idas a campo, o processo de aplicação das entrevistas, os dados colhidos nas observações e conversas informais, os sujeitos participantes da pesquisa, dentre outros aspectos relevantes ao nosso objeto de estudo.

Capítulo II – Aspectos metodológicos e caracterização do campo de pesquisa

Neste capítulo, detalharemos o percurso teórico-metodológico que trilhamos em nossa pesquisa. Também iremos descrever o interesse pelo objeto de estudo aqui apresentado, as visitas prévias ao assentamento no qual realizamos a pesquisa, no período da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e o caminho percorrido na preparação do projeto para apreciação no Mestrado em Educação – UFCG. Apresentaremos, ainda, os critérios para a escolha do campo de pesquisa, a entrada em campo, os sujeitos participantes da pesquisa, os momentos que fomos ao assentamento, dados sobre o processo de criação e desenvolvimento da escola do assentamento e suas mudanças ao longo do tempo, dentre outros aspectos que consideramos relevantes à construção e entendimento do objeto de 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 Termo de consentimento Livre e Esclarecido (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. Além disso, percebemos que o espaço das relações tensas e frágeis entre os assentados inviabilizaria a exposição dos seus nomes, o que justificou o uso de siglas para os representantes das famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos (RFD 1, RFD 2, RFD 3, RFD 4 e RFD 5), para os representantes das famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos (RFND 1, RFND 2, RFND 3, RFND 4 e RFND 5) e para os representantes da associação de moradores (RAM 1 e RAM 2). Os outros sujeitos participantes da pesquisa foram nomeados a partir das funções que exercem, tais como: professora da Educação Infantil, gestora da escola do assentamento e secretária de educação do município de Prata-PB.

Destacamos que, apesar de termos observado e pesquisado a rotina diária da escola do assentamento como um todo, afinilamos nosso olhar para investigar com maior riqueza de detalhes a sala de aula multisseriada de Educação Infantil (EI), o que se justifica pelo fato de nosso objeto de estudo ter vinculação com o conceito de Educação Infantil do/no Campo (EIC).

2.1 Referencial teórico-metodológico da pesquisa

“O ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a idéia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa idéia 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 provisoriidade que é inerente aos processos sociais e que se reflete nas construções teóricas.” (MINAYO, 2008)

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), o que significa dizer que em nossa pesquisa buscaremos, por meio da fala dos entrevistados, das conversas informais e das observações, compreender a realidade do assentamento de forma subjetiva e investigativa, o que nos auxiliará a compor nossas categorias de análise.

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, que fizeram 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). 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 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).

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.

Nossa pesquisa se caracteriza, ainda, como um estudo de caso, visto que, segundo Martins e Theóphilo (2007), tal estudo possibilita uma “penetração na realidade social” de maneira profícua. Para André (2013, p. 97), o estudo de caso é 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”.

Como técnicas¹² de coleta de dados, realizamos observações no assentamento Zé Marcolino e na escola do assentamento, que foram transcritas em um diário de campo, conversas informais, 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 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 foram realizadas com 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 têm seus filhos matriculados, e cinco que preferem não pôr seus filhos (as) nessa instituição de ensino. Também com a gestora da escola do assentamento, com a professora de Educação Infantil da mesma instituição, dois representantes da associação de moradores do assentamento e a secretária de educação do município de Prata-PB. No total, foram entrevistados 15 sujeitos. O quadro abaixo apresenta como organizamos os dados.

12 Segundo Minayo (2008), as entrevistas e observações são técnicas de coleta de dados. Desse modo, seguiremos essa perspectiva já que a autora subsidiou, em grande parte, as discussões metodológicas da nossa pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	SIGLA UTILIZADA PARA MENCIONÁ-LOS	QUANTIDADE E
Representantes de famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos (RFD)	RFD1, RFD2, RFD 3, RFD 4, RFD5	5
Representantes de famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos (RFND)	RFND 1, RFND 2, RFND 3, RFND 4, RFND 5	5
Representantes da associação de moradores (RAM)	RAM 1 e RAM 2	2
Professora de Educação Infantil	-	1
Gestora da escola do assentamento	-	1
Secretária de Educação de Prata-PB	-	1

Fonte: Produzido pela autora (2019).

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 sua realização, com vistas a um levantamento de dados com qualidade e rigor científicos.

No caso do estudo aqui reportado, a pretensão foi construir e manter laços sólidos entre nós e todos os envolvidos na pesquisa, considerando o respeito efetivo a todos os sujeitos pesquisados, para que a pesquisa fosse realizada de modo a observar 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 assiduidade 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 e analisamos como indispensável a instalação, na UFCG, de um Comitê de Ética na área das Ciências Humanas, o que já está em trâmite, mas ainda não teve seu processo concluído. 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.

Compreendemos que escolher o método mais adequado para nossa análise de dados é imprescindível a uma melhor elucidação e compreensão da realidade pesquisada. Desse modo, concordamos com Braun e Clarke (2006, p. 28) ao defenderem que o método de análise deve ser dirigido tanto pela questão de pesquisa quanto pelos pressupostos teóricos mais amplos.

Por isso, o método de análise dos dados que utilizamos é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012; AMADO, 2013; BRAUN; CLARKE, 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 às 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 a autora, esse método de análise de dados se dá em três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados, 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 pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

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 nos fazer compreender 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 à análise de conteúdo, Franco (2012, p. 26) apresenta e elenca as características definidoras desse procedimento de pesquisa. A autora aponta como ponto de partida o que nomeia como mensagem, afirmando 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 ela,

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)

Do mesmo modo, fizemos uso de uma subcategoria da análise de conteúdo chamada análise temática (BRAUN; CLARKE, 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 – [...], encontrar padrões repetidos de significado” (p. 13), categorizando-os e os analisando de acordo com sua proximidade com nosso objeto de estudo.

Foi por meio da análise de conteúdo na perspectiva da análise temática que trabalhamos para organizar, sistematizar e categorizar os dados, dando atenção aos detalhes, implícitos e explícitos, das falas, dos gestos, olhares, silêncios, das recusas, do medo, enfim, de cada manifestação de emoções dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, com fins de buscar compreender, de maneira mais aprofundada possível, como as relações complexas e tensas, já citadas por nós ao longo deste texto, culminaram numa espécie de rejeição da escola do assentamento por parte de algumas famílias.

Nesse sentido, entendemos que “a análise não é um processo *linear* onde simplesmente vamos de uma fase para a seguinte. Em vez disso, é mais um processo *recursivo*, onde você move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 14).

Ainda conforme Braun e Clarke (2006), a análise temática pode ser caracterizada de diversas maneiras. Fizemos uso do que as autoras chamam de análise temática indutiva, que elas definem como “um processo de codificação dos dados, *sem* tentar se encaixar em um quadro de codificação preexistente, ou preconceitos analíticos do pesquisador. Neste sentido, esta forma de análise temática é orientada pelos dados” (p. 10). Também compreendemos que nossa pesquisa tem um enfoque na análise temática construcionista, ou seja, aquela que, segundo as autoras, vai além de motivações pessoais e, em vez disso, “procura teorizar os contextos socioculturais, e as condições estruturais, que permitem que as ideias individuais sejam” (p. 11).

Ainda mediante os estudos das autoras, a análise temática possui fases bem demarcadas que precisam ser seguidas, objetivando uma apreensão mais profunda dos

dados levantados. O quadro a seguir, feito pelas autoras supracitadas, mostra com clareza essas fases, que buscamos seguir fazendo as adaptações necessárias ao nosso objeto de estudo.

Quadro 2 - Fases da Análise Temática. Estágio Descrição do processo

1. Familiarizando-se com seus dados: Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais: Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas: Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas: Verificação de se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas: Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório: A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: BRAUN; CLARKE (2006, p. 13)

Enfim, acreditamos que uma análise temática criteriosa nos daria subsídios suficientes para compreendermos as nossas questões de pesquisa. Entendemos que esse tipo de análise seria o mais adequado para compreender os dados levantados em nossa pesquisa, pois seria através da categorização dos dados e de uma análise indutiva e minuciosa, como fizemos neste trabalho, que conseguiríamos descrever o conjunto de dados em ricos detalhes. Conforme afirmam as autoras citadas, a análise temática é um método imprescindível para pesquisas qualitativas, como é o caso da nossa, por sua

flexibilidade, pois, segundo Braun e Clarke (2006, p. 3), “pod[e] ser aplicad[a] em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas”.

No caso dos dados que emergiram do nosso campo de pesquisa no assentamento Zé Marcolino, a análise temática foi-nos essencial para a criação de categorias que, *a priori*, foram dirigidas pela teoria e subcategorias que, *a posteriori*, emergiram dos dados levantados, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

2.2 Diacronias e sincronias na origem e desenvolvimento da escola

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, porém que não ocorre apenas nesse tipo de governo, embora de maneira mais explícita e forte neste, 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 capitalista¹³ é e como afetou os elos construídos entre as pessoas que residem no assentamento aqui estudado.

Antes de compreendermos as questões que afetam a escola do assentamento, se faz necessário explicarmos como chegamos a essa instituição que, posteriormente, se tornaria nosso campo de pesquisa. Quando o nosso projeto foi aprovado no Mestrado em Educação no início do ano de 2017, logo após a matrícula no PPGEd-UFCG, nós, eu e minha orientadora, tínhamos que escolher o campo de estudo da nossa pesquisa. No início do ano de 2017, fomos, com uma turma da graduação em Pedagogia, visitar uma escola inserida num assentamento rural no cariri paraibano.

13 Sabemos que a lógica capitalista está inserida não apenas no atual governo. Para além de uma visão permeada de ingenuidade, compreendemos que todo governo, quer seja de direita ou de esquerda, possuirá um ferrenho jogo de poder e que a própria máquina governamental está imersa em um emaranhado de relações de forças contrárias e de interesses divergentes. Aqui, só destacamos que o governo que está no poder colabora para a intensificação da pobreza, do não-pertencimento, da desesperança, dos rompimentos, enfim, da perversidade que colabora para a ascensão econômica, política e social de poucos, em detrimento da maioria da população.

Esse foi o momento em que fizemos o primeiro contato com a realidade que iríamos, ainda sem saber, pesquisar. A experiência foi muito interessante e expressiva, pois vimos elementos da Educação do/no Campo sendo postos em prática naquela realidade. Vimos sujeitos empoderados e estimulados a ensinar sua cultura e seus costumes às crianças na escola; vimos 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; vimos, nos depoimentos das professoras e funcionários da escola, sujeitos com uma identidade camponesa muito presente, enraizados à agricultura familiar, aos modos de ser e viver próprios ao campesinato, já descritos no capítulo anterior.

Enfim, vimos o caso de uma realidade riquíssima e que deveria ser pesquisada mais a fundo e ser divulgada para inspirar outros sujeitos. Nossos olhos brilharam com cada depoimento emocionado, com os rostinhos das crianças, tão cheios de curiosidade e amor, com a história de resistência e luta de suas mães. Tudo para nós compunha um contexto difícil de se encontrar facilmente, então decidimos que seria lá o nosso *locus* de pesquisa.

Nesse ínterim, fomos aprimorando o projeto de pesquisa apresentado para ingresso no PPGEd-UFMG e começamos a pensar sobre ele e nossa pesquisa nesse contexto. Passamos a fazer outras leituras sobre a temática e a desenvolver esse projeto inicial para transformá-lo em um texto mais coeso, que contemplasse os elementos mais importantes vislumbrados no assentamento Zé Marcolino e que tivesse ligação com o nosso objeto de estudo.

Nessa perspectiva, já no ano de 2018, em março, quando retornamos ao assentamento e à escola visitada para fazer uma entrevista com a gestora, atividade referente à pesquisa do CNPq, aproveitamos para falar, informalmente, do nosso interesse em realizar um estudo no assentamento e na escola. Ela ficou muito feliz com a ideia e disse que seria bastante importante a realização dessa pesquisa, no sentido de dar visibilidade à história do assentamento.

No dia 24 de abril do mesmo ano fomos mais uma vez ao assentamento. Nessa visita, percebemos que o cenário já era outro. Ouvimos o relato das então professoras da escola, de uma representante da associação de moradores e de outras pessoas que estavam presentes em nossa primeira visita, e percebemos um grande pesar na fala de cada uma. Havia uma cisão muito clara. Algo muito grave tinha ocorrido para que o contexto mudasse tanto em tão pouco tempo (cerca de um ano e meio). Ficamos um pouco

assustadas com as conversas que tivemos, pois percebemos que aquela escola que tanto nos havia encantado inicialmente não existia mais. Ficamos um pouco temerosas em seguir com a pesquisa no assentamento Zé Marcolino, porém, a realidade que se instaurara lá também se mostrava muito interessante de ser melhor investigada e compreendida.

Gostaríamos de ressaltar que, no mês de maio, iniciamos 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 ao assentamento por volta das 9 horas 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 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 à sede do município de Prata-PB, onde falamos com a secretária de educação do referido município.

Com essas três visitas iniciais e as falas dos sujeitos, colhidas nas entrevistas, apresentamos o presente texto para qualificação, no dia 19 de setembro de 2018. Com indicações da banca e a partir de conversas em momentos de orientação, decidimos que ainda se fazia necessário um retorno ao campo de pesquisa, dessa vez dedicando um tempo maior à imersão na realidade do assentamento e na dinâmica da escola, o que requereria de nós um olhar mais minucioso e atento aos detalhes. Então, no dia 23 de outubro de 2018, voltamos ao assentamento para permanecer uma semana, no decorrer da qual dormimos e acordamos com os assentados, acompanhando-os em suas atividades diárias, participando da rotina da escola, observando, com muito cuidado e atenção, o cotidiano do assentamento e as relações que se estabeleciam nele. 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 na então falta de demanda das famílias do assentamento pela escola. Foram dias bastante produtivos, nos quais passamos a compreender mais a fundo os motivos dessas tensões, dos silenciamentos, das recusas e do medo de alguns sujeitos de expor sua opinião. Voltamos para casa já nos sentindo parte daquela comunidade, com a bagagem recheada de informações valiosíssimas para nossa pesquisa, mas também com vínculos afetivos que

certamente se prolongarão como um importante marco em nossa experiência como pesquisadora.

Também queremos destacar que a inserção no campo de pesquisa, pela quarta vez ocorreu no mês de outubro de 2018, indicou uma complexa relação concernente a uma divisão política/partidária entre os moradores do assentamento, no que tange às 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 dos seus filhos à educação, próximo do lugar onde residem, 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 estar em crise.

Essas forças opostas e contraditórias puderam ser notadas em certas relações entre os sujeitos e se manifestaram em silêncios, recusas, ausências e respostas temerosas nas 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 emergiram dessa complexidade serão abordadas de maneira mais aprofundada a seguir.

Percebemos claramente que a história do assentamento e da escola tem aspectos interessantes que ocorrem simultaneamente nas relações que se estabelecem entre os assentados, o que define um movimento de sincronia. Também pudemos observar, num curto espaço de tempo, em nossas idas a campo, que essa mesma história foi tomando rumos diferentes e se complexificando, apontando para mudanças ocorridas no tempo. Os conceitos de diacronia e sincronia (SANTOS, 2006) nos ajudam a pensar na direção de sucessões e 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, 2006, p. 104).

Nessa perspectiva, pudemos compreender como aspectos sincrônicos a existência comum de vários fatores num determinado momento e espaço, e os aspectos diacrônicos como 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, 2006, p. 105).

A própria escola do assentamento deve ser compreendida à luz dos aspectos presentes e articulados num dado momento e, também, nas mudanças percebidas ao longo do tempo. Apresentaremos a 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, considerando esses dois momentos.

2.2.1 A escola do assentamento: sua criação e seu desenvolvimento (2009-2016)

Concernente à escola, esta é localizada no município de Prata, pertence ao assentamento estudado e, inicialmente, era uma sala anexa à 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 se fez 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 RAM 2 (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 dos sítios circunvizinhos.

Após sua 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), 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, RAM 2, decidiu buscar apoio e financiamento do governo estadual, por considerar que essa seria a via legal à 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 municípios 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 o Ensino Fundamental II, e foi por ter compreensão do aparato legal que a liderança do assentamento, junto com um grupo de mães, solicitou da esfera estadual os subsídios necessários para que a escola pudesse continuar existindo.

No decorrer da história da escola do assentamento, existe um detalhe muito intrigante. Inicialmente, a escola só ofertava o Ensino Fundamental I e, por isso, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, filhas dos assentados, com idade para frequentar a creche e a pré-escola, não tinham como estudar próximo do lugar onde residiam e iam para a escola do município mais próximo, no transporte escolar. Depois de alguns anos em funcionamento, a gestora da escola, junto com as mães do assentamento que tinham filhos pequenos e desejavam colocá-los numa escola próxima às suas casas, se mobilizaram e buscaram seus direitos, que são garantidos nas legislações vigentes, para conseguir que a Educação Infantil (EI) fosse ofertada na escola do assentamento.

Nesse sentido, a gestora viu como alternativa para a efetivação dessa etapa da Educação Básica buscar uma vinculação com o município de Prata-PB, como está regularizado na Lei, ou seja, a EI ofertada às crianças filhas dos assentados ocorre no campo, mas está vinculada, financeiramente, ao município de Prata, onde as crianças da Educação Infantil estão matriculadas.

Todas as “peripécias” dessas mulheres e mães para a criação e manutenção da 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, apontam que essas crianças,

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 semiestruturadas, ao ser questionada sobre um ponto forte da escola, disse:

*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 obstáculos ... 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 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).

Vemos esse sentimento de maneira bem intensa na fala de RAM 1, que foi o único homem a participar da construção da escola desde seu alicerce, ou seja, ele trabalhou

como pedreiro voluntário para, junto com as mães assentadas construir uma escola para seus filhos e filhas. Ao perguntarmos sobre o que o motivou a dar esse auxílio, ele nos disse que

Fiquei satisfeito porque eu ajudei muito as crianças que andavam nas estrada perigosa... as vezes a gente tinha que sair daqui pra buscar os menino que tinha ficado na estrada porque o carro tinha se atolado ou se quebrado... [...] a gente nunca deixou de ajudar... qualquer coisa a gente fazia o que precisava na escola...e depois que ficou pronto eu via o envolvimento das professoras da escola para trabalhar educação do campo com as crianças... falava do agricultor... de vez em quando aparecia lá no roçado pra gente ensinar os menino como planta algodão... essas coisas toda...era tudo bom minha filha! Foi aí que a escola teve um auge muito grande de várias pessoas virem para a escola estudar ... as universidade tava tudo aqui dentro... era lindo de ver!

Notamos nesse relato de RAM 1 seu comprometimento em fazer com que a escola do assentamento fosse construída e, depois disso, ainda sua disponibilidade em dar apoio no que fosse necessário. Outro aspecto importante nessa fala dele é que, devido ao trabalho feito pelas professoras e funcionários da escola no que concerne à valorização do homem e da mulher do campo, segundo ele, a escola do assentamento começou a chamar a atenção enquanto *lócus* de pesquisa privilegiado no qual a Educação do/no Campo realmente se efetivava, dentro das possibilidades da mesma, sendo procurada por muitas Universidades e estudiosos da área.

Sobre as características físicas da escola Estadual Plínio Lemos, constatamos que possui um grande espaço externo, uma parte frontal que dispõe de um espaço bem arejado, com várias árvores de grande porte 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 e horta desativada devido à estiagem.



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

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.



Fonte: Fotografias feitas pela autora (2019).

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 3 a 12 anos, num total de 28 crianças, porém as turmas ficavam divididas em duas salas multietária: uma para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, outra para os alunos do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental. 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 multietárias”. 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, por um lado, a inclusão de crianças, que deveriam ser do Ensino Fundamental I, na Educação Infantil é relevante para o ensino-aprendizagem das crianças de 6 anos, pois nessa sala multietária elas têm, por parte da professora, uma atenção maior às suas necessidades educativas, levando em conta seus limites e potencialidades, e, mais do que isso, o maior benefício que essas crianças ganham com essa inserção na Educação Infantil é ter seu direito à infância, ao brincar, à imaginação, à inventividade, a serem partícipes da cultura infantil, enfim, a terem sua infância reconhecida como aquela que valoriza nas crianças seu poder de imaginação, fantasia, criação, mas, também, que as entende 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). Por outro lado, devemos analisar a delicadeza e a complexidade dessa transição da criança da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, pois se, por um lado, elas ganham em todos os aspectos aqui expostos, por outro, essa inserção representa violação à Lei, uma vez que não se pode colocar numa mesma turma crianças de etapas diferentes.

Apesar dessa proibição na Lei, a oferta do multietário é muito frequente, principalmente quando o assunto é Educação do/no Campo e Educação do/ 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.

Porém, na realidade pesquisada, pudemos notar que no multietário não existem apenas pontos negativos, tão acentuados nos estudos das autoras acima citadas. O que percebemos nas falas 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. Outro aspecto positivo dessa realidade, de acordo com as professoras, diz 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 conhece sobre sua realidade e 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. Outra característica a ser ressaltada também 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 professoras avaliaram o fato de morar perto da escola como outro aspecto bastante importante, porque traz um conhecimento maior da comunidade. Conseguem, desse modo, saber quem pode ajudar, quem precisa da ajuda da escola, não precisam estar preocupadas com o horário para chegar e sair, pela proximidade entre a residência e a 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, e a estrutura física do prédio, que precisa ser melhorada. Conforme Santos e Moura (2010), algumas das características das escolas multietária são o abandono, o descaso, a falta de recursos, a arquitetura inadequada, dentre outros.

As precariedades apontadas pelas professoras também foram identificadas na pesquisa nacional, aqui já mencionada, mais especificamente no que se refere aos estados do Nordeste. 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 professoras o grande impacto que as crianças que estudam em salas multietária no campo sentem quando chegam à escola na cidade, pois naquele espaço trabalha-se todo o potencial da agricultura familiar e da cultura do campo, e quando o aluno vai para a escola da cidade, 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, e se depararem, na escola da cidade, com várias professoras, cada uma ministrando uma disciplina¹⁴, 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, em conversas informais, a professora de Educação Infantil nos relatou que os professores do campo, em sua maioria, trabalham com eixos temáticos, de forma interdisciplinar, e que buscam atender aos diferentes anos escolares, porém, o que é diferenciado é a maneira da professora abordar um determinado assunto com cada criança, pensando em sua faixa etária e no ano que está cursando, 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 uma das escolas-sede do município de Prata-PB, como dissemos.

Sobre a locomoção das crianças, vimos que algumas residem em outros lugares situados no próprio assentamento ou em sítios próximos e, por isso, se deslocam 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; 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, pela secretaria estadual de Educação e também pelo Projeto Dom Hélder Câmara, já referido. Também vale ressaltar a importância da UFCG, *campus* Sumé, na

14 Sabemos que essa configuração de um professor por disciplina é comum, tanto em escolas privadas quanto em escolas públicas, para o Ensino Fundamental I. No entanto, destacamos esse aspecto, pois ele ficou muito marcado na fala das professoras como sendo um “choque” muito grande para as crianças “do sítio”, que passam praticamente toda a sua vida escolar, até essa etapa de ensino, tendo aulas com a mesma professora, que geralmente tem um grau de parentesco com elas.

qual as professoras fizeram e ainda fazem cursos que enfatizam a relevância da Educação do/no Campo.

Nessa perspectiva, pudemos perceber que as professoras compreendem bem a importância dos movimentos sociais na Educação do/no Campo, pois é recorrente nas suas falas que, se não fosse a luta desses movimentos, muitos dos direitos hoje conquistados para a população camponesa não teriam sido, ao menos, 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, 2016).

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 camponês. 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 (2012), 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 (TARDIN, 2012).

Outro aspecto que ficou claro nas falas das professoras entrevistadas é o sentimento de pertencimento que possuem, sentimento este que norteia as suas práticas pedagógicas. Esse sentimento de pertença, de enraizamento 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, dá-se prioridade ao “moderno”, à “necessidade” de poucos em detrimento da maioria, mas também fica claro que esses sujeitos possuem um alto poder de resiliência¹⁵ e resistência, com muita garra, luta e determinação para alcançar conquistas coletivas em prol de sua comunidade.

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

Em nossas visitas, 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 havia diminuído consideravelmente. Antes, havia 28 crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Em 2018, a escola contava com 18 crianças matriculadas, sendo 10 na sala multietária de Educação Infantil, das quais apenas 7 eram assíduas e as outras 3 frequentavam esporadicamente, pois estavam em fase de adaptação.

¹⁵ Conforme Yunes (2003, p. 83), a Psicologia compreende como resiliência as “condições que possibilitam a superação de situações de crises e adversidades”.

Também havia 8 crianças assíduas na sala multietária do Ensino Fundamental I. A gestora da escola do assentamento nos informou que das agrovilas Laginha, Macacos, Formigueiro e do sítio Cabeça de Boi existiam, no ano de 2018, um universo total de 38 crianças, sendo 17 com idades entre 0 e 5 anos e 21 com idades entre 6 e 12 anos. Ela também nos relatou a impossibilidade de somar a esse número a quantidade de crianças da agrovila Cumaru, devido a distância da mesma.

Ouvimos da gestora da escola que “o elo foi quebrado” e de RAM 2, 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 contratou 11 funcionários para prestarem serviços numa escola do campo que tinha, em 2018, apenas 18 alunos no total. Ou seja, ele aproveitou seu ingresso na prefeitura para empregar essas pessoas que, conforme dito por alguns sujeitos dessa pesquisa, foram seus eleitores e precisavam trabalhar “em algum lugar”. Vemos claramente as relações de poder e de clientelismo (FERNANDES, F. 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 ficou muito nítido quando perguntamos à gestora da escola do assentamento qual o principal motivo, na opinião dela, da retirada de muitos alunos do “sítio”¹⁶ 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

16 Praticamente todas as pessoas do assentamento se referem ao lugar onde moram como “sítio”.

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 e que pessoas da mesma família, como é normal acontecer também em outros contextos, optam por candidatos diferentes a diversos cargos públicos e, por isso, desentendem-se.

Sobre esse cenário encontrado em 2018, 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 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 desmantelado por políticas vazias e perversas que desrespeitam as crianças e suas famílias. Na perspectiva das pessoas que defendem a escola, a estratégia utilizada pelo gestor da cidade para desmobilizar o movimento de luta dessas famílias por seus direitos, cerceando, assim, esses sujeitos, e sem usar 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 2, ao dizer, muito emocionada e 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 (sic) 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, firmes ... 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. Percebemos, na fala de RAM 2, a colocação, repetidas vezes, da palavra “luta” e para nós isso reflete a resistência organizada (SCOTT, 2011) das 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.

De mesmo modo, é de suma importância perceber que mesmo um dos movimentos sociais do campo que foram mais citados pelos moradores do assentamento como relevante na luta e conquista de muitos direitos, o MST, aqui é problematizado por RAM 2 e tido como um movimento no qual as pessoas que antes auxiliaram nessa luta, agora se corromperam e prestam uma espécie de desserviço para os assentados. Mais uma vez, as relações se abalam e muitas vezes se diluem por jogos de interesses e de poder.

Objetivando, de maneira mais elucidativa e didática, demonstrar esses dois momentos relatados, nos quais vemos, por meio dos movimentos de diacronia e sincronia, as mudanças significativas que essa escola do assentamento passou e que culminaram na

não demanda dessa instituição por parte de algumas famílias assentadas, apresentamos, de maneira sintetizada, no quadro abaixo, alguns dados que foram fruto de entrevistas com vários sujeitos do assentamento, bem como “colhidos” em conversas informais e observações durante o período em que estivemos em campo.

Quadro 3 – Apresentação de dois momentos da escola do assentamento, conforme relatos de pesquisa de campo (entrevistas, observações e conversas informais)

CONTEXTO DE 2009 ATÉ 2016	CONTEXTO 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.

Fonte: Produzido pela autora (2019).

Ao analisar o quadro acima, vemos o retrato de um contexto no qual os coletivos estão permeados por interesses pessoais, em detrimento do bem comum. Os sujeitos estão imersos em um jogo de interesses, em negociações, em trocas de favores. 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 o porquê de se colocarem tantos funcionários na escola do assentamento e se isso poderia ser feito em qualquer outra instituição, de ensino ou não, no município de Prata-PB. Nesse sentido, uma pessoa, que preferimos não identificar, nos informou que o prefeito possui uma “rixa” pessoal com RAM 2, pois ela se elegeu vereadora pelo mesmo partido dele e com o seu apoio, porém, a popularidade dela foi crescendo entre as pessoas do município, o que o levou a sentir-se ameaçado. Então, depois de ter feito algumas descobertas desagradáveis, como, por exemplo, ficar sabendo que o prefeito se sentia ameaçado por sua representatividade e influência política muito fortes, RAM 2 decidiu se desvincular do partido com o qual havia sido eleita e se filiar ao partido da oposição, o que claramente gerou no gestor um sentimento de raiva. Segundo sujeitos de nossa pesquisa, depois desse rompimento, o prefeito começou a perseguir RAM 2, atacando-a no local em que ela mais tinha laços afetivos: a escola do assentamento.

Diante do exposto, percebemos que os motivos que levam as mães a não demandarem educação para seus filhos e filhas na escola do assentamento está permeado por essas relações tensas e de “politicagem” que atingem praticamente todos os assentados. No capítulo a seguir, trataremos desse tema, com vistas a analisar mais minuciosamente as falas dos representantes das famílias que demandam e que não demandam escola para suas crianças, buscando compreender o porquê de desejarem ou não a escola naquele lugar. Também traremos as vozes da gestora da escola, da professora de Educação Infantil e da secretária de educação do município de Prata-PB, que nos forneceram mais elementos à análise de dados.

Capítulo III – A demanda das famílias do assentamento Zé Marcolino por escola para seus filhos

Neste capítulo, trataremos dos dados coletados por meio de entrevistas e observações durante nossa imersão em campo. Analisaremos os referidos dados com vistas a atingir nosso objetivo central, que é conhecer as demandas das famílias do assentamento Zé Marcolino por Educação Infantil para seus filhos e filhas, no intuito de problematizar, à luz do direito à educação, a realidade atualmente vivida por crianças, sobretudo as 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 dessas crianças, no que concerne à demanda na relação com a oferta, por entendermos que ambas têm definições próprias, mas sempre articuladas.

Adotamos algumas categorias, seguindo as fases 5 e 6 da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006), que dividimos em duas etapas: categorias *a priori* – demanda e oferta – que estão vinculadas ao nosso arcabouço teórico, e categorias *a posteriori*, que emergiram dos dados produzidos a partir do campo de pesquisa e estão vinculadas às categorias *a priori*.

Quanto à categoria oferta, as categorias *a posteriori* a ela vinculadas foram: oferta relacionada à procura (ou não) dos pais; oferta relacionada às condições estruturais da escola e oferta ligada à obrigatoriedade da Lei. No que concerne à categoria demanda, as categorias *a posteriori* que a ela atrelamos foram: demanda relacionada às condições de oferta: qualidade, infraestrutura, gestão da escola; demanda relacionada a aspectos da Educação do/no Campo; demanda vinculada à crença na aprendizagem da criança e não demanda pela escola do assentamento.

O conceito de demanda atrelado ao de oferta, na maioria das definições, segundo a pesquisa Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos de idade Residentes em Área Rural (BRASIL, 2012), 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, p. 20). Entretanto, devemos qualificar a demanda não apenas pelo acesso à pré-escola ou ao Ensino Fundamental, mas também

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 processos de transição, entre outros aspectos inerentes ao fazer pedagógico. (BRASIL, 2012, p. 22)

Encontramos, de acordo com a pesquisa supracitada, a definição de demanda de dois tipos: explícita e latente. 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 as autoras, a preocupação dos pais com a segurança e o deslocamento das crianças bem pequenas para creches e pré-escolas distantes da comunidade onde residem é motivo para a demanda não se expressar. Para elas, “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. Sobre esse aspecto, 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 M4¹⁷, 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. (LEAL; RAMOS, 2012, p. 169)

17 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.

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/no 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.

Os dados aqui apresentados estão mais vinculados às entrevistas com os sujeitos participantes de nossa pesquisa, embora as observações também tenham sido importantes para analisá-los com maior clareza. Durante o processo de realização das entrevistas com as famílias que demandam e que não demandam a escola do assentamento para seus filhos pequenos, percebemos que a grande maioria (exceção de uma apenas) mostrou-se resistente a responder às perguntas, principalmente aquelas que dizem respeito a uma visão mais crítica do que é preciso melhorar na escola ou sobre os motivos pelos quais as famílias que elas conhecem não demandam a escola para seus filhos.

Nossas percepções em relação a esses sujeitos foram de que eles demonstravam, em boa parte da realização das entrevistas, principalmente quando o gravador estava ligado, medo, timidez, raiva, recusas e, em pouquíssimas vezes e mais acentuadamente em uma representante de família que demanda a escola, uma capacidade crítica nas respostas dadas. Na maioria dos casos, o uso do gravador inibia as respostas reais às questões feitas, mas, quando desligávamos o aparelho e insistíamos nas perguntas que haviam ficado sem uma resposta clara, esses representantes externavam suas reais insatisfações, principalmente em relação aos representantes das famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos.

Analizamos também que as respostas às perguntas foram bem sucintas e as mães tinham muita dificuldade de compreender o que estava sendo perguntado, e, mesmo com a intervenção direta da pesquisadora, explicando melhor as questões e dando exemplos, as respostas da maioria foram diretas e sem nenhuma reflexão mais profunda, o que justifica áudios bem curtos (que variam de 6 a 11 minutos) para 17 questões. Apenas uma

entrevista teve duração de 28 minutos e a mãe que a concedeu mostrou-se sempre bastante reflexiva em suas respostas, analisando aspectos positivos e negativos de sua realidade e da educação dada as suas filhas, de maneira crítica.

3.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Nesse subitem organizamos, de maneira sucinta, o perfil dos sujeitos participantes da nossa pesquisa. Destacamos que os dados aqui informados foram disponibilizados por eles.

3.1.1 Representantes das famílias

Para a escolha dos representantes das famílias, tivemos como critério serem cinco representantes de famílias que demandam (RFD) a escola do assentamento e cinco representantes de famílias que não a demandam (RFND). Também consideramos importante que todos eles tivessem filhos e/ou filhas matriculados na escola, na Educação Infantil, ou, para os que não demandam a escola, que tivessem filhos e/ou filhas em idade escolar para estar na Educação Infantil. Outro critério que usamos para escolher os representantes das famílias que não demandavam a escola para seus filhos foi ter um representante que nunca tivesse colocado seus filhos na escola do assentamento, embora morasse muito próximo, e outro que já os tivesse colocado nela em anos anteriores e os retirado nos anos recentes. Ressaltamos que os dados aqui apresentados são referentes ao ano de 2018, quando fizemos nossa pesquisa de campo.

Todos os representantes de famílias são mães com idade entre 28 anos e 40 anos, agricultoras e apenas RFD 5 tem um contrato com a escola do assentamento e exerce também a profissão de merendeira. RFD 1 mora no Sítio Volta do Rio, tem 39 anos e tem o Ensino Fundamental I completo. RFD 2 reside na Agrovila Laginha, tem 38 anos e cursou o Ensino Fundamental I incompleto, até a antiga 2ª série, atual primeiro ano, mas se diz ser analfabeta. RFD 3 mora no Sítio Cabeça do Boi, tem 28 anos e concluiu o Ensino Médio. RFD 4 reside na Agrovila Laginha, tem 40 anos e completou o Ensino Fundamental I. RFD 5 reside no Sítio Macacos, tem 36 anos, cursou o Ensino Médio completo e trabalha na escola do assentamento desde sua criação, inicialmente como

voluntária. RFND 1 mora na Agrovila Laginha, tem 32 anos e cursou o Ensino Fundamental I completo. RFND 2 mora no Sítio Cabeça do Boi, tem 32 anos e cursou o Ensino Fundamental I completo. RFND 3 reside na Agrovila Laginha, tem 25 anos, estudou até a sétima série do Ensino Fundamental e trabalhou, até o ano de 2018, no programa do governo chamado Criança Feliz. RFND 4 mora na Agrovila Laginha, tem 33 anos e cursou o Ensino Médio completo. RFND 5 mora no Sítio Cabeça do Boi, tem 33 anos e concluiu o Ensino Fundamental I.

3.1.2 Gestoras

3.1.2.1 Secretária de Educação de Prata-PB

A secretária entrevistada tinha, no ano de 2018, 46 anos e atuava na Secretaria de Educação do município desde o ano de 2017. É formada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e possui especialização em Psicopedagogia, pela FIP - Faculdades Integradas de Patos. No ano de 2018, cumpria o expediente diurno em Prata-PB, como secretária de educação do município, e, à tarde, era professora no município do Congo-PB, em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Residia no município de Prata-PB, na zona urbana, desde que nasceu, só saindo em 2001 para morar em São José do Egito-PE, mas voltou para o município de origem em 2005.

3.1.2.2 Gestora da escola do assentamento

A gestora da escola do assentamento tinha, em 2018, 31 anos e trabalha na escola do assentamento desde 2011. Como gestora, desde 2014. É formada em Matemática pela UEPB, Campus de Monteiro-PB, e tem especialização pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus Campina Grande (Lagoa Seca), e pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Sumé. Participou como tutora do Programa Escola da Terra, desenvolvido pela UFCG nos anos de 2017 e 2018. É assentada da Reforma Agrária desde 2002.

3.1.3 Representantes da associação de moradores do assentamento

3.1.3.1 Representante da associação de moradores do assentamento 1 (RAM 1)

RAM 1 reside no assentamento desde sua criação e é o presidente da associação de moradores desde sua implantação. É agricultor e tinha 69 anos, em 2018. Tem o Ensino Fundamental I completo. Foi ele o único homem que auxiliou as mães do assentamento a construírem a escola, trabalhando como pedreiro, voluntariamente, por meses seguidos, até que o prédio da escola estivesse erguido e pronto para uso. É visto pelos outros assentados como agricultor experimentador por ter um perfil de “arriscar” plantar produtos que os outros agricultores não tinham coragem. Ou seja, ele é um agricultor “visionário” e foi o primeiro que plantou algodão e fez o processo da silagem no assentamento.

3.1.3.2 Representante da associação de moradores do assentamento 2 (RAM 2)

RAM 2 é a principal liderança do assentamento. Participou ativamente da sua criação e da escola. É agricultora, tem 42 anos e possui o Ensino Médio completo. Nas entrevistas realizadas com ela, deixou claro que um dos passos mais importantes que a auxiliaram a conseguir muitos benefícios para o assentamento foi ter cursado a Universidade Camponesa, no ano de 2009, afirmando que, nessa época, trabalhou com muitas pessoas que faziam parte da assistência técnica, de movimentos sociais e também muitos professores que foram apontando quais caminhos ela deveria seguir para regulamentar o assentamento.

3.1.4 Professora de Educação Infantil

A professora de Educação Infantil tem 29 anos, possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA, especialização em Ciências da Natureza e também em Educação Matemática para a Convivência com o Semiárido, pela

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Sumé. Ela trabalhou na escola do assentamento de 2009 até 2018. É assentada da Reforma Agrária desde 2002.

A seguir, apresentaremos os dados produzidos a partir de entrevistas e de observações junto a esses sujeitos, no contexto do assentamento e da escola estudados.

3.2 Oferta

Para melhor compreender aspectos da oferta de Educação Infantil na escola do assentamento Zé Marcolino, buscamos ouvir, prioritariamente, as vozes das gestoras (a secretária de educação do município de Prata-PB e a gestora da escola do assentamento), bem como de outros sujeitos, no que diz respeito às condições de oferta. Como previsto em lei, quando tratamos da oferta de Educação Infantil, quem a faz é o município, por isso, a secretária de educação foi nossa interlocutora principal para compreendermos como esse município tem ofertado a Educação Infantil para as crianças pequenas do assentamento Zé Marcolino.

Reiteramos que as categorias *a posteriori* que vinculamos à categoria oferta são: 1. oferta relacionada à procura (ou não) dos pais; 2. oferta relacionada às condições estruturais da escola e 3. oferta ligada à obrigatoriedade da Lei.

3.2.1 Oferta relacionada à procura (ou não) dos pais

“O município faz tudo o que pode pela escola, mas são os pais que não querem colocar seus filhos lá.” (secretária de educação)

“Somos uma escola de portas e janelas abertas.” (diretora da escola)

Ao tratar sobre as condições de oferta e demanda, Rosemberg e Artes (2012) fazem uma análise dos dados do Censo Demográfico de 2010 e do Censo Escolar, também de 2010, e revelam que a taxa de frequência de crianças de zero a seis anos à creche e pré-escola, naquele ano, era de 41% no que diz respeito às de crianças que residem em

área rural e de 52,9% em relação às crianças que residem em área urbana. As autoras 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 zero a três anos. De acordo com as estudiosas, “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).

O estudo de Rosemberg e Artes (2012) revela, por um lado, que o acesso à Educação Infantil é desigual quando se comparam as matrículas em escolas situadas em área rural e urbana, e, por outro, a importância que passa a ter a garantia da oferta pelo poder público nas escolas situadas em área rural.

No que concerne ao papel do município de Prata na garantia das condições de oferta, ao perguntarmos à secretária de educação sobre como esse município tem contribuído para que essas condições sejam adequadas às necessidades das crianças matriculadas na escola do assentamento, ela respondeu:

Pronto, a gente faz... só como eu lhe falei... só dá ajuda na alimentação escolar... e no que dá pra cá, a gente dá pra lá... assim... por exemplo... ano passado a gente teve farda... esse ano a gente ainda não teve... quando tem material de kit escolar, a gente dá os deles... a gente só tem esse atendimento mesmo.

Para a secretária, as condições de atendimento que o município oferta à escola do assentamento estão ligadas, apenas, a merenda escolar e fardamento, excluindo a amplitude de necessidades ligadas à garantia dos direitos das crianças e o respeito por suas infâncias, dando ênfase apenas a alguns aspectos do cuidado na Educação Infantil e deixando de lado outro aspecto inerente e que não deve ser separado deste: a educação. Para Kuhlmann Jr. (1998), é preciso superar as práticas discriminatórias que ainda estão muito presentes nas instituições de Educação Infantil e propor

Uma nova interpretação da história, na perspectiva de fundamentar as políticas e práticas: a questão não é educação *versus* assistência; na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado; no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe; a educação de uma criança pequena envolve seu cuidado, por isso destaca-se o

papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil. (p. 207-208)

No que tange à retirada ou à não matrícula de muitas crianças, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I, da/na escola do assentamento, ao questionarmos a secretária sobre como ela justificava tal fato, afirmou:

Olhe... uma grande parte é questão política, certo? Outra parte... a questão política já se refere a algumas trocas de professores que não foi por conta da gente, né? Porque lá a escola é toda estadual... a gente não tem como ter envolvimento com professores, funcionários... a gente ajuda na outra parte. Outro detalhe... tentamos mudar a rota do ônibus escolar para que ele desse a volta nas agrovilas e nos sítios e levasse para a escola lá... no assentamento... Fizemos isso durante duas semanas e os pais vieram procurar a gente, dizendo que não estava dando certo... deram a desculpa que demorava mais tempo do que se eles viessem direto pra cidade... então, assim... são os pais da zona rural que não querem que seus filhos estudem lá... não é a gente que quer que eles venham pra cá não... o contrário...

Consideramos que apesar da insatisfação dos pais com a escola do assentamento, que é de diversas ordens e que detalharemos nos subitens seguintes, o município não pode se isentar da responsabilidade de realizar uma oferta de qualidade para as crianças que residem na zona rural do município, uma vez que, de acordo com Albuquerque e Fernandes (2012), “a educação das crianças pequenas não pode apenas restringir-se ao âmbito do privado, do familiar, pois também é uma responsabilidade do Estado, isto é, as políticas públicas para a educação das crianças pequenas devem ser compreendidas enquanto políticas sociais e educacionais” (p. 257).

Ressaltamos que a gestão da escola é híbrida, como detalhado anteriormente, ou seja, os professores e funcionários da escola do assentamento são contratados pelo Estado e as crianças do Ensino Fundamental I também têm suas matrículas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, enquanto as crianças pequenas, em idade de creche e pré-escola, são matriculadas na Secretaria de Educação de Prata e, por isso, o atendimento a sua educação é de responsabilidade do município.

Sobre questões do âmbito da gestão do município, a secretária destacou como principal desafio tentar fazer com que os pais das crianças residentes na zona rural prefiram deixar seus filhos na escola do assentamento (que é a única escola que atende à Educação Infantil e Fundamental I no campo). Ela nos relatou que fica preocupada com

o bem-estar das crianças, principalmente as bem pequenas, que precisam ir de ônibus para a escola da cidade. Salientou:

Eu acho mais fácil elas ficarem lá... do que como a gente tá agora, com esse problema... que teve essa paralisação de tá trazendo essas crianças pequenas pra cá, pra creche... até porque o horário da creche dos pequeninhos ele é diferente dos outros... do fundamental 2... mas aí, mesmo assim, o carro eles tem que esperar lá... na escola... pra poder o carro pegar eles e levar todo mundo no mesmo horário, né? É muito cedo pra eles sair de casa... eu acho assim... que se esses pais tivessem essa mesma consciência de deixar lá... acho que seria bem melhor! A minha preocupação e a minha vontade é que as crianças do sítio fiquem lá mesmo.

Analisamos que há uma contradição nessa fala da secretária. De acordo com alguns funcionários da escola do assentamento, ela prefere que todas as crianças fiquem na creche e pré-escola localizadas na sede do município de Prata, pois é melhor em relação à gestão da Secretaria. É importante destacar que essa tendência é verificada em todo o país, como pode ser percebido no crescente fechamento de escolas do campo em todos os estados do Brasil, sendo bastante expressivo na Paraíba nesses últimos dois anos. Acreditamos que essas contradições nas falas da secretária e da gestão da escola do assentamento (como veremos adiante) revelam diversos olhares e “indicam a importância da abordagem onde diversas vozes têm a possibilidade de se expressar” (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 103).

3.2.2 Oferta relacionada às condições estruturais da escola do assentamento

Quando indagamos a secretária, a professora de Educação Infantil, RAM 2 e a gestora da escola sobre as condições estruturais do prédio da escola do assentamento e se elas acreditam que a oferta de educação para as crianças pequenas, de 3, 4 e 5 anos, é adequada, elas responderam:

Eu acho que não sempre... porque precisa de um espaço maior... eu sei que as crianças lá têm o espaço lá na frente... é bom... que elas brincam... eu já fui lá... já fiquei um tempo com elas... elas

brincam... tem tipo um campinho lá na frente... tem a horta... mas eu acho que a gente precisa mais... a gente precisa de um atendimento melhor... mas... assim... não cabe à gente... mas... cabe também, assim... a gente também já pensou... falou com o prefeito... de a gente fazer assim... como a gente tem essas crianças lá... na Educação Infantil... a gente levar alguma coisa... um parquinho... alguma coisa que adéque para essas crianças pequenas... brinquedos... assim... são projetos futuros... (secretária de educação)

Não... não... ainda não... Assim... a gente sabe que ainda falta muito... e já foi pior, né? A gente antes não tinha nem energia elétrica... quando a gente começou... isso é um fato... a gente melhorou bastante... mas ainda falta... a gente falta muito material... falta também uma estrutura melhor, assim... que eu digo... as paredes que você possa colocar alguma coisa... sem manchar... sem destacar... então, tem muita coisa que a gente precisa melhorar, com certeza! Questão até do clima também... muito calor... fica muito quente na escola... então, assim, a gente precisa sempre melhorar... então, a gente tenta fazer o possível para criar um ambiente que pareça muito com a casa das crianças... um ambiente afetuosos... um ambiente aconchegante para as crianças... mas falta um espaço que esteja adequado aos direitos das crianças da Educação Infantil... Eu acho que, de fato, assim... realmente, Wanessa,... essa questão de material... de infraestrutura... de assim... fazer uma escola para a criança... de fazer uma escola infantil de educação do campo... específica para a criança... assim, porque a criança precisa mais... a criança precisa brincar... a criança precisa de mais cor... de mais movimento... de pegar... de manipular... de montar... então, assim, eu acho que falta muito isso nas escolas... não é assim: jogar um professor na sala e dizer a ele que se vire... porque a gente sabe que é o professor que banca o ano todinho uma sala... compra material... mas o professor só não pode... (professora de Educação Infantil da escola do assentamento)

Não... assim...hoje ela é mantida conforme as posses que a gente pode aqui dentro... mas ela não é adequada... ela era pra ser adequada com todos os direitos que a Educação Infantil tem... com tudo que era pra ser pras crianças... mas não é, infelizmente o estado não fornece o que era pra fornecer... não manda o que era pra mandar e a gente faz de acordo com as posses do assentamento, como a gente pode,... né? (RAM 2)

Eu acho que sim! Assim... em vista que a educação do assentamento é a educação do campo, né? Eu acho que sim!
(gestora da escola do assentamento)

Podemos perceber que, das quatro falas aqui apresentadas, as três primeiras reconhecem que apesar do esforço dos professores, funcionários e demais pessoas envolvidas na escola, as condições estruturais, de material, de infraestrutura, dentre outros aspectos, precisam ser melhoradas e apontam a falta de recursos necessários para isso. Apenas a gestora da escola do assentamento afirma que a oferta de educação para as crianças do assentamento é adequada, tendo em vista que elas procuram trabalhar com a Educação do Campo. Nesse último caso, ela ressalta a concepção de educação adotada e não aspectos físicos ou de infraestrutura.

Destacamos a fala da secretária que, apesar de reconhecer que as condições estruturais do prédio no qual a escola funciona não são adequadas às crianças, afirmou que, por se tratar de uma escola estadual, o município de Prata não tem como interferir na infraestrutura da mesma, cabendo a ele apenas a oferta de brinquedos, livros ou até de um parquinho que ocupe a área externa da escola, elementos que são importantes quando pensamos numa educação de qualidade para as crianças pequenas, mas que não dão conta da complexidade da oferta de uma instituição que supra, dos pontos de vista de concepção e pedagógico, as necessidades das crianças e favoreça as vivências da infância, considerando os pertencimentos das crianças.

No entanto, a posse do prédio da escola do assentamento não é do estado e sim, da Associação de Moradores que funciona na Agrovila da Laginha. Ou seja, poderia haver interesse do município por fazer uma reforma no prédio ou buscar recursos para uma ampliação do espaço físico para as crianças. Com isso, a realidade da escola poderia ser diferente no sentido de garantir a essas crianças um mínimo de condições de infraestrutura adequadas para uma educação de qualidade.

Nas falas da professora de Educação Infantil e de RAM 2, vemos a referência ao direito das crianças a uma instituição de Educação Infantil que atenda às suas necessidades. Especificamente no relato da professora, notamos a preocupação com o fato de recair sobre o professor a manutenção de sua sala de aula no que concerne à compra, por falta de recursos suficientes da parte do poder público, de materiais didáticos e de papelaria que são indispensáveis à educação de crianças pequenas. Esse aspecto também foi evidenciado em pesquisa feita por Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) e realizada em

escolas situadas em áreas rurais do país. Os autores destacaram que “os dados da pesquisa apontam uma situação bastante precária dos espaços destinados para a Educação Infantil nas escolas de todas as regiões do país. Eles ainda ressaltaram que “a maioria das escolas também considera insuficiente a quantidade de materiais que possuem para o número de crianças atendidas na escola” (p. 93), observação semelhante ao contexto por nós pesquisado.

Consideramos relevante retomar alguns documentos normativos sobre como devem ser esses espaços pensados para a Educação Infantil, no geral, bem como incorporar algumas especificidades que são inerentes ao campo. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), quando pensamos num espaço físico que seja adequado para as crianças da Educação Infantil, temos que

ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006, p.8)

Ainda pensando na especificidade do campo, defendemos que, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), os espaços pensados para as crianças pequenas que residem nas zonas rurais do nosso país devem levar em conta que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Ou seja, devemos evitar aderir ao modelo simplista e reducionista de que um bom espaço para a Educação Infantil é aquele em que existem alguns brinquedos e obras literárias apenas. Na realidade, esse espaço, como observado nos documentos citados, em especial nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 20), deve estar ligado ao “respeito à diversidade cultural e étnica e à consideração das

realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos por grupos dominantes”.

Também ressaltamos que pensar nesse espaço para a educação e o cuidado das crianças pequenas que moram em áreas rurais de nosso país vai além de propor a mudança apenas da estrutura física, devendo somar-se uma boa proposta pedagógica, aspecto este que não aparece na fala de nenhum dos sujeitos da pesquisa mencionados acima. De acordo com Leal e Ramos (2012),

a estrutura física de uma instituição de Educação Infantil não deve ser pensada como algo que diz respeito apenas à construção ou reformulação de um espaço físico para as crianças, mas deve ser pensada como espaço pedagógico, no qual a criança possa ter garantidas suas possibilidades de crescimento, desenvolvimento e interação social [...] Nesse aspecto, as especificidades culturais vinculadas, por exemplo, aos modos de vida dos diversos espaços do campo brasileiro, devem ser consideradas. (LEAL; RAMOS, 2012, p. 162)

Ao indagarmos a secretária de educação de Prata, a gestora da escola do assentamento, RAM 2 e a professora de Educação Infantil sobre quais são os aspectos positivos e negativos do atendimento da escola do assentamento às crianças pequenas, elas responderam:

*O negativo é como eu te falei. Assim..., é porque as crianças do infantil elas necessitam de mais espaço... **mas lá elas também têm esse espaço de aula de campo... mais levado pra área rural, né? Não é ligado tanto a brinquedos como a gente tem aqui...** e os pontos positivos é que as crianças estão lá mais perto dos pais... estão na área delas, na comunidade delas... e aprendem mais sobre o campo... assim... então o ponto forte é as crianças que moram no sítio aprenderem o que é a zona rural... (secretária de educação de Prata-PB) (grifo nosso)*

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! **Somos uma escola de portas e janelas 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. (gestora da escola do assentamento) (grifo nosso)

*Veja... pronto... os pontos positivos hoje é que a gente ainda tem duas pessoas que estão lá desde o começo... três, aliás... **que tão lá desde o começo, conseguindo ficar apesar de serem muito machucados... por questões políticas...** Mas aí elas têm força e tão lá! O ponto negativo é aquelas pessoas que não têm nada a ver com a educação do campo e não querem também se apropriar da história da escola... Porque mesmo que não tivesse nada a ver, mas quando chegasse na escola quisesse se apropriar e interagir no cotidiano da escola, ajudava... Mas aí a política é um ponto negativo que é o que acaba... **é a politicagem que acaba com tudo... com todo sonho, né?** (RAM 2) (grifo nosso)*

*Bom..., lógico que a gente tem pontos positivos, né? **A gente comprou essa briga de educação do campo...** a gente faz ou tenta fazer, né? A gente procura manter assim... **apesar de não ter o recurso..., mas manter um ambiente que seja bom para as crianças... assim... que elas possam estudar com dignidade..., que não falte nada! Nem que seja o essencial, mas que não falte! A gente tem um diálogo com a gestora que isso é excelente pra gente...** porque assim... o professor não fica assim... à mercê das decisões da diretora... Não, a gente tem uma conversa... isso é ótimo... **tem um trabalho em equipe... isso é muito bom...** Mas, assim... as partes piores que mudou do ano passado pra cá foi, assim, **as questões de muita politicagem na escola...** que isso atrapalha muito a gente... tem uns funcionários que não ajudam... tem essa questão da infraestrutura que é complicada... aí tem essa questão da regional que quer que de todo jeito a gente cumpra um calendário de atividades de um determinado programa que não condiz com a gente... e que a gente não pode dizer assim que não faz... porque a gente, quando diz que não faz o que eles dizem, eles falam assim: 'você é quem sabe, mas a escola é quem se prejudica...'. Então, assim... a gente é muito ameaçado por causa disso... é mais isso mesmo... (professora de Educação Infantil da escola do assentamento) (grifo nosso)*

Notamos que as falas da gestora da escola do assentamento, de RAM 2 e da professora de Educação Infantil se articulam. Todas apontam as questões políticas como

ponto negativo. No caso da gestora, aparecem, ainda, a inviabilidade do transporte intracampo, a infraestrutura insuficiente para suprir as necessidades das crianças e a falta de autonomia concernente à tomada de decisões referentes à escola. Como pontos positivos, todas ressaltam, cada uma a seu modo, a boa relação entre famílias, escola e comunidade, e o ensino da Educação do Campo. Destacamos também a fala da professora de Educação Infantil, ao enfatizar a comunicação fluida com a gestora e o trabalho em equipe, e a fala da gestora da escola do assentamento ao afirmar “Somos uma escola de portas e janelas abertas” ao se referir a esse comprometimento com o diálogo com as famílias e a comunidade, a ponto de as mães poderem entrar na escola quando desejarem.

Como podemos observar, a secretária de educação retoma a questão do espaço da escola e cita como ponto positivo que, apesar de as crianças não terem um espaço interno adequado, o espaço externo é amplo. Ela afirma que as crianças matriculadas na escola do assentamento, por terem acesso a uma área externa bem favorecida, não têm acesso a brinquedos como as da cidade, o que aponta para uma contradição com outra fala sua ao responder se participa com frequência das atividades da escola do assentamento:

Assim... sempre que tem espaço, eu vou... assim... as meninas mandam um convite... aí, aquela hora que dá pra ir, a gente vai... porque a gente tem muitos outros compromissos, entende? Como eu já lhe falei, eu ensino em outra cidade à tarde... aí, quando marcam alguma coisa à tarde, eu não posso ir... mas quando elas marcam de manhã, eu vou...

Notamos que, apesar de a secretária nos informar que frequenta a escola com uma certa assiduidade quando as atividades propostas ocorrem no período da manhã, ela desconhece as maneiras de brincar das crianças, que são iguais tanto para as matriculadas na Educação Infantil do município de Prata, quanto para as que estudam na escola do assentamento, pois estas também interagem com brinquedos, tanto industrializados quanto reciclados, e incorporam a estes elementos da natureza, como plantas, sementes, areia, dentre outros. Ou seja, em alguns momentos a fala dela se apresenta de maneira contraditória aos relatos de outros sujeitos da pesquisa e até mesmo a nossas observações na escola do assentamento.

Além disso, em conversas informais, a gestora da escola do assentamento nos informou que essa comunicação entre a escola e a Secretaria de Educação do município de Prata é pouco frequente. Ela afirmou que são raras as vezes em que a secretária aparece em alguma atividade que a escola promove e mais raras ainda as situações em que convida

a gestora da escola e as professoras do assentamento para alguma formação ou capacitação quando estas são oferecidas pela Secretaria de Educação.

No entanto, na entrevista, a secretária afirmou haver esse contato com a escola quando perguntamos como o município poderia melhorar ou ampliar o atendimento às crianças do assentamento. Vejamos o que ela disse:

No atendimento, é como já falei, né? Levar mais esse atendimento que a gente... assim... não é atendimento... como se diz? É... essa demanda... da Educação Infantil de brinquedoteca... de livros... sempre que a gente tem uma formação ou uma capacitação para as professoras daqui a gente chama as meninas também de lá... sempre a gente tá nesse contato, né? Então, nessa parte aí tem, mas nessa outra, não... que também os daqui da cidade a gente também não tem... porque, além de faltar recursos..., a gente tá com muitos recursos aí cortados, aí todo mundo sabe que a gente não tem... tá zerado... não tá podendo fazer nada agora... (grifo nosso)

Essa informação é rebatida pelos professores, funcionários e gestora da escola do assentamento. Vejamos o que nos disse a professora de Educação Infantil sobre essa questão:

[...]Tipo você bota professor do fundamental I e de Educação Infantil junto e faz uma semana todinha de estudo... estudo de quê? A gente sabe que não adianta... não adianta... são duas realidades diferentes... então, eu acho que o que falta é isso... até porque na escola eu sou pedagoga, a diretora é formada em matemática... tem (diz o nome da irmã dela) que é bióloga, que não é mais da escola, mas ela contribui muito com a gente... então, assim... isso é uma coisa que facilita muito nosso trabalho em termos de questão de conhecimento... mas pra formação específica, a gente não tem... até porque parece que investir no professor é uma coisa... que ninguém não tá nem aí... eles fazem um papel... aí, por exemplo, hoje é planejamento... aí eles dizem: 'se vire do jeito que você quiser...'. Então, assim... eu acho que falta... falta um pouco disso... mas também eu acho que falta também nos professores um pouco de interesse... de começar a questionar isso, né? Porque a gente não pode tá aceitando tudo... (grifo nosso)

Notamos que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município não são adequadas especificamente à Educação Infantil e que a professora da escola do assentamento que trabalha com essa etapa não se sente satisfeita com isso, porém, não

encontra representatividade entre seus pares para questionar tal aspecto junto ao órgão público que responde por essas questões.

Outra informação que nos foi passada pela gestora da escola e que destoa da versão da secretária ocorreu quando perguntamos a esta sobre que aspecto de sua gestão, desde 2017, ela considerava um avanço e uma contribuição relevante para a escola do assentamento. Ela respondeu que foi o fato de, em sua gestão, as crianças do assentamento terem sido devidamente matriculadas na creche do município de Prata, localizada no centro do município, e que foi a partir desse fato que a escola do assentamento começou a receber recursos do Estado e as crianças deixaram de ser “invisíveis” para o poder público. No entanto, segundo a gestora da escola do assentamento, essa ação partiu de sua gestão, em 2010, quando, segundo nos informou, começou a pensar: “como vão ficar nossas crianças pequenas se a escola só ofertar o Ensino Fundamental I?”. Então, decidiu recorrer à LDBEN (1996) que garante a obrigatoriedade do município em ofertar Educação Infantil.

Então, podemos perceber a existência de relações tensas e contraditórias na dinâmica da escola do assentamento, como se pode perceber nas perspectivas e afirmações diferentes por parte da secretária de educação e da gestora da escola. Avaliamos que essas tensões terminam por criar cisões que vão, aos poucos, minando as relações entre os sujeitos envolvidos no cuidado e educação das crianças, o que enfraquece essas relações, dificulta a permanência da escola no assentamento Zé Marcolino e gera um impacto direto na decisão das famílias demandarem ou não a escola do assentamento para seus filhos.

3.2.3 Oferta ligada à obrigatoriedade da Lei

Quando indagamos a secretária de educação, a gestora da escola do assentamento, RAM 2 e a professora de Educação Infantil sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos, elas colocaram as seguintes perspectivas:

Por um lado, é bom... outro ponto que a gente sabe é que as mães têm muito assim... de jogar isso pra escola... a... a obrigação que elas têm em casa... elas, às vezes..., quando a gente diz assim... crianças de 4 anos acima têm que estar na escola... é pra ela

aprender já... assim... o que ela devia aprender comigo é educação... assim... aprender em casa... mas aí ela não tem e ela vai aprender lá na escola... assim... a gente tem muitas e muitas crianças com esse perfil de mãe... (secretária de educação)

Eu acho que toda mãe quer... que todo pai quer... eu acho que o pai e a mãe quer demais seus filhos na escola, toda família quer demais... agora eu acho assim... que tem que pensar nos subsídios pra isso, sabe? Porque assim... uma mãe que mora a 15km da cidade...o ônibus, como ela mora a 15km, geralmente passa às 6 horas em ponto... até antes um pouquinho... porque vai parando, né? Vai parando... parando... pra dar tempo chegar de 7 horas na cidade... aí... a mãe pensa: Meu Deus! Eu vou pegar meu filho de 4 anos... colocar dentro de um ônibus sem ninguém olhando eles... sem segurança... pra uma cidade, e quando chegar lá, ainda corre o risco de chegar antes e não ter quem olhe... então assim... são processos que se deve repensar essa obrigatoriedade... Se for obrigatório, que se dê o subsídio para isso, porque eu acho que toda mãe quer... qual a mãe que não quer que seu filho comece com 4 anos na escola?... Fica muito feliz... e às vezes tem mães que querem tanto, que deixa seus afazeres em casa, bota a criança no ônibus, vai com o ônibus até a escola, fica lá sentada esperando a criança sair, pra trazer ela de volta pra casa... Pra você ver o tanto que elas querem... Mas eu acho que deve ter subsídio para isso... (gestora da escola do assentamento)

Eu acho, assim, que 4 anos é uma idade certa de ir pra escola... agora, eu não acho que deveria ser obrigado... uma idade certa pra mandar as crianças irem pra escola... eu acho que a partir de 6 anos... tudo bem! Mas 4 anos, pra ser obrigado, eu acho que tira um pouco do contexto dos pais, sabe? E assim... os pais estão ensinando... eles já vão ensinar a criança a chegar na escola... de como respeitar na escola... Eu acho que com 4 anos ele não tem esse tempo ainda... Aqui, na nossa realidade, isso não funciona não... porque assim... as crianças começam a ir pra escola quando elas querem... A minha mesma começou a estudar com 2 anos... ela não tinha nem 2 anos, eu acho (risos). Ela começou a estudar... mas ela ia porque ela queria, né? Não era obrigado... a gente deixava ela lá... eu sempre deixava ela lá... ia deixando... e ela foi gostando da escola... e foi ficando, né? Porque, pra ser uma coisa obrigada, eu acho que é errado... (RAM 2)

Olha... eu concordaria com a lei se fosse ofertada que nem eu te falei, assim... perto da casa da criança... porque eu não mandaria meu filho de 4 anos pra cidade num ônibus que passa uma hora rodando... eu já tou achando complicado mandar o mais velho quando ele tiver na idade... aí imagina o pequeno? Então, assim... eu acho importantíssimo a criança na escola... eu acho muito importante... também que nessa fase a escola tenha esse contato com os pais... esse contato com a família é importante...mas eu acho que seria... assim... a lei é válida... se o direito da criança também fosse..., né? De ter uma escola perto de sua casa... de estudar perto de sua casa... (professora de Educação Infantil)

Analisamos que a fala da secretária de educação do município de Prata vai na direção de acreditar na obrigatoriedade da pré-escola enquanto um acréscimo à educação que a criança deveria receber em casa. Por isso, deixa implícito que essa obrigação não é necessária quando a mãe pode cuidar de seus filhos em casa. No entanto, devemos superar a ideia que a Educação Infantil é um direito apenas das mães ou apenas um dever do Estado. Além disso, é, sobretudo, um direito da criança. Ou seja, é preciso respeitar a perspectiva da criança enquanto sujeito histórico e de direitos, que possui maneira própria de interpretar e simbolizar o mundo, produzindo, assim, suas culturas das infâncias (SARMENTO, 2007). Diz respeito à maneira como a criança 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, na direção de que possui direitos assegurados em várias leis vigentes (SALLES; FARIA, 2012; HORN; FOCHI, 2012).

Pudemos perceber na fala da gestora da escola do assentamento e da professora da Educação Infantil que elas concordam com a obrigatoriedade, mas problematizam as questões das condições de oferta que existem para que essas crianças, de quatro e cinco anos, possam ter uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito ao transporte das crianças por longas distâncias. Tal aspecto também é evidenciado em outras pesquisas com contextos semelhantes ao nosso, como a de Albuquerque e Fernandes (2012, p. 278) que, considerando a perspectiva das famílias em relação à obrigatoriedade da matrícula aos quatro e cinco anos, observaram que “um dos pontos mais enfatizados por estas foram em relação às propostas pedagógicas das escolas, suas infraestruturas e as condições de acesso para as crianças irem à escola”.

RAM 2 afirmou que não concorda com a lei por acreditar que a idade que a criança deve ingressar na escola deve ser uma decisão da família e que acha mais adequado que isso ocorra a partir dos 6 anos, já no Ensino Fundamental. Essas quatro falas nos mostram

que a obrigatoriedade do atendimento às crianças de quatro e cinco anos ainda é um assunto controverso (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012).

Por fim, destacamos que, conforme afirmam Albuquerque e Fernandes (2012, p. 259), é necessária a realização de mais estudos para compreender melhor “a demanda efetiva por Educação Infantil conforme condições de vida das famílias do país” antes de impor uma obrigação legal e não dispor de condições reais para viabilizar a lei. É sobre como as famílias pensam e sentem a Educação Infantil para seus filhos e filhas, demandando ou não na escola do assentamento Zé Marcolino, que iremos tratar no próximo subitem.

3.3 Demanda

Consideramos que a escuta das famílias é indispensável para analisar a demanda real que se apresenta por Educação Infantil das crianças do assentamento pesquisado. Escutá-las, uma vez que, em geral, não são ouvidas, foi um importante caminho que trilhamos e constituiu questão central nesse estudo, 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 do assentamento Zé Marcolino, observamos que já havia uma demanda explicitamente colocada pelas famílias e que se converteu em uma oferta, bem no início da implementação do assentamento. A partir do ano de 2017, verificamos uma mudança nessa demanda, que decorreu de questões político-partidárias, como estamos tratando ao longo deste texto. A seguir, apresentaremos dados com o propósito de entender a demanda, especialmente junto aos Representantes das Famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos e filhas (RFD) e aos Representantes das Famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos e filhas (RFND).

3.3.1 Demanda relacionada às condições de oferta: qualidade, infraestrutura e gestão da escola

O cuidado que elas têm com as crianças... de tarem sempre ensinando sobre as coisas da roça... das coisas que a gente faz todo dia, né? É muito bom isso... Minha menina aprende sobre a agricultura, sobre como plantar e colher, sobre os animais e a natureza. (relato de representante de famílias que lutam pela permanência da escola no assentamento e a demandam para seus filhos)

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 e à demanda por escola pelas famílias? Ao problematizar a questão do direito à educação, no contexto da obrigatoriedade da pré-escola, demos ênfase aos aspectos educacionais, culturais e políticos que estão envolvidos na demanda das famílias pesquisadas.

Enfatizamos, mais uma vez, a relevância de ouvirmos as famílias das crianças para pensar nos motivos que as levam a demandar ou não escola para seus filhos pequenos. Nesse sentido, destacamos que

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, p. 25)

Conscientes dessa importância, organizamos um roteiro de entrevista semiestruturada que foi realizada junto aos representantes das cinco famílias que demandam a escola do assentamento para seus filhos.

Inicialmente, perguntamos aos representantes das famílias, à gestora da escola do assentamento, a RAM 2 e à professora de Educação Infantil sobre os principais desafios enfrentados para que a procura pela escola aconteça. Vejamos o que disseram:

Olhe... pra falar a verdade, é poucas mãe que gosta de colocar menino aqui na escolinha do sítio... botam mais na rua do que no sítio... Eu mesmo sou mais no sítio do que na rua... pra botar numa creche, mulher..., fica uma agonia tão grande pra ir colocar numa creche... chega lá tem uma limpeza da gota... uma geral... Aqui tem uma limpeza normal, eu nunca me reclamei dessa escola, não... Aqui só tem coisa boa, não tem nada ruim aqui. Por isso que eu acho bom aqui pra botar minha menina... WANESSA – Então, por que que a senhora acha que tem mães que moram aqui próximo e preferem levar seus filhos para as outras cidades, exemplo Prata, Sumé ou Amparo, dependendo da agrovila em que elas morem? É porque parece que as mães têm preguiça de vim de moto trazer a criança aqui na escola, que é mais perto de que ir pra rua... porque o carro passa na porta, mas o carro passa tão cedo, mulher, que não compensa a pessoa se acordar de madrugada pra botar uma menina na escola ... Aí eu disse: não, é melhor deixar no sitio mesmo (RFD 1)

Não... a procura é boa... as famílias são boas... têm seus meninos, seus filhos que estudam aqui, né? Pior se fosse pra estudar na rua... porque têm mães que não levam os menino pra rua porque não tem transporte, né? Como eu mesmo... o ônibus passa muito cedo, né? Aí, pra eu ir pro colégio da Prata com minha menina, eu tenho que esperar até a hora de sair... e aqui ficou melhor porque ficou mais perto... Assim, então, as pessoas que eu conheço, a maioria vem pra cá, tem seus menininhos aqui. (RFD 2)

Os pais procuram, sim. Tem poucos que estudam na rua, mas a maioria é no sítio mesmo. (RFD 3)

Assim... aqui tá meio dividido... a maioria tá colocando aqui na escola... mas eu acho porque... tem que ter bom senso das mães... porque eu mesmo, da minha parte, pessoalmente é bom demais... bom demais... Você não tem preocupação de acordar os filhos de madrugada pra ir pra cidade... transporte, quando tá chovendo, que a gente fica preocupada... às vezes, as meninas vêm trazendo uma menina ali, que tem 5 anos, a pé... às vezes, ela vem mais a priminha dela... ou volta sozinha pra casa... Assim, eu acho 100%, bom demais! (RFD 4)

As que eu conheço preferem colocar... pelo conforto, né? E por... a segurança... de tá mais perto da própria casa... (RFD 5)

É... basicamente... é... nós temos a impossibilidade de ter todos do assentamento estudando aqui na escola porque... é... porque tem agrovilas que são um pouco distantes da escola, né? Então... assim... é... mesmo a escola estando na agrovila central, que é a agrovila Laginha, as outras agrovilas, que são quatro agrovilas: Macaco, Cumaru e Formigueiro, às vezes não podem colocar suas crianças aqui. A gente tem algumas crianças da agrovila Macacos e da agrovila Laginha, da agrovila Formigueiro, da agrovila Cumaru, uma vai para Amparo e outra vai para Sumé. Aí o que acontece... mas... mas... isso também varia muito, depende muito da educação que a mãe quer para o seu filho... Essa procura depende muito da educação que a mãe quer para o seu filho... assim... todas que nos procuram, nós que estamos na escola, assim... a demanda aqui da agrovila Laginha e do sítio vizinho, Cabeça do Boi, é mais do que as outras agrovilas, né? Porque não tem um transporte para eles virem pro assentamento e a gente vê muito que aquele projeto que deveria ser Caminhos da Escola, que deveria ser intercalar as escolas de zona rural para zona rural, aí a gente teve tipo uma expansão que não era pra ter e que aí acabou ficando para o município esse projeto. Então, assim... a gente queria ter mais, né? A gente sempre queria ter mais... mas infelizmente há essa impossibilidade, né? (gestora da escola do assentamento)

Bem... a maioria dos pais querem que elas estudem aqui, sim... eles toda vida lutaram... quiseram... tem alguns, né?... um ou dois ou três que por questões políticas não botam seus filhos pra estudar aqui... mas quem perde é eles, né? Mas a maioria dos pais aqui eles briga pra tá aqui... a gente recebe gente das outras agrovilas de outros municípios que vem pra cá também, sabe? Muito, muito bom a demanda... (RAM 2)

Olhe... a procura é grande na Educação Infantil... porque assim, no caso na Prata, só tem uma escola de Educação Infantil, né? Na cidade... e nós somos a única escola na zona rural, então, assim, as mães que não querem mandar as crianças pra cidade porque passa o ônibus, então elas mandam pra cá... Aí a gente tem mais procura porque realmente, assim, são mais crianças pequenas do que crianças que já estão no fundamental I ... aí a

gente pega crianças a partir de 3 anos. (professora de Educação Infantil)

Como podemos perceber, das oito falas elencadas acima, cinco sujeitos (RFD 2, RFD 3, RFD 5, RAM 2 e a professora de Educação Infantil) analisam que a demanda pela escola é considerada boa, pois a maioria dos pais busca a escola para matricular seus filhos na Educação Infantil.

Já a fala da gestora aponta que essa demanda depende muito de que tipo de educação as mães querem para seus filhos, referindo-se à procura por uma Educação do/no Campo ou não. Também demonstra que os aspectos ligados às condições de oferta, nesse caso, mais especificamente a existência de um transporte escolar de qualidade para fazer o trajeto intracampo, são imprescindíveis para que a demanda das famílias ocorra, principalmente com as crianças em idade de creche, de zero a três anos, pois, por serem muito pequenas, o transporte deve ser feito de maneira segura, o que, na realidade aqui expressa, não acontece. De acordo com Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012),

o uso de transporte coletivo beneficia igualmente as crianças que se deslocam para escolas nas cidades e as que se deslocam para escolas rurais. Já o uso por faixa etária é bastante desigual. As menores usam menos tempo esse tipo de transporte. [...]um dos problemas mais contundentes apontados sobre o transporte escolar se refere aos equipamentos, conforto e segurança nos veículos. (p. 96-98)

Vemos que a realidade da escola do assentamento pesquisado não é diferente do que ocorre em outras escolas localizadas nas zonas rurais das demais regiões do país, principalmente, como apontam Rosemberg e Artes (2012), nas escolas em localização diferenciada, ou seja, em assentamentos da reforma agrária, áreas de remanescentes de quilombos e terras indígenas. As autoras apresentam dados quantitativos¹⁸ que revelam que, quanto às idades, “observou-se uma reduzidíssima presença de matrículas de crianças até 3 anos em localização diferenciada, particularmente quando situada em área rural” (ROSEMGERG; ARTES, 2012, p. 56).

No relato de RFD 1, observamos uma posição contrária às dos demais quando ela avalia que poucos pais colocam seus filhos na escola do assentamento, o que ocorre, segundo ela, por preferirem a comodidade de colocar seus filhos no ônibus que leva as

¹⁸ Os dados quantitativos são da pesquisa de Rosemberg e Artes (2012).

crianças para a “rua” a ter que andar um pouco para leva-los para a escola do assentamento. Já para RFD 4 essa demanda é dividida, ou seja, ela conhece pessoas que matriculam os filhos na “rua” e outras que preferem matricular os filhos na escola do assentamento.

Quando perguntamos sobre como as mães avaliavam a estrutura física da escola do assentamento e se esta atende às necessidades das crianças pequenas, elas nos disseram:

Aqui, pra falar a verdade, é tudo bom... Não tenho reclamação de nada, graças a Deus! Eu nunca reclamei de mau jeito da escola, não... tudo de bom mesmo... (RFD 1)

Eu acho que sim... eu acho que sim... porque se não fosse esse prédio aqui, eles estudavam na rua, né? Pra mim, que não tenho transporte, é muito bom aqui... pra ir buscar e levar nesse fim de mundo de meu Deus, né? Se for de ônibus, quando vem de lá, os meninos vêm tudo com fome e suado... eles vêm nessa estrada todinha... então, se não fosse essa escolinha aqui, os menino tava indo pra rua. (RFD 2)

Eu acho que tá bom... mas, assim, se pudesse reformar mais... alguma coisa pros menino era melhor, né? (RFD 3)

Não... ele é bom... mas tudo que é bom precisa melhorar, né?... É muito bom, mas precisa melhorar, sim... (RFD 4)

Deveria melhorar em algumas coisas, né? A gente sabe que tem necessidade de muitas coisas... Ela é uma escola que foi feita de doações, né? Aonde é um filho adotado que ninguém quer... só quer quando tem algum interesse! É, infelizmente é assim... só se encostam nela quando têm algum interesse... quando não, quem segura a bandeira e a peteca somos nós, as famílias que temos alunos lá..., né? Os funcionários ajudam com uma boa parte... e os pais... Então, assim, a estrutura física da escola tem muita coisa a melhorar, muita, muita mesmo! Se você for ver, é uma escolinha feinha... parece aquela música... ‘era uma casa muito engraçada... não tinha teto, não tinha nada...’, mas o principal a

gente tem! Que é a força de vontade e o amor dela seguir pra frente! (RFD 5)

Observamos que as duas primeiras mães, RFD 1 e RFD 2, afirmam que a infraestrutura da escola é muito boa e que não tem nada a melhorar. Já RFD 3, RFD 4 e RFD 5 consideram que, apesar da estrutura física da escola ser boa, ainda há aspectos que podem melhorar, com uma reforma, por exemplo. Novamente chamamos a atenção para a fala de RFD 5, que destaca a importância das famílias para que a escola continue funcionando, inclusive mantendo-a financeiramente quando necessário, e ressalta o amor que ela e outras mães possuem pela escola do assentamento, como se tem a um filho.

Perguntamos: *Você participa da gestão e da vida da escola? De que maneira?*
Vejamos as respostas das mães:

Com certeza! Quando elas diz assim: 'eu tou precisando de tal, tal e tanto' pra mim, é só dizer o dia tal e nós manda... as meninas é tudo assim... aí quando precisa de alguma coisa, pode falar comigo... (RFD 1)

Oxe! Participo de tudo! Eu não "perdo" uma festinha! Sou a primeira que chego (risos)
WANESSA – Mas fora essas festinhas, a senhora participa mais de quê, aqui na escola?
Além da festinha que as menina faz aqui... às vezes elas diz quero isso, quero aquilo... Elas diz: "oh, tu vem", aí eu venho... traz teus menino... é isso aí que eu participo aqui na escolinha... Assim, eu só não ajudo se eu não puder...mas podendo, eu ajudo... (RFD 2)

Sim, vou sempre lá... Só não vou agora, né?... Com menino novinho..., mas sempre vou quando tem reunião... Quando eu vou levar ele, também gosto de perguntar à professora como ele tá... gosto de participar... (RFD 3)

Participo de tudo. Sou participante... sempre a gente tá lá. Eu só não, né? Todas as mães, a gente sempre tá por lá... Quando falta alguma coisa na escola, a gente é chamada... conversa com as

meninas... Aí vai chegar algum dinheiro, aí elas chamam pra perguntar o que precisa fazer na nossa opinião... diz o que tá precisando... se a gente concorda... se a gente não concorda... Então, a gente decide as coisas todo mundo junto... (RFD 4)

Eu participo hoje da escola, da gestão... como mãe de aluno... Desde o início, eu tou lá na escola... lutando pra que ela acontecesse... em busca de um lugar... em busca de construir... de ter um sonho realizado... numa escola para nossos filhos perto de casa..., né isso? Também hoje, como funcionária..., né? Comecei no início como uma mãe só que ia lá, por doação, fazer um lanche, porque no primeiro ano da escola a gente trabalhou assim..., né? Com professoras voluntárias... Então você vê hoje, assim, uma mãe que tanto tá satisfeita com a educação do seu filho lá, como também tira seu ganha pão da escola... Meu marido diz que eu não trabalho na escola... porque eu sou apaixonada pela escola... É um 'tei, tei' direto em casa, mas eu digo a ele: 'a escola é um filho da gente, foi a gente que criou'... (RFD 5)

Podemos analisar que as duas primeiras representantes de famílias, RFD 1 e RFD 2, vinculam questões de gestão à participação em festas e/ou eventos da escola, bem como em auxiliar as professoras com algum valor para financiá-las. No caso de RFD 3, ela acredita que a sua participação se restringe a ir à escola para saber como está o desenvolvimento do seu filho. Referente a RFD 4 e RFD 5, percebemos que elas são as únicas que estabelecem a relação entre a gestão da escola e o uso dos recursos que chegam à mesma, de forma democrática e participativa. Também ressaltamos que RFD 5 inicialmente participou, como mãe, das tomadas de decisões concernentes aos recursos da escola. Agora, participa também como funcionária, pois no ano de nossa pesquisa, 2018, ela era merendeira da escola.

Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012) encontraram resultados semelhantes em sua pesquisa, na qual mostraram que “A relação das escolas com as famílias através de atividades ou projetos conjuntos é realizada por 70,3% das escolas. As atividades mais frequentes relacionam-se à celebração de eventos comemorativos e reunião com pais”, como verificamos na realidade aqui exposta.

Quando questionamos sobre os pontos positivos e negativos da escola do assentamento, as mães disseram:

Positivo que a escola é muito boa, eu não tenho do que se queixar dela... e negativo é que tem hora que ela aprende uns palavãozinho com os colegas... aí ela vai e chega em casa e fica dizendo do mesmo jeitinho... (RFD 1)

Pra mim, a coisa boa que ela me diz (se referindo à filha) é a professora! Aí, quando não tem escola... aí ela diz assim: 'mainha, amanhã tem aula?', mas é no sábado e no domingo... aí eu digo: por que, mulher? E ela diz: 'mãe, é porque eu quero ir pra tia (diz o nome da professora). Quer dizer que já é uma dica que ela tá dando de gostar muito da professora... Deixa eu ver..., não sei dizer... (RFD 2)

Não... o ponto bom... eu acho, assim, a atenção, né? De todos, como professores..., diretora, né? Então, assim, eles todos só falam coisa boa lá... eu acho que não tem ponto ruim não... só, assim, a estrutura, né? Melhorar mais, né? (RFD 3)

Não... o ponto positivo é esse que venho falando desde o início... é essa unidade que os funcionários têm com as crianças e o negativo é esse... essa incerteza de todos os anos... Agora, a escola tá funcionando normal, aí quando os alunos entram de férias no final do ano, é aquela incerteza... vai funcionar ou não vai? Pra mim, isso é negativo demais... Tudo isso por questão política... é a incerteza do mês de dezembro... (RFD 4)

*O ponto positivo da escola, como eu já disse, é a união e o trabalho entre os pais e as crianças... eu tenho orgulho que nas festas da escola todos participam... dia das mães, eu nem falo! Que nós somos mães e vamos pra tudo... mas no dia dos pais eu digo assim... eu fico muito orgulhosa mesmo de ver aquela escola cheia, lotada de pais... que você sabe que hoje em dia é muito difícil, né? Nós somos unidos pra tudo... tem essa vantagem na escola... eles podem contar com tudo com as famílias... Já uma coisa ruim, volto a dizer..., é o meio político na escola! Isso acaba com ela! Porque nem todo mundo é de um partido... e isso só gera confusão! E só se encosta na escola quem tem interesse! Veja as pessoas que no início da escola foram contra ela... fizeram picuinha contra a escola e agora, quando foi na metade do caminho, se encostou na escola... com um outro interesse... Aí eu vejo pessoas que estão desde o começo, que tira o foco da escola... coloca a política na escola... aí eu digo, não! **O nosso foco é dar uma boa educação e conforto para nossas crianças e perto do nosso lar! Nosso foco é esse! Mas infelizmente ainda tem gente que não entende isso... aí é que a gente chega junto pra lutar... pra dizer que não... pra lutar pelos nossos direitos! 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 tudo... ela me ensinou que a gente tem direito de 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... (RFD 5) (grifo nosso)

Na análise desses relatos, podemos perceber que RFD 1 considera como aspecto positivo a escola ter uma boa educação para sua filha e negativo, a menina repetir o comportamento “errado” dos amigos. Referente a RFD 2, notamos a ênfase no ponto positivo em relação à professora daquele ano e não aponta aspecto negativo. Já no caso de RFD 3, RFD 4 e RFD 5, vemos como aspectos positivos a atenção que os funcionários da escola, no geral, dão às crianças, a união entre eles e as crianças e a participação efetiva das famílias na escola do assentamento. De negativo, RFD 3 aponta a estrutura da escola novamente e RFD 4 e RFD 5 falam mais uma vez das questões políticas que geram incertezas sobre o futuro da escola. Chamamos a atenção para a fala de RFD 5 ao falar do “batalhão de mães” para vencer os obstáculos que se colocam diante da permanência da escola no assentamento, bem como quando ela diz que foi através da escola que conseguiu compreender seus direitos e lutar por eles, ou seja, a escola assume um papel importantíssimo não apenas na vida das crianças que nela estudam, mas também de suas famílias. Como defendido por Haesbaert (2004, p. 92),

As dificuldades cotidianas pela sobrevivência material levam muitos grupos a se aglutinarem em torno de ideologias e mesmo de espaços mais fechados visando assegurar a manutenção de sua identidade cultural, último refúgio na luta por preservar um mínimo de dignidade.

Finalmente, ao perguntarmos o que pensam sobre a obrigatoriedade da frequência de crianças de quatro a seis anos à escola, as mães responderam:

Minha filha... tem muitos alunos que não querem ir pra escola por causa que têm preguiça de se acordar de manhã... mas por mim, minha filha... enquanto minha menina tá resistindo pra estudar, eu tou mandando pra escola... sou muito a favor dessa lei aí... (RFD 1)

Eu acho bom... porque às vezes aparece um servicinho pra gente, né? Às vezes, eu fico só esperando chegar a hora da escola pra eu ir cuidar nas coisas, né? Fazer serviço em uma casa e fazer em outra... aí, se tiver na escola, ajuda muito a gente, né? (RFD 2)

Eu acho que tá bom... assim... quanto mais cedo eles aprenderem, melhor é..., né? (RFD 3)

Eu acho assim... que toda criança, depois que aprendeu a andar... um aninho... um aninho e pouco... se ela tem uma escolinha perto, uma creche perto pra ela participar com os amiguinhos, elas deve ir... Eu acho que é importante demais para a criança... para esse crescimento da criança... eu acho bom demais! Eles são novinhos com quatro anos, mas são bem espertos já... (RFD 4)

Eu acho assim... eu vou falar no meu simples mesmo... eu acho isso, uma burrice essa lei, sabe?... Porque assim... quando foi pra gente iniciar, que a gente brigou para a escola funcionar, bateram muito numa tecla...: 'se as crianças de vocês não forem para a cidade..., vocês vão perder todo o convênio com o estado..., vocês vão perder o bolsa família, vão perder tudo o que vocês têm direito porque suas crianças precisam tá matriculadas no município, e aí onde vocês estão é do estado e na escola do estado não vai ter matrícula pra essas crianças pequenas' Mas aí, como a luta da gente era a escola, e não dinheiro, não verba, não estado, não tudo isso, então a gente foi à briga e disse: Não! Infelizmente chegamos no promotor de justiça e perguntou: 'E aí, a gente é obrigada a mandar?' e ele disse que 'não... ninguém é obrigado a mandar... as crianças vão estudar no sítio. A única coisa que elas não vão ter é a matrícula!', Foi aí que ele ficou do lado da gente e foi um aspecto muito positivo... o promotor de justiça... ele ficou do lado das mães e mostrou à gente que a gente tinha direito, sim, de brigar pelo que a gente achava melhor pros filhos... Então, eu acho assim... que esse negócio dessa lei vem assim... pra nos atrapalhar... porque, assim, não é uma lei que está ali pra nos ajudar e confortar..., não! É uma lei que tá ali pra dizer assim: 'ou você faz ou você faz!', encostando no canto da parede..., né? Não tá pensando no seu bem-estar... no que você acha que dá certo, não... Tá colocando contra a parede... porque olha... tem uma lei que manda uma criança de 4 anos ir pro município estudar..., mas é uma lei que nem analisa como meu filho vai sair de onde ele está pra ir... aí eu pego uma criança de 4 anos e vou jogar dentro de um carro e mando pra cidade... aonde no caminho, pra quem mora no sítio, tem lama... tem buraco... tem animal solto... tem a estrada, né? Tem tudo que pode prejudicar e acontecer um acidente... a gente tem um balde de um açude aqui... aonde quando chove e enche de lama a gente optou em não mandar nenhuma criança... porque o caminho é

muito estreito e o ônibus topa nas barreira do balde do açude... e é arriscado... muito arriscado o ônibus virar pra dentro do balde do açude...e acontecer uma grande tragédia! Aí você vê que a lei está me obrigando a arriscar a vida do meu filho! Não tem condição! Não era mais fácil que eles buscassem abrir mais escolas do município nas zonas rurais? (RFD 5)

Aqui, notamos que as quatro primeiras representantes de famílias são a favor da lei e não expressam maiores questionamentos sobre ela. Pelo contrário, acham ótimo as crianças irem desde bem cedo para a escola. Já RFD 5, com uma fala bem longa, afirma que é contra, pois há uma obrigação dos pais colocarem os filhos, mas não há condições para que essa oferta ocorra de maneira segura para a criança. Ela fala dos perigos que têm as estradas de terra para as crianças pequenas e problematiza a lei dizendo que é “burrice” obrigar a frequência dessas crianças às escolas, mas não ter escolas nos sítios onde elas residem ou próximas deles. Tal realidade também foi encontrada por Rosemberg e Artes (2012) que afirmam que

A insuficiência de recursos disponibilizados à Educação Infantil pode explicar, em parte, o quadro de insuficiências apontado [...]a Educação Infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de área urbana. (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 19)

Ou seja, mais uma vez podemos analisar que a questão da obrigatoriedade deve ser pensada de acordo com a realidade de cada família que vive suas culturas e costumes de modos próprios e que devem ser respeitados.

3.2.2 Demanda relacionada a aspectos da Educação do Campo

Quando questionamos qual é o ponto forte do atendimento dessa escola para as crianças da Educação Infantil, as representantes das famílias responderam que:

Isso que eu te disse aqui agora... as professoras são daqui da comunidade... tratam as crianças bem... a escola sempre faz festival e chama nós... também fica perto do sítio que eu moro... isso assim... (RFD 1)

O cuidado que elas têm com as crianças... de tarem sempre ensinando sobre as coisas da roça... das coisas que a gente faz todo dia, né? É muito bom isso... minha menina aprende sobre a agricultura, sobre como plantar e colher, sobre os animais e a natureza... tudo isso, assim, é muito bom mesmo. (RFD 2)

Assim... o jeito de tratar os meninos... elas têm muito carinho e cuidado com eles... sempre informam as coisas pra gente... (RFD 3)

É as pessoas mesmo! São capacitadas... ensinam bem... ensinam bem demais... Todo mundo lá tratam as crianças assim... bem demais... e a escola lá é... tipo... livre! Livre! Isso é lindo! Ela não tem muro... eles são livres pra sair pra brincar ali debaixo do pé de algaroba na hora do recreio... brincando com pedrinhas... organizando... fazendo fazendinha de gado... muito, muito bonito quando eles tão brincando lá... é uma liberdade muito grande deles... (RFD 4)

*Eu acho que um ponto forte nessa escola... é isso... esse conforto com elas... Muito importante, sabe?... O bem-estar... o tá envolvido com a família... é... a mãe tá tendo o direito de tá vendo seus filhos na escola é muito bom... Infelizmente, hoje em dia tem regras aonde a mãe não pode passar do portão da escola... Eu sei que infelizmente, assim,... são regras... É um obstáculo... mas é muito bom você poder ter a liberdade de dizer assim: ' tá tendo aula', eu entro na escola de ponta de pé, vou lá na sala, olho como tá tudo e volto pra trás... Minha criança não dá nem fé que eu tive lá..., né? Você volta satisfeito, você tá vendo, você tá participando..., né? E hoje em dia, não! Hoje em dia a gente sabe que tem regras. Você chegou no portão, você soltou sua criança ali, você não tem mais o direito de entrar dentro da escola. Aí é esse ponto que é muito positivo, que ainda tem isso aí... e se Deus quiser vai durar por muitos e muitos anos na nossa escola do sítio... e a gente briga sempre por isso! **A família dentro da escola!** Porque assim... pra construir a escola...que nem já foi contado em vários encontros, né? Quem construiu foi a família! **Foi as mães que lutaram por ela... então... pela luta da família... pela luta das mães, nenhuma pode ficar fora disso!** Até as que hoje não têm crianças nela, estudando, mas estão com contato com a escola... e eu tou lá desde a primeira reunião! Eu tou lá desde a primeira reunião para a escola acontecer... fui uma das fundadoras... tou 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... (RFD 5) (grifo nosso)*

Analisamos que, das cinco falas apresentadas, RFD 1 e RFD 5 apontam o “bem-estar” da proximidade de suas casas com a escola. Todas, cada uma a seu modo, ressaltam a importância do cuidado e do carinho da professora de Educação Infantil com seus filhos. Vemos que RFD 3 afirma que a comunicação com a família é um aspecto muito bom na escola do assentamento, bem como analisamos que RFD 4 aponta que as professoras são muito capacitadas e afirma a importância, para ela, da liberdade das crianças poderem viver em contato com a natureza. Esse contato privilegiado com a natureza é destacado por Silva e Pasuch (2010, p. 2), ao afirmarem que

é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Na resposta da RFD 5, queremos destacar a relevância da participação efetiva da família na instituição, a ponto de a escola do assentamento estar aberta, a todo momento, para que os pais das crianças possam entrar, ir até suas salas, pôr a cabeça nas janelas e perguntar, à professora de Educação Infantil, como seus filhos estão se comportando, fato esse que aconteceu de maneira recorrente nos nossos dias de observação. Isso dá credibilidade ao relato da gestora ao tratar do ponto forte da escola do assentamento, dizendo que esse elo entre *“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! Somos uma escola de portas e janelas abertas”*, como já apontado anteriormente.

Esse modo de pertencimento e construção de vínculos próprio ao campo está na base do que configura a Educação do Campo. O reconhecimento, pelas famílias, de que as pessoas que pertencem ao assentamento, à comunidade, ao sítio, têm uma relação diferente com seus filhos e de que a proximidade física com essas pessoas e seus filhos

favorece a tranquilidade e a segurança das famílias reforça sua opção por manter suas crianças em escolas próximas do lugar onde residem.

Quando perguntamos se seus filhos estudavam no assentamento e por quais motivos, as representantes das famílias responderam:

Estuda, sim. Porque, como eu disse, a escola está sempre chamando a família para participar de tudo, a professora me diz tudo sobre o comportamento da minha filha... também porque é perto da minha casa, como eu já te falei... essas coisas, mulher... (RFD 1)

Sim, estuda sim, na sala de (diz o nome da professora de Educação Infantil)...por tudo isso aí que já falei... é perto e a escola é muito boa. (RFD 2)

Isso. Porque... eu gosto de lá... a aprendizagem é boa... os professores também... (RFD 3)

Sim... pelo povo lá, como eu já falei... pela liberdade... porque também é perto da minha casa... (RFD 4)

*Sim. Coloquei na escola do assentamento porque eu vivi a luta da gente pela necessidade de uma escola... um motivo muito importante que, assim... tanto o conforto delas estar próximo da gente e a gente ter essa paz de saber onde é que está, como também, como eu te disse, né, **de eles poderem aprender com o seu dia a dia... eu fui criada na cidade... eu vim saber o que era um pé de milho, um pé de feijão, um pé de jerimum e que uma galinha colocava ovo depois que eu vim morar no sítio, né? Sempre eu digo isso... que infelizmente na cidade eu só sabia isso: que o ovo vinha dentro da caixa de ovo, né? Então, pra mim... como moradora do sítio... eu não acho, assim... é... a gente coloca, sim, os filhos pra estudar na rua... na cidade, né? Sim! Mas eu acho que o conteúdo da cidade não é o mesmo conteúdo que eles vão viver no sítio, com as coisas do seu dia a dia... Então, essa necessidade de eles aprenderem com o conteúdo também da zona rural é muito importante, porque a gente aprende a ensinar aos filhos da gente que agricultor tem qualidade e valor, né? Que infelizmente... assim... tudo gera do simples agricultor... e o valor é pouquíssimo, né? Mas aí eles aprendem com uma facilidade que é muito engraçada de ver... muito, muito engraçada... chega em casa contando tudo... sai dizendo como foi o algodão, como deixa de ser, conta como é a vida da cidade, que também isso é engraçado porque mesmo eles estudando no sítio, mas eles estão***

dentro do que acontece na cidade, né? Eles não tão fora de jeito nenhum... eles em nenhum momento têm menos educação do que o povo da rua... pelo contrário! Eles têm até um quê a mais! Porque eles tanto tão falando da cidade, como tão vivenciando o sítio! (RFD 5) (grifo nosso)

Ao analisar as cinco falas, notamos que as quatro primeiras reforçam a resposta anterior, retomando o ponto forte da escola do assentamento e resumindo-o em dois aspectos: matriculou os filhos na escola do assentamento pela proximidade de sua casa e porque nela eles são bem tratados.

Já na fala de RFD 5, vemos que ela faz um contraponto com sua própria experiência quando estudava no município de Prata e ressalta a importância das crianças aprenderem com elementos do seu dia a dia, como, no exemplo dado, a plantação de algodão e a valorização do agricultor, e como essa educação diferenciada traz inúmeros benefícios à formação das crianças de maneira geral, não apenas à questão de construção de conhecimentos.

3.2.3 Demanda vinculada à crença na aprendizagem da criança

Quando questionamos as representantes das famílias sobre o que consideram ser uma educação de qualidade para seus filhos e que aspectos devem ser contemplados nessa educação, responderam:

Ela aprender a ler e escrever e saber fazer o nome dela completinho pra mim, eu tou satisfeita mesmo... que tem uma cunhada minha que ela disse que esse tempo todinho que a minha menina estuda aqui não aprendeu a fazer quase nada... mas é porque ela tá crescendo agora... no crescimento que ela tá aprendendo agora... aí a professora dela me diz assim, oh: 'tua menina é muito inteligente... é que ela tem preguiça de fazer tarefa...mas se for pra ela fazer e uma pessoa disser faz aqui... vá fazendo aí seu nome, ela faz!', é que ela tem preguiça mesmo de fazer as coisas... mas ela é inteligente, a danada! (RFD 1)

É... aprender a ler... que eu mesmo não sei, não... mas a culpa foi minha mesmo... Estudei até a segunda série, mas mesmo assim não aprendi, não... e assim... pelo tempo que ela estuda aqui, ela já sabe fazer a metade do nome dela... já conhece umas

palavrinhas... (nome da professora de Educação Infantil) faz as tarefinhas e ela leva... mesmo sem eu saber ler, eu vou dizendo as letrinhas que eu conheço e ajudo ela... pra mim, essa escola é boa demais pra ela... (RFD 2)

Assim... que eles respeitem as professoras, né? Que hoje em dia é muito difícil, né? Os meninos hoje não respeitam os professores... e... assim... como eu vou dizer... (pausa) Não... o jeito que elas cuidam dos meninos aí... assim... o carinho que elas têm também, né? Com os meninos... se preocupam também... e, assim, se esforçam muito pra ajudar eles quando eles têm muita dificuldade para aprender uma coisa... eu acho, assim, que elas se esforçam muito também... (RFD 3)

Assim... eu acho que até agora tá... tá de qualidade... tá boa, eu acho agora... pelo que eu vejo nas atividades dela, que... ela também acha bom demais ir pra escola... que ela aprende direitinho... pronto, ela dá trabalho de manhã pra se arrumar pra ir pra escola... ela fica muito macia e tudo... pronto... quando foi semana passada, aí eu disse: (nome da menina), se arrume! E aí eu deixei ela à vontade... aí quando foi 8 horas quase, ela não tinha se arrumado e era pra sair de casa 7 ou 7:10 horas e eu disse a ela que ela não ia mais... aí ela chorou demais... chorou...chorou... Isso porque gosta de ir pra escola... (RFD 4)

Eu acho que para elas terem essa boa educação, o que elas têm que ter, né? Um bom ambiente escolar, bons funcionários, pessoas que trabalhem não só pelo dinheiro... e sim, pelo amor... que quando você vê um professor que trabalha por vocação... por mais dificuldades, que eu sei que não é fácil... que, assim, eu digo: eu não quero nunca pra mim uma coisa dessa porque é muito difícil a vida de um professor... porque se você lutar com seus filhos já é difícil, imagina você lutar com os filhos dos outros..., né? É uma dificuldade muito grande... quando você pega profissionais que trabalham com amor... e eles têm aqui, como a escola oferece a vantagem de estar num lugar bom... que dá pra eles material... aí sim, o professor vai poder passar para meus filhos uma boa educação! (RFD 5)

Nas falas de RFD 1, RFD 2 e RFD 4, percebemos a atenção e consideração da importância da aprendizagem para seus filhos. Elas reconhecem na escola do assentamento condições nessa direção, o que inclui o ensino da leitura e da escrita. Além desse aspecto da aprendizagem, RFD 3 considera o respeito à professora e o cuidado e carinho desta com seu filho, um elemento importante que a faz demandar escola para ele.

Nesse mesmo sentido, RFD 5 faz referência ao professor exercer a sua profissão com amor, por vocação. Acreditamos que não há a possibilidade de se pensar em educação, no geral, e mais especificamente em Educação Infantil, sem pensar o campo dos afetos e, dentre eles, a relação positiva e amorosa no encontro entre o/a professor/a e as crianças com as quais vai se relacionar no ato educativo. Conforme Freire, “educar é um ato de amor, e, portanto, um ato de coragem” (FREIRE, 1983, p. 104). É preciso considerar também que a vinculação da dedicação e do amor ao fazer pedagógico de um bom professor à vocação pode remeter e restringir tal vínculo à perspectiva religiosa, quando se toma o ato educativo como tendo unicamente o sentido de dom e vocação. É importante ampliar o alcance da docência, construir outros significados para ela, o que inclui a profissionalização. Somos uma classe de profissionais, geralmente mal remunerada e sobrecarregada. A ideia de “missão” vinculada à docência não pode paralisar a busca por melhores condições de trabalho para o professor, que redundaria em melhores condições de oferta e, conseqüentemente, provoca maiores possibilidades de demanda por escola pelas famílias.

Perguntamos sobre o que as mães achavam da proposta educacional da escola do assentamento para os seus filhos e se ela estava apropriada à realidade deles. Vejamos o que responderam:

É... é adequado aqui... é melhor do que se fosse na rua... a rua, o que vai aprender é o quê? É pegar piolho (risos). Minha irmã me diz isso muito... aqui, graças a Deus, não tem nada disso aqui... aqui, minha menina é só feliz... no dia em que ela não vai pra escola, ela diz: ‘Oh, mainha, tem aula hoje não, mainha?’. Ela é assim. (RFD 1)

Acho, acho sim... Às vezes, ela chega em casa dizendo: ‘Oh, mainha, fulaninho brigou comigo’, mas isso é coisa de criança... Eu não vou ficar arrumando discórdia com ninguém por causa disso... porque eu sei que isso é coisa de criança mesmo... Eu gosto das professoras, da diretora... eu agradeço demais... minha filha fica estudando aqui... fica pertinho da minha casa... aqui é tudo muito bom... a escolinha é boa... não tenho o que dizer dela... (RFD 2)

Assim... o professor, né? Precisa ter atenção a cada menino... porque assim... eles são... assim... não são todos que têm mais

facilidade para aprender, tem uma que tem mais dificuldades, né? Mas eu acho que tá bem... pra mim...

WANEISSA - *Certo..., mas você acha que a educação do seu filho aí na escola está apropriada à realidade de vocês que moram no campo?*

É... é ótima! Tem muita coisa que eles aprendem e... assim... e praticam também, né? Então, sobre o campo eu acho muito bom, eles aprendem muita coisa... (RFD 3)

Acho sim... tem... tem... eles faz o projeto do algodão pra mostrar às crianças... também a criação das cabras, que é levado pras criança ver... então, assim... eles mostra à criança também a realidade aqui nossa... leva as crianças pro campo. (RFD 4)

Acho, sim. Eu só acho que a escola do assentamento ela só fica entre aspas, como eu já disse no começo, né? Fica a desejar por causa de questões políticas e elas se envolvem em um canto que era pra ela ser livre... mas a gente sabe que hoje em dia tudo tem o dedo político... infelizmente é assim... então, assim... pelos profissionais e pelo ambiente, pra gente tá perfeito... claro que é uma escola simples... tem muitas coisas que poderiam ser melhor... mas assim... os professores ensinam com amor... agora assim... hoje em dia, ela já foi melhor! Aí você pergunta: mas você está elogiando tanto a escola, como que diz agora que hoje em dia ela já foi melhor? É porque antes era só a comunidade que trabalhava nela... antes eram só as pessoas que tinham amor que trabalhavam nela... hoje em dia, eu já vejo a escola com alguns meios de política porque aí tem muitos funcionários para poucos alunos... esse ano aí tá assim... professora de fora que vem só pra ganhar seu dinheiro... e a gente fica no pé... as mães ficam no pé direto... o pessoal que ama a escola... tá em cima... mesmo estando fora, mas tá do lado perguntando: 'E aí, como é que tá acontecendo?', 'E aí, a família tá dentro? Tá acontecendo tudo direitinho?', Tá no pé do professor dizendo assim: 'Você sabe que essa escola é uma escola diferente...' porque essa nossa escola é uma escola por amor... né? Então, assim... já foi melhor?... Já! Já foi um tempo que só tinha uma professora, uma gestora, uma merendeira e tchau! E era um pipoco!!! Por quê? Porque todo mundo trabalhava por amor!! Já vi gente chegar naquela escola de 4 horas da manhã pra ver o início da aula começar..., né? Hoje em dia, já tem muitos funcionários... graças a Deus tá um ambiente de paz... tá todo mundo trabalhando como segue a boa educação... mas... volto a dizer... já foi melhor! **Hoje a gente luta pra essa escola continuar sendo da família... e ... por amor!** (RFD 5) (grifo nosso)

Notamos que as quatro primeiras falas convergem na mesma opinião: a educação que os filhos das entrevistadas recebem na escola do assentamento é adequada e tem relação com o cotidiano do homem e da mulher do campo, como RFD 4 fala ao fazer referência a um projeto da professora sobre o algodão. Mais uma vez, destacamos o relato de RFD 5 quando informa que a escola do assentamento é boa, mas já foi melhor quando nela só trabalhavam pessoas da comunidade e que estavam ali por amor. Pudemos perceber, em nossas observações, que as relações entre os funcionários da escola realmente são tensas, principalmente entre aqueles que são “da rua” e aqueles que são do sítio. Também acreditamos que um pertencimento maior ocorra entre aquelas pessoas que moram no assentamento em relação à própria comunidade e à escola, mas concordamos que podem haver casos de pessoas que moram na “rua” ao conhecer a realidade da escola do assentamento e começar a conviver com as famílias, podem ir construindo um pertencimento a este espaço. Percebemos que havia funcionários que moram em Prata, mas foram elogiados, pelas mães, em virtude do bom relacionamento com elas e as crianças. Então, não podemos generalizar.

3.2.4 Não demanda pela escola do assentamento

“Nunca coloquei meus filhos aí nessa escola mesmo não... não tenho vontade.” (relato de representante de uma família que acredita que a escola do assentamento é desnecessária)

Nossa pesquisa também se interessou por entender a demanda pela ótica de sua não existência. Entrevistamos cinco representantes de famílias, todas mães, que não demandam a escola do assentamento Zé Marcolino para seus filhos. Ressaltamos que todas essas representantes possuem filhos e filhas em idade escolar.

Retomando a perspectiva relacional de território, conforme aponta Haesbaert (2004), entendemos que “o território é 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” (p. 82).

As relações entre os sujeitos de nossa pesquisa apontam para essa complexidade inerente ao território caracterizado como relacional, pois, como já vimos antes, a

continuidade ou não da escola do assentamento está imbricada em relações tensas, frágeis e subjetivas do que cada sujeito expressa acerca da importância, ou não, dessa instituição no assentamento. Essas relações são tão expressivamente tênues que chegam a ser paradoxais, pois algumas mães que não demandam a escola do assentamento para seus filhos chegaram a relatar que consideram de muita importância uma educação que valorize o homem e a mulher do campo, bem como seus modos de ser e de viver, mas preferem colocar seus filhos e filhas na escola da sede do município de Prata, por considerar que o ensino da mesma é de melhor qualidade, apesar de saberem que lá a escola não aborda a Educação do/no Campo. Também, por sentirem insegurança quanto à permanência dos funcionários e professores da escola e, mesmo, pela sua continuidade.

Vejamos o que as mães responderam quando indagadas sobre se consideravam que a escola em que seus filhos estudam possui uma boa proposta educacional vinculada à realidade das famílias camponesas.

Acho, sim... Pra mim, é tudo igual, cidade ou sítio... (RFND 1)

Acho, sim... É como eu disse, já... eu gosto de tudo de lá... (RFND 2)

Acho... a educação da rua é muito boa... os professor passa os estudo todo dia... eu num sou muito boa de palavra não (risos)... mas os professor ensina bem! Hoje eu fui e teve umas palestras... tem um painel lá que tem umas coisas, assim, importante que diz lá... como assim... diz que tem que dar bom dia, boa tarde, boa noite... essas coisas... eu acho muito bom lá...

WANESSA - Por exemplo... a senhora acha que para vocês, que são do campo, era importante ter uma educação que tratasse das coisas que fazem parte do dia a dia de vocês do campo?

Acho, acho sim...

WANESSA - E lá tem isso, na rua?

Não, tem não... eles só falam as coisas da cidade... mas mesmo assim, eu prefiro lá! (RFND 3)

Exatamente. Sim... em agosto, eles falaram muito de criação de cabra... essas coisas... minha menina chegou aqui em casa com uma pesquisa... perguntando como fazia pra tirar leite de cabra...

o que botava pra elas comer... mas eu acho que eles poderiam, sim, passear mais pelos sítios... procurar saber a história dos sítios... do assentamento... como é que surgiu... essas coisas, né? (RFND 4)

Assim, na rua, não muito... eles num fala do agricultor muito não... aí, na escolinha, eles falam, sim... até tinha coisa que eu não sabia e meu filho é que me ensinava... eles dizia... tal cobra é venenosa... tal cobra não é... tal mato é venenoso... tal mato não é... foi tudo eles que me ensinaram...porque aqui na escolinha da Laginha, o que eles mais dão valor é a cultura! (RFND 5)

Observamos que RFND 1 acredita que a educação é igual, independentemente de onde a criança vá estudar, quer seja na “rua”, quer seja no sítio. Já RFND 2 e RFND 4 dizem que gostam bastante da educação que seus filhos têm em Prata. No caso da representante 4, ela admite que a escola não trata de assuntos concernentes ao agricultor e ao local onde as crianças moram e diz que isso poderia ser diferente. Já RFND 3 considera a proposta educacional da cidade melhor. E, de forma emblemática, RFND 5 afirma que a proposta educacional da escola do assentamento é melhor do que a da “rua”, pois aborda mais questões culturais.

Perguntamos também: Como você avalia a demanda por Educação Infantil na escola aqui do assentamento? Vejamos o que as mães nos responderam a esse respeito:

Assim..., a maioria procura, né? Mas tem umas que colocam na cidade... e tem umas que deixa aqui mesmo, assim... eu acho que a procura é muito boa aí... (RFND 1)

Procura os pais... a escola é bem vista... as meninas são muito boa... a professora... a diretora... (RFND 2)

Eles buscam, sim... os pais botam os filhos aí, né? (RFND 3)

Nem todos procuram..., né? Alguns acham mais perto... mas eu não... prefiro botar na rua... (RFND 4)

A escola do sítio é bem procurada, sim... Algumas pessoas querem ir pra rua porque dizem que o ensino lá é melhor..., mas os meus estudaram aqui e o mesmo ensino que eles ensinam na rua, os meus aprenderam aqui também... (RFND 5)

Notamos que RFND 1, RFND 2, RFND 3 e RFND 5 concordam que os pais procuram a escola do assentamento para matricularem seus filhos. Destacamos a fala de RFND 5, que defendeu que a escola do assentamento é muito procurada, acrescentando que algumas pessoas dizem que a escola de Prata é melhor, mas, para ela, o ensino em ambas é o mesmo. Como percebemos, ela tem filhos que estudavam na escola do assentamento, mas preferiu colocá-los na “rua”, no ano de 2017.

Quando solicitamos que apontassem o ponto forte do atendimento da escola do assentamento às crianças de zero a cinco anos, as representantes das famílias nos responderam ressaltando que:

No meu ver, assim... ali eu nunca tive do que reclamar... eu nunca coloquei meus menino, mas também nunca achei nada ruim, não... eu acho a professora atenciosa... todas essas coisa, assim, de comemoração, ela faz todas... nunca deixou de fazer nenhuma... e as crianças, né? Sempre acha bom essas coisas... (RFND 1)

É... sai pro campo com eles... mostra as planta a eles... passear com eles... é muito bom! (RFND 2)

Os professor... os professor... (RFND 3)

Pra mim, só ficar perto de casa e as professora trata bem os menino... (RFND 4)

Aí, eles são muito acolhedor! É como se eles tivesse em casa... elas parecem as mãe... elas se preocupam com tudo... se eles tão doentes, o que eles querem comer... quem eles são... e numa escola grande, não tem como a professora saber de tudo isso... e aqui não, eles sabem as dificuldades de cada um... (RFND 5)

Podemos notar que os relatos de RFND 1, RFND 3 e RFND 4 convergem no pensamento de que o ponto forte são os professores que tratam as crianças bem e de forma atenciosa. RFND 4 ainda destaca a questão da proximidade entre a escola e as residências das crianças. RFND 2 fala sobre os aspectos relacionados a uma Educação do Campo. Mais uma vez, ressaltamos a fala de RFND 5, que inicia seu relato dizendo que na escola do assentamento todas as pessoas são acolhedoras, tratam as crianças muito bem e se preocupam com o desenvolvimento das mesmas. Porém, vemos aí uma contradição porque ela mesma não põe sua filha menor, que tem idade para frequentar a Educação Infantil, na escola do assentamento.

Em outro momento da entrevista, perguntamos se elas tinham filhos em idade escolar e todas responderam que sim. A partir disso, questionamos se eles estudavam na escola do assentamento e quais os motivos de estudarem nela ou não. Observemos as respostas abaixo.

Não... o porquê ele vai pra cidade é problemas de família... não é com a professora, nem com a diretora... nem com ninguém... é problemas pessoais que envolvem a escola, né? (RFND 1)

Não... já estudaram, mas esse ano estão na Prata. Eu já tava pensando em engravidar..., aí eu tirei para eu num caminhar demais... pra num ter que levar eles... e aqui passa o ônibus na minha porta... (RFND 2)

Não. Eu não tenho motivos, não... eu quis colocar eles na rua... aí eu levo eles e minha irmã pega...aí eu acho que lá na rua a educação é melhor do que aqui... e como a mais velha vai pra rua, ela leva junto o menor... (RFND 3)

Não... porque... eu fiquei sem saber agora... (pausa)... é porque eu acho melhor na rua... (RFND 4)

Não... mas olhe, os meus só saíram por problemas políticos porque ficou nessa: ia ter a escola... não ia ter... ia ficar... não ia ficar... muda de professor, não muda de professor... Aí eu achei melhor... como meu menino do meio, para o ano ele já vai para o quinto ano, aí não ia mais ter aí na escolinha... aí, como a mais velha já ia pra rua mesmo..., eu preferi colocar lá... Aí foi essa questão política mesmo... porque é muito ruim, chega o meio do ano, aí troca de professor... não sabe se a escola vai continuar funcionando... é complicado... (RFND 5)

Consideramos que o tensionamento político-partidário se manifesta nas insatisfações das famílias, o que faz com que elas achem que, por questões políticas, a escola do assentamento esteja sempre na iminência de não abrir vagas no próximo ano. As falas de RFND 1 e RFND 5 deixam esse aspecto bem evidente, pois apesar de RFND 1 falar que não matricula os filhos na escola do assentamento por questões familiares, ao desligarmos o gravador, ela disse que o marido teve uma desavença, por questões políticas, com a família de RAM 2, que tem uma forte influência na escola do assentamento e, por isso, o marido a proibiu de colocar seus filhos lá. Já no caso de RFND 2, vemos a questão da comodidade. Como sinalizado no perfil das famílias, antes apresentado, ela não mora no assentamento Zé Marcolino e sim, num sítio próximo, Sítio Cabeça do Boi, e que, por estar grávida, acha mais cômodo os filhos irem juntos para Prata.

Quando perguntadas sobre o que é, em sua opinião, uma educação de qualidade para seus filhos e quais aspectos devem estar englobados na mesma, elas responderam:

Não, assim.. (pausa) a mesma coisa que eu falei antes... eu não tenho do que reclamar... ou aqui ou na cidade, né? É tudo a mesma coisa... (RFND 1)

Assim... eu tou satisfeita com a educação que eles têm... na cidade, eles vão pra sala de aula... depois vão pro reforço... eu acho até mais puxado do que aqui no sítio... (RFND 2)

Ele aprender a respeitar as professora, a família, né? Hoje mesmo eu fui pegar o “boletinho” deles na rua... esse tem uma “preguicinha”... o mais novo... agora, a menina é bem inteligente ela... mas...esse aí dá trabalho demais... mas a menina é elogiada demais pelas professora... é eles fazer os estudo que vem todos os dias... não arengar com os colega... (RFND 3)

(pausa... risos... expliquei novamente com outras palavras...) Eu acho que ter respeito mesmo... que elas se esforcem, né? Que estudo hoje é tudo... (RFND 4)

Assim... ter o respeito, assim... eles aprenderem bem... não faltar os professor... ter aula todos os dias, não tá faltando aula... (RFND 5)

Podemos perceber que, caso de RFND 1, ela nem chega a definir o que considera uma boa educação para seus filhos, só repete que a educação que é ofertada na escola do assentamento e no município de Prata é a mesma. Para RFND 2, uma boa educação se restringe a aulas regulares e aulas de reforço, ainda acrescentando que a escola da “rua” é “mais puxada” do que a do sítio. As falas de RFND 3, RFND 4 e RFND 5 consideram o respeito à família e aos professores como aspecto principal de uma boa educação, confundindo, assim, a educação ligada ao ensino-aprendizagem com a educação de ter “bons modos”, ou seja, ser educado. Notamos que, em todos os casos, as mães não chegam a citar a importância de uma Educação Infantil vinculada aos modos de ser e viver do homem e mulher do campo. Além disso, as respostas são pouco reveladoras dos motivos que fundamentam suas escolhas. No entanto, acreditamos que, para se propor uma Educação Infantil para as crianças do campo, devemos vinculá-la a aspectos da cultura dessa criança, como defendido por Silva e Pasuch (2010):

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. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 3)

Ainda perguntamos às mães se elas saberiam informar quais os pontos positivos e negativos do atendimento às crianças matriculadas na Educação Infantil da escola do assentamento, ao que responderam:

Bem..., como eu disse, o positivo é a atenção que as pessoas lá dão às crianças e negativo... sendo bem sincera... eu num vi nenhum... nenhum... (RFND 1)

As meninas são muito boa... eles querem muito bem a elas... Negativo... não sei... (RFND 2)

Uma coisa boa é que as professoras são conhecidas e ensina bem... O ruim é a “falsidez” de todos lá com algumas pessoas daqui da comunidade... Olhe, vou contar a você... assim... quando eu fui colocar meu menino, que ele tinha 2 anos..., não quiseram aceitar ele... não quiseram pegar ele de jeito nenhum... E aí, quando ele completou 3 anos, minha mãe disse: ‘num bote de jeito nenhum nessa escola aí, não... já que não pegaram com dois anos, também não vai mais estudar aí, não’... A menina sempre estudou na rua... mas aí, ele, quando eu fui botar, aconteceu isso., não pegaram não, com 2 anos não ... E a gente via que eles pegava dos outros povo e não pegaram o meu... Aí, também, nunca mais... (RFND 3)

(olhando sempre para o chão... envergonhada... pausa prolongada) Positivo mesmo, não... Negativo, deveria ter mais professores aí, né? (RFND 4)

Positivo seria um ensino de qualidade porque eles dão um ensino de qualidade mesmo... Não sei se é porque é poucos alunos, mas... é de qualidade o ensino delas... Elas se importam com o aluno... quer que o aluno aprenda... se esforça pra eles aprender... dão reforço... dão aula quando não é pra ter... elas se esforçam muito,

as professora... E o negativo é só isso mesmo... o envolvimento político que tem na escola... se não fosse isso... o meu mais novo ia estudar aí mais um ano... (RFND 5)

Vemos que os relatos de RFND 1 e RFND 2 são semelhantes, pois ambas falaram pouco e apresentaram só um aspecto positivo. Esta disse que é a atenção que é dada por todos na escola para as crianças, aquela disse que “as meninas”, referindo-se às professoras e à gestora, são boas e não apresentam nenhum aspecto negativo. Destacamos a fala de RFND 3, quando apresentou como aspecto positivo o fato de as professoras serem conhecidas da comunidade e ensinarem bem. Porém, essa mãe manifestou uma insatisfação que justifica o real motivo de não ter matriculado seu filho na escola do assentamento, qual seja, o fato de seu filho não ter sido aceito na escola porque, à época, tinha 2 anos de idade, mas na escola tinha uma criança, filha de uma das professoras, que também tinha essa idade, o que para ela se constituiu como “falsidade” e injustiça. No caso de RFND 4, ela não apresentou aspectos positivos da escola do assentamento e disse que o negativo é que deveria ter mais professores na mesma. Já RFND 5 ressaltou como ponto positivo a qualidade no ensino e negativo, as questões políticas que interferem no futuro da escola.

Ainda questionamos as representantes sobre o que pensam acerca da obrigatoriedade da frequência de crianças 4 a 6 anos à escola. Vejamos o que responderam:

Sim, eu acho bom... acho muito bom porque, assim, o meu mais velho só foi pra escola com 5 anos... já esse mais novo não, com 3 anos ele já estava na escola... (RFND 1)

Não.... acho certa, sim! 4 anos já dá pra ir pra escola mesmo... (RFND 2)

Eu acho que não... aqui pertinho... pronto... quando eu fui botar o meu... o meu já tava andando... já tava falando... e num podia pegar... dos outro podia pegar? Aí a lei obriga, mas não tem escola pros menino... aí, ali na creche que ele estuda na rua, pega

com 2 anos e meio... e como que ele estuda aqui perto? Tá entendendo? (RFND 3)

Acho boa... é certo mesmo... Na verdade, deveria ser 2 anos que aí, eles já iam desenvolvendo... porque tem criança que não consegue falar em casa... mas eles, convivendo com outras crianças, começam a desenvolver a fala deles... (RFND 4)

Eu acho que é certo, sim... porque quanto mais novo é a criança... e mais cedo ela chegar na escola... mais logo ela vai aprender, né? Ele pode ser até pequenininho, mas num instante ele vai desenvolvendo... e quando ele crescer, que ele for pegar uma faculdade, ele não vai pegar uma faculdade atrasado...com o dobro de idade que é pra tá lá... ele vai se interessar mais desde pequenininho... acho muito melhor... (RFND 5)

Das cinco respostas, quatro são favoráveis à lei, sem maiores questionamentos sobre as condições para sua efetivação. Apenas RFND 3 disse que discorda, pois, segundo ela, a lei obriga, mas não dá as condições adequadas para essa criança pequena frequentar uma escola de qualidade, principalmente próxima de sua casa.

Nossas análises sobre as demandas das famílias camponesas por Educação Infantil e escola para seus filhos e filhas apontam para aspectos favoráveis e que dificultam a procura pela escola do assentamento Zé Marcolino. Um aspecto relevante que se mostrou na pesquisa foi a interferência político-partidária nessa demanda. Quanto às famílias e suas demandas por educação para os filhos, Albuquerque e Fernandes (2012) ressaltam

a necessidade de as famílias compartilharem a educação das crianças, em especial num contexto de campo que também se reconfigura. As demandas por Educação Infantil se constituem a partir das dinâmicas, lógicas, culturas e formas de organização das famílias que residem em áreas rurais. (ALBUQUERQUE; FERNANDES, 2012, p. 270)

A investigação sobre a demanda vinculada à oferta, por parte das famílias, se inseriu nessa pesquisa com o objetivo de desvelar uma realidade para além dos discursos oficiais. Buscamos aprofundar essa análise no assentamento Zé Marcolino, tendo em vista os vários sujeitos que participam do cuidado e da educação das crianças camponesas que lá vivem, elegendo as famílias dessas crianças como principais sujeitos do estudo. Nesse

sentido, ouvir essas famílias para nós foi primordial à compreensão dos desejos e motivos delas para demandarem ou não escola para seus filhos e filhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender a demanda por escola que famílias do assentamento Zé Marcolino fazem ou não para seus filhos. Entender e analisar essa questão no contexto estudado revelou as várias conexões que estão em jogo e que interferem nessa ação específica das famílias - a demanda, tomada em nosso estudo como atrelada às condições de oferta, o que inclui, também, as relações pessoais e políticas envolvidas.

No capítulo I, apresentamos como se deu a criação do assentamento Zé Marcolino, seu modelo organizativo, suas principais características, como vivem os assentados, crianças e adultos, como é seu cotidiano, suas principais atividades agrícolas, entre outros aspectos. Vimos também que a escola do assentamento é uma grande protagonista no sentido de garantir às mães que lá residem uma instituição educacional de qualidade que trabalhe com a Educação do/no Campo e que lute, mesmo em meio as suas históricas e atuais dificuldades, para a superação dos desafios que estão postos à garantia da educação como um direito às crianças pequenas do contexto pesquisado.

Nesse sentido, buscamos 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?

Ainda nesse capítulo, apresentamos como o assentamento Zé Marcolino e a escola nele existente estão inseridos em um território que se configura como híbrido, pois é relacional, material e cultural ao mesmo tempo, conforme afirma Haesbaert (2004). Também ponderamos sobre a importância da associação de moradores na luta pelos direitos dos assentados e na organização econômica do assentamento, chamando a atenção para a participação expressiva de movimentos sociais do campo, como o MST, e de projetos vinculados à estrutura governamental, como o projeto Dom Hélder Câmara, na construção de uma resistência organizada (SCOTT, 2011), que possa garantir que as vozes dos assentados sejam ouvidas na direção de direitos lhes são assegurados por lei. Nesse percurso, evidenciamos o papel das famílias como principais interlocutoras de nossa pesquisa, procurando compreender suas formas de organização e seus modos de ser e viver enquanto famílias camponesas (CALDART; PALUDO; DOLL; 2006), para,

então, compreender melhor o processo e os motivos que estruturam as suas demandas, dentre elas a escola do assentamento para seus filhos.

Esse percurso foi fundamental para organizar nosso campo de pesquisa e buscar os fundamentos teóricos para compreender nosso objeto de estudo. Assim, ao nos aproximar dos 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 assentamento Zé Marcolino, 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 que atenda às suas necessidades educacionais no contexto em que vivem, a saber: dois representantes da associação de moradores, a gestora da escola do assentamento, a professora de Educação Infantil e a secretária de educação do município de Prata-PB.

Com base em conversas informais, observação e entrevistas semiestruturadas analisamos que, no assentamento Zé Marcolino, a permanência ou não da escola é tensionada por relações sociais que, no momento, são permeadas por conflitos e complexidades, fragilizando laços entre pessoas e famílias do assentamento nas suas relações com a política partidária local, produzindo, nos últimos dois anos, uma escola que protagoniza conflitos, “partidarizada”, que explicita desavenças e rompimentos em detrimento dos laços de união e luta coletiva, tão presentes em boa parte da história do assentamento e da escola que trouxemos em nossa discussão, caracterizada pela forte presença das mulheres, especialmente mães, que se uniram para lutar pelo direito à educação de seus filhos, demandando que esse direito, materializado no acesso à escola, também se concretizasse próximo às suas casas, no próprio assentamento. A partidarização da luta e do direito no contexto estudado fragiliza as lutas dos povos do campo, especialmente a luta aqui estudada: a Educação Infantil do/no Campo.

No capítulo II, apresentamos nosso arcabouço teórico-metodológico, fazendo uma retrospectiva de nossa caminhada enquanto pesquisadora e mostrando como, no desenvolvimento de cada ação, o nosso objeto de estudo começou a ser pensado e consolidado. Nessa construção, percebemos “dois tempos” possíveis de organizar a experiência estudada, à luz da diacronia e da sincronia. Desse modo, percebemos como essa escola foi se desenvolvendo, ao longo dos anos, na relação com as pessoas e famílias do assentamento, de suas dinâmicas e relações. Vimos, ainda, como ela está atravessada por posições político-partidárias e algumas posições pessoais que não deixam de passar por esse viés político e que interferem em sua dinâmica.

Pudemos notar que a escola do assentamento passou por dois grandes momentos: o primeiro, que vai de sua criação, no ano de 2009, até o ano de 2016, no qual a escola possuía uma grande visibilidade e aceitação, tanto pelos assentados como por pessoas e instituições externas ao assentamento, como a Universidade. Durante muito tempo, a escola foi procurada por universidades para a realização de pesquisas nas mais diversas áreas. Verificamos que um outro quadro se desenhou a partir de 2017. Dentre os vários motivos que podemos apontar para tal, ressaltamos o fato de uma das principais lideranças do assentamento, e uma das responsáveis pela conquista da escola, ser atualmente vereadora que faz oposição ao atual prefeito. Esse dado mostrou-se relevante na reconfiguração do lugar e do funcionamento da escola na relação com os assentados, incluindo ser alvo de retaliações como a inserção de vários funcionários contratados pela prefeitura de Prata, residentes na sede do município e postos para trabalhar na instituição, o que foi apontado como uma desconfiguração e fragilização das relações na escola.

Os dados levantados e organizados em várias etapas da pesquisa nos conduzem a algumas considerações sobre o que faz as famílias do assentamento Zé Marcolino demandarem ou não escola para seus filhos próximo ao local onde residem, considerando os dois momentos analisados e que apresentamos no Capítulo III.

Nesse capítulo buscamos compreender como alguns aspectos influenciam diretamente na demanda, ou não, dos pais do assentamento por educação e escola para seus filhos e filhas. Entendemos que alguns elementos se mostraram centrais e muito relevantes para sabermos o que, na realidade aqui pesquisada, está inibindo uma demanda mais efetiva para a escola do assentamento Zé Marcolino.

Apontamos aqui quatro perspectivas que se evidenciaram nas falas dos sujeitos e em suas ações e que foram por nós observadas enquanto estávamos em campo. A primeira é concernente as questões estruturais da escola, aspectos como uma limpeza mais adequada, segundo as mães, que é feita na escola da cidade, as condições favoráveis e em melhor estado do prédio e a disponibilidade de um transporte escolar que leve seus filhos até a mesma foi um ponto muito presente nos relatos das mães que não demandam a escola do assentamento para seus filhos. A segunda está atrelada as condições relacionais entre os assentados e algumas outras pessoas que têm uma ligação direta com o cuidado e a educação das crianças assentadas, como, por exemplo, os problemas que encontramos entre a secretaria de educação do município de Prata e a gestora da escola.

A terceira passa pelo horizonte geracional. Por um lado, as mães que não demandam a escola do assentamento para seus filhos pensam na logística que facilite a

gestão de suas vidas diárias, ou seja, acham melhor deixar seus filhos pequenos, que estão em idade escolar na Educação Infantil, irem com outras crianças maiores, geralmente irmãos ou primos, no transporte escolar que os levam para o município de Prata-PB. Por outro lado, as mães compreendem que ao colocarem seus filhos na escola da cidade darão a eles melhores oportunidades de vida pessoal e profissional, é como se dissessem “quero dar aos meus filhos a chance que eu não tive” e elas compreendem que essa “chance” só poderá ser efetivada com uma boa educação o que para essas mães só é concedida na escola do município de Prata. E, por último, as dinâmicas instáveis da Educação do/no Campo, que tem relação com as políticas vulneráveis da Educação do/no Campo no contexto local, que criam nas mães esse sentimento de insegurança no sentido de não saberem se a escola do assentamento funcionará ou não nos anos vindouros, e, por isso, preferem garantir a matrícula de seus filhos na escola da cidade.

A demanda e sua relação com a oferta, ou, mais especificamente, demanda e oferta configuraram-se em nosso estudo como categorias *a priori* sobre as quais construímos categorias *a posteriori*, nascidas do campo de pesquisa.

No que concerne à oferta, ouvimos as gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Prata-PB e da escola do assentamento. Quanto à secretária, sua concepção de oferta em relação à escola do assentamento, especialmente às crianças da Educação Infantil, mostrou-se restrita a suprimentos básicos, como disponibilizar fardamento e contribuir com a merenda. Estabelecendo uma relação com o princípio de indissociabilidade entre o cuidar e educar, tão caro à Educação Infantil, podemos afirmar que sua atuação no âmbito da oferta reduz-se a aspectos rudimentares vinculados apenas ao cuidar.

Verificamos também que, apesar de a secretária se mostrar preocupada com o bem-estar das crianças pequenas que moram no assentamento Zé Marcolino, no sentido de preferir que as mesmas estudem na escola do “sítio”, não percebemos, nem em seus relatos, nem nas observações que fizemos, um esforço da Secretaria em melhorar as condições de oferta da escola para essas crianças, mesmo que apenas do ponto de vista da infraestrutura, como do mobiliário e de brinquedos - como a construção de um parque na área externa da escola -, embora a secretária e alguns funcionários da escola considerando essas condições necessárias. Questões culturais e pedagógicas, que devem ser incluídas para que esse espaço seja adequado às crianças camponesas, não foram mencionadas.

Outro aspecto que se evidenciou em nossas análises foi a questão da falha na comunicação entre a Secretaria e a escola do assentamento, tanto com as famílias como com as professoras e gestora da escola. Essa comunicação é quase inexistente e, quando ocorre, o que ambos os lados solicitam, na maioria das vezes, não é realizado. Ou seja, há uma relação tensa e frágil também entre a Secretaria de Educação e a gestora da escola do assentamento, percebida em vários momentos da pesquisa, sobretudo nas observações e entrevistas. Respostas e perspectivas desencontradas em relação ao diálogo entre Secretaria de Educação e escola foram percebidas em vários momentos da pesquisa e evidenciadas no Capítulo III.

A gestora da escola apresentou como desafios à oferta o fato de não poder atender a toda a demanda das famílias que residem no assentamento, devido à distância de algumas agrovilas em relação à escola. A falta de transporte intracampo é responsável por esse não atendimento, o que implicaria um maior compromisso da Secretaria Municipal de Educação para superar esse desafio.

Quanto à escola do assentamento, a gestora a apresentou com a imagem de que é uma escola "de portas e janelas abertas", evidenciando sua acolhida irrestrita a todos que a procuram. Como vimos, essa gestora pertence à comunidade e esse pertencimento parece contribuir para a relação da escola com as famílias e com toda a comunidade do assentamento. Entre uma escola de "portas e janelas abertas" e o obstáculo da ausência do transporte intracampo, há razões para que a demanda não se converta numa oferta plena.

No que diz respeito à demanda, vimos que houve uma ruptura quando comparamos os motivos que levaram as famílias a demandarem a escola do assentamento para seus filhos até 2016 e após 2017, os quais passam por questões fundamentadas em perspectivas de cunho político-partidário. Verificamos que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa analisa como boa a demanda pela escola do assentamento e somente a gestora da escola faz menção a essa procura vinculada ao tipo de educação, se do campo ou não, que os pais desejam para seus filhos e filhas.

As mães entrevistadas - as que demandam e uma que não demanda a escola do assentamento - indicam como ponto forte da escola a questão do pertencimento, da valorização do homem e da mulher do campo, da importância de criar raízes no lugar no qual se mora e da importância disso para a formação das crianças. Também identificamos como ponto principal que leva algumas mães a demandarem escola para seus filhos a questão do elo escola-comunidade-famílias e a proximidade de suas casas com a escola.

Outro aspecto que apareceu fortemente em nossos dados foi o fato de as famílias vincularem o aprendizado das crianças na Educação Infantil somente ao aprender a ler e a escrever, desconsiderando as interações e as brincadeiras, que são base para uma Educação Infantil de qualidade, bem como outros aspectos importantes para a garantia dos direitos das crianças a uma infância vivida em sua plenitude e que respeite seus pertencimentos culturais.

Já no que concerne às famílias que não demandam a escola do assentamento para seus filhos e filhas, vimos que a grande maioria considera ou que a educação da “rua” é melhor ou que, tanto no “sítio” quanto na “rua”, a educação é a mesma. Quando indagamos se elas acreditavam que a educação que seus filhos recebiam na escola da sede do município de Prata englobava aspectos da vida no campo, elas responderam que não, porém, mostraram-se satisfeitas mesmo assim.

Pudemos observar que os principais motivos que levam essas mães a não demandarem a escola do assentamento para seus filhos e filhas também passam por questões políticas, mas incluem aspectos de cunho pessoal, como “rixas” e desentendimentos entre seus familiares e familiares de RAM 2, que é uma das lideranças principais do assentamento, como já falamos, bem como a insegurança de não saberem se a escola irá permanecer aberta e se os funcionários irão ser os mesmos.

No geral, por um lado, notamos uma escola “partidarizada”, dividida, minada por interesses políticos e na iminência de fechar as portas por falta de demanda pelos pais do assentamento, o que chega a ser um grande paradoxo quando relembramos da luta das mães, lá no início do assentamento, para que essa escola fosse criada enquanto um espaço de resistência, assegurando aos filhos das famílias assentadas uma instituição de Educação Infantil do/no Campo que respeitasse as crianças, suas infâncias, sua cultura e seus modos próprios de ser e viver o campesinato.

Percebemos, por outro lado, que, apesar de todos esses problemas que se instalaram na escola do assentamento, ainda existe um grupo de mães, pequeno, mas bem articulado, que junto às professoras e funcionários da escola, ainda lutam, como em uma última tentativa de esperança, pela continuidade da escola, sabendo do seu valor e importância na vida de seus filhos, não apenas na construção de conhecimentos, mas também em sua constituição enquanto cidadãos culturalmente enraizados e que não têm vergonha de falar que são advindos do campo e filhos de agricultores.

Acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir com os estudos sobre a demanda e a oferta de educação para crianças campesinas que residem em assentamentos

rurais de nosso país, na direção de ampliar o debate, levando em conta as vozes de vários atores envolvidos no cuidado e educação dessas crianças, como famílias, gestores e organizações da sociedade civil, como a associação de moradores do assentamento.

Entendemos que os dados e resultados aqui apontados não esgotam as reflexões e análises sobre o objeto pesquisado, que evidencia a necessidade da continuidade de investigações que compreendam as relações complexas e delicadas que estão em jogo nas dinâmicas dos assentamentos rurais do país e que reverberam nas instituições que lhes constituem, como a escola. Os dados levantados e analisados revelam uma realidade que aponta para aspectos que dificultam ou mesmo impedem que a demanda por escola para crianças pequenas ocorra em assentamentos e nos diversos espaços presentes nas zonas rurais do município pesquisado e em todo o país e que compromete diretamente a oferta de educação e a própria demanda por parte das famílias.

No entanto, apesar dos grandes conflitos postos no assentamento aqui estudado, realidades como a estudada neste trabalho conseguem caminhar, mesmo com todos os percalços, no sentido de indicar um caminho, entre vários possíveis, para superar a dicotomia entre o real e o legal concernente à Educação do Campo e à Educação Infantil do Campo, mais especificamente, assegurando às crianças camponesas uma educação de qualidade que valorize sua cultura, seu modos de ser e viver, suas especificidades, enfim, suas infâncias.

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.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013 p. 205-329.
- 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.
- _____, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Children’s cultures: contributions and reflections*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo, 2016.
- BIAZZO, Pedro Paulo. **Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária**. 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP , São Paulo, pp. 132-150, 2008.

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.

_____. 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.

BRAUN, V. and CLARKE, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887. 1 Usando análise temática em psicologia (tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG luismackedanz@furg.br).

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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.

_____, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008.

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

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

_____, B. M. 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.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo** – Brasília, 4º edição: Liber Livro, 2012.

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

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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, Sergio Pereira. Assentamento rural. 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.

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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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).

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, 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).

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

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. 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. p. 237-244.

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.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multietária. 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.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1).

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. **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.

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

_____, 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.

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

SCHNEIDER. Sérgio. Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18 nº. 51 fevereiro/2003. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>>, Acesso em 18 de Fevereiro de 2019.

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**. 2010, Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192> Acesso em 10 Janeiro de 2019.

_____, 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.

SOARES, Edla L. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. In: PERNAMBUCO, Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 36/2001, de 04/12/2001.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. 2. ed. atual. ampl. e rev. – Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. 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. p.178-186.

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.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: O Foco no Indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

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 e 4 e 5 anos? (Explorar após a 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?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO ASSENTAMENTO

A escola

1. Analisar melhor a configuração da escola entre os anos de 2009 à 2016, nesse sentido observar por meio do aspecto sincrônico as seguintes questões:

- Quais foram os atores envolvidos?
- O que eles fizeram? O passo a passo de todas as conquistas (o espaço físico, a conversa com ministério público, gestores. A inclusão da oferta de Educação Infantil e o porquê de terem desejado ofertar esta etapa).
- Como conseguiram construir a escola e depois fazer com que ela funcionasse?
- Quais foram os desafios que surgiram?
- Quais as estratégias realizadas para superar esses desafios?
- Após a conquista, que escola era essa?

2. Nos dias atuais (2017/2018) procurar entender (o sincrônico deste período):

- Quais as mudanças e continuidades (atores da desagregação e da resistência. Quem são? Pensar atores tanto individuais como coletivos)?
- Quais novos atores e os antigos?
- Quais novos desafios?
- Como os sujeitos tem lidado com esses desafios?
- Então, agora, que escola é essa?

O assentamento

- Procurar saber...
- 3. História de formação (pegar mais dados)
- 4. Ver fontes oficiais (INCRA)
- 5. História de conquista da escola e a escola hoje
- 6. Compreender melhor o papel central da família de Adeilza

- 7. O que o assentamento produz?
- 8. Tem algum assentado que não produz, não tem atividade agrícola no assentamento? Se sim, o que ele faz?
- 9. Como os assentados se organizam?
- 10. Qual a história da associação?
- 11. De onde vem a renda das famílias?
- 12. O que fazem os homens e as mulheres (divisão de tarefas)?

Comunidade

Observar com atenção...

- 1. Como é o dia a dia no assentamento?
- 2. O que os adultos fazem?
- 3. Em que trabalham?
- 4. Como se dão as relações entre adultos e crianças e entre as crianças?
- 5. O que as crianças fazem?
- 6. Como é a vida delas fora da escola do assentamento?
- 7. De quê brincam?
- 8. Usam celular? Usam computador?
- 9. Qual a rotina delas durante todo o dia?

No roteiro, organizar:

- 1. Observações do assentamento (formação- famílias, localização - e organização) e da comunidade (incluindo sua dinâmica e rotina);**
- 2. Observações da escola, na escola e sobre a escola (neste último caso, colher informações dos que fazem a escola e das pessoas da comunidade sobre a escola)**
- 3. Estar atenta a outras questões que não estão previstas neste roteiro. Muito importante.**

Escola

➤ Descrever atentamente tudo que eu observei nos três dias que acompanhei as aulas, responder a questões como...

1. Qual o horário de chegada e saída das crianças?
2. O que elas fazem na escola?
3. Como se dão, na instituição, as relações entre as crianças e os adultos e entre elas?
4. Quais as atividades propostas? Onde foram realizadas?
5. Quais as experiências das crianças?
6. Como o aspecto religioso é abordado na sala de aula?
7. Quais são os feriados religiosos que eles comemoram?
8. Quais os tempos de brincar e interagir que as crianças possuem?
9. A comunidade atravessa a escola? As mães deixam e vão embora ou ficam na escola?

APÊNDICE G**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAEd/UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: A Demanda por Educação Infantil do Campo: A perspectiva das famílias
de um assentamento rural do Cariri Paraibano**

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a perspectiva das famílias de um assentamento rural paraibano, localizado no Cariri, sobre a Educação Infantil que as mesmas esperam para seus filhos e filhas. Nosso intuito é dar visibilidade à opinião dessas famílias, visto que muitas vezes suas “vozes” não são ouvidas, sobre o que elas esperam de uma boa educação para as crianças. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema relevância para nós.

As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha todos os dados de sua identificação, uma vez que podemos eventualmente contatá-lo novamente para a aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa será analisar o processo que culminou na demanda por escola e educação, pelas famílias do assentamento para as crianças que ali residem ou moram próximas. Na primeira fase os representantes das famílias, a secretaria de educação do município estudado e um representante da associação dos moradores serão entrevistados com questões sobre a temática supracitada. Em uma segunda fase, será

realizada uma observação participante na dinâmica do assentamento e da escola localizada na zona rural do município. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação nessa pesquisa é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em participar da entrevista ou não se sentir à vontade para responder algumas questões que toquem em aspectos mais delicados. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) O estudo se faz necessário para que se possa avançar na compreensão e efetivação de uma política educacional voltada à realidade do campo brasileiro;
- II) A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter a um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos científicos efetuados com o estudo;
- III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico. Não virá interferir em minha vida pessoal e profissional;
- V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para seus participantes e para a comunidade científica:
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VII) Como terá entrevista, autorizo o uso do gravador na condição de áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos da pesquisa;
- VIII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br;

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. CEP: 58401-490, Telefone: (83) 2101-5545.

Campina Grande, ____/____/____

Wanessa Maciel Ferreira da Silva

Nossos contatos:

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato com as pesquisadoras pelo telefone: (83) 999092970 – Wanessa (mestranda) e (83) 996093536 – Fernanda (orientadora), ou pelo endereço: Programa de Pós-graduação em Educação/UFCG. Centro de Humanidades – Rua Aprígio Veloso, n 882, Bairro Universitário, Campina Grande – PB. CEP: 58429-900, Telefone: 2101-1493.

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
profissão _____ residente e domiciliado na _____
e-mail _____

Telefone _____ portador do CPF: _____,

abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo A Demanda por Educação Infantil do Campo: A perspectiva das famílias de um assentamento rural do Cariri Paraibano. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Ciente e de acordo,

_____, ____/____/____.

APÊNDICE H**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA**

Eu _____, portador(a) do RG: _____ e CPF: _____, declaro para devidos fins que fui devidamente informado(a) pela mestranda Wanessa Maciel F. da Silva dos procedimentos que serão realizados nessa pesquisa. Também afirmo que libero o uso da imagem do meu filho (a) _____ para fins necessários do trabalho aqui apresentado. Declaro, da mesma forma, que recebi uma segunda via desse documento.

Prata, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da mãe, pai ou responsável pela criança

Assinatura da mestranda responsável pela pesquisa

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