



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIS REGINA NUNES MOTA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA DO E NO CAMPO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS DO ESTADO DE SERGIPE**

São Cristóvão
2022

ELIS REGINA NUNES MOTA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA DO E NO CAMPO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS DO ESTADO DE SERGIPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em História, sociedade e Pensamento Educacional, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvana Aparecida Bretas.

São Cristóvão
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A663e Araújo, Elis Regina Nunes Mota
Educação das crianças e da infância do e no campo em
assentamentos rurais do estado de Sergipe / Elis Regina Nunes
Mota Araújo ; orientadora Silvana Aparecida Bretas. – São
Cristóvão, SE, 2022.
173 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2022.

1. Educação rural. 2. Crianças - Educação. 3. Escolas rurais. 4.
Crianças do campo - Sergipe. 5. Assentamentos humanos -
Sergipe. I. Bretas, Silvana Aparecida, orient. II. Título.

CDU 37.018.51(813.7)

ELIS REGINA NUNES MOTA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA DO E NO CAMPO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS DO ESTADO DE SERGIPE**

BANCA EXAMINADORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 25.02.2022

Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida Bretas (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Documento assinado digitalmente
 MARIZETE LUCINI
Data: 03/03/2022 11:38:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Lourenço de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Profa. Dra. Josevânia Teixeira Guedes
Faculdade Pio Décimo



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Universidade Federal da Paraíba / UFPB

São Cristóvão
2022



**ANEXO I DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 25/02/2022, às 14 horas, participei de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora defesa da tese de doutorado da discente Elis Regina Nunes Mota Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.

Atenciosamente,

Josevânia Teixeira Guedes
Faculdade Pio Décimo- SE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA EXAMINADORA

Declaro que no dia 25/02/2022, às 14 horas, participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da tese de doutorado da discente ELIS REGINA NUNES MOTA ARAUJO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
DLES / PPGED / UFS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ANEXO I DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 25/02/2022, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora defesa) da tese de doutorado da discente Elis Regina Nunes Mota Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Maria Lourenço de Azevedo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA EXAMINADORA

Declaro que no dia 25/02/2022, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora (defesa) da tese de doutorado da discente Elis Regina Nunes Mota Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
MARIZETE LUCINI
Data: 03/03/2022 11:38:11-0300
Verifique em <https://verificador.it6.br>

Marizete Lucini
PPGED – Universidade Federal de
Sergipe.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ANEXO I DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 25/02/2022, às 14 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora defesa) da tese de doutorado da discente Elis Regina Nunes Mota Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que Roseane Santos Mesquita, CPF: 993.933.605-53, assistiu a defesa de tese intitulada “**Educação das crianças e da infância do e no campo em Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe**”, da doutoranda ELIS REGINA NUNES MOTA ARAÚJO, no dia 25 de fevereiro de 2022, às 14 horas, na modalidade virtual, através da plataforma Google Meet.

São Cristóvão, 04 de março de 2022.

Professora Doutora Silvana Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED
Universidade Federal de Sergipe

DEDICATÓRIA

A todas as crianças do campo e, em especial,
as crianças residentes em Assentamentos da Reforma Agrária,
com as quais aprendi por meio das múltiplas linguagens
o bem querer, a simplicidade do falar e do brincar.
Aos meninos e meninas do campo que sussurram em nossos ouvidos,
nos diferentes falares, as tristezas que surgiam em cada falar e em cada olhar,
sobre o fechamento de suas escolas.
Ao Assentamento Fortaleza cuja força e resistência se apresentavam
no desejo gritante da reabertura da escola que foi fechada.
Gente que na dor e opressão me ensinava todas as formas de
resistência, dignidade e luta pela sobrevivência.
Gente que gritava contra as formas da opressão do poder de capital,
mas que permaneciam sussurrando na invisibilidade
de uma sociedade injusta e discriminatória.
Assentamento Jacaré Curitiba, seus sonhos indicam
o sentido fundamental de suas vidas: a luta pela terra e pela escola.
Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo,
cujos sonhos e histórias me faziam perceber a amargura do viver,
resistência e a luta travada pelo direito à terra e a escola.
Enfim, ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra
por me ter guiado, possibilitando aprender através
da escrita de sua história as lições de respeito,
cultura, identidade, sofrimentos e alegrias,
lágrimas e sorrisos, vida e morte, e, claro,
da luta pela terra e pela vida!

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Silvana Aparecida Bretas, mulher de grande força, fibra e delicadeza, excelente orientadora e amiga querida, por suas orientações de natureza humana, sobretudo pelas lições de alteridade e respeito às lutas sociais.

Ao meu esposo Jesuseli, amor da minha vida, amigo fiel e companheiro, seguimos nosso viver sem jamais desanimar, que sempre acreditou no meu sonhar, e, mais ainda, sonhou comigo a possibilidade de diferentes caminhos no desenhar deste trabalho.

Minhas meninas lindas: Gabriela, Isinha e Ana Beatriz;

Aos meninos lindos (genros): Breno, Yago e Walter;

nosso pequeno Cauã, luz de nossas vidas!

Para o pequeno Gael que em breve estará a colorir nossos dias!

Aos meus pais Pedro e Josefa que me ensinaram a lutar e jamais desistir, especialmente, minha mãezinha querida, que jamais desistiu de lutar pela vida de seus filhos, foram muitas as batalhas travadas em tempos muito difíceis, seu exemplo de mulher e de mãe estarão sempre inscritos nas histórias de nossas vidas.

À Professora Doutora Josevânia Teixeira Guedes, mulher sensível, humana e grandiosa. Amiga guerreira que muito me ensinou sobre dignidade e respeito humano, contribuindo incansavelmente com o seu olhar sensível.

Aos meus irmãos queridos: Rita, Ricardo e Armando, nascemos na Pedra Branca, terra que me inspirou na escrita deste trabalho, nossos achadores da infância permanecerão em cada pedacinho daquele lugar de sorrisos e lágrimas, especialmente, na memória do momento da partida sofrida, que deixou muita saudade!

Aos meus sobrinhos queridos: Luiz Eduardo, Luciana, Maria Eduarda, Maria Clara e Caio.

Ao meu sogro Nelson Oliveira Araújo (In Memoriam) que muito me ensinou sobre as palavrinhas mágicas: dignidade e respeito

À minha sogra Maria Arlinda, que contribuiu para o meu caminhar profissional.

Finalizo com Mia Couto, “enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva”

O apanhador de desperdícios

Manoel de Barros

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

RESUMO

A presente pesquisa investiga o cotidiano de vida e de escolaridade da criança e da infância do e no campo com moradores dos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe, quais sejam: Assentamento Fortaleza no município de Nossa Senhora da Glória e Assentamento Jacaré Curitiba no município Poço Redondo. Este estudo objetiva analisar o cotidiano de vida e de escolaridade de crianças e da infância que transcorrem no tempo e espaço no campo, por meio de uma investigação de relatos de crianças, jovens e adultos. Na perspectiva do método, nos apropriamos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels (2007, 2013) para analisar o fenômeno a partir da sua estrutura e gênese. A pesquisa histórica apropriou-se dos instrumentos metodológicos: levantamento, catalogação, análise documental e entrevistas com as populações camponesas, formulando um pensamento crítico do desmensurado processo de retirada do direito à educação para a infância do campo. O estudo da vida cotidiana formulado por Heller (1970), apoiada em Chesneux (1995), da educação em Meszaros (2008), da infância em Ariès (1989), Del Priore (2020), possibilitou compreender que a infância se constitui a partir das relações estabelecidas no tempo e no espaço, no qual a vida se desenvolve em um contexto histórico, social e cultural. Os depoimentos dos informantes nos ajudaram a compreender o cotidiano da infância do campo dos Assentamentos Rurais, apresentando as dificuldades enfrentadas com o fechamento das escolas e as implicações no projeto de vida destas populações. Os Assentamentos oriundos da Reforma Agrária representam a garantia da vida humana contra a manutenção do projeto capitalista das classes dominantes de exploração do trabalho no campo. Ressalta-se que os relatos das crianças, das famílias, dos gestores e integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) fortaleceram os dados coletados. Assim sendo, é fundamental a qualidade da educação das populações residentes em Assentamentos Rurais, na perspectiva de um bem público, que garanta de fato o direito à educação e à escola nos seus espaços de vida.

PALAVRAS-CHAVES: Assentamentos Rurais. Cotidiano. Educação do Campo. Infância do Campo.

ABSTRACT

The present research investigates the daily life and schooling of children and childhood in and in the countryside with residents of Rural Settlements in the State of Sergipe, namely: Settlement Fortaleza in the municipality of Nossa Senhora da Glória and Settlement Jacaré Curituba in the municipality Poço Redondo. This study aims to analyze the daily life and schooling of children and childhood that take place in time and space in the countryside, through an investigation of reports from children, young people and adults. From the method perspective, we appropriated the historical and dialectical materialism of Marx and Engels (2007, 2013) to analyze the phenomenon from its structure and genesis. The historical research appropriated the methodological instruments: survey, cataloging, document analysis and interviews with peasant populations, formulating a critical thought of the immeasurable process of withdrawing the right to education for childhood in the countryside. The study of everyday life formulated by Heller (1970), supported by Chesneux (1995), education in Meszaros (2008), childhood in Ariès (1989), Del Priore (2020), made it possible to understand that childhood is constituted from of the relationships established in time and space, in which life develops in a historical, social and cultural context. The informants' testimonies helped us to understand the daily life of childhood in the Rural Settlements field, presenting the difficulties faced with the closing of schools and the implications for the life project of these populations. The Settlements arising from the Agrarian Reform represent the guarantee of human life against the maintenance of the capitalist project of the dominant classes of exploitation of work in the countryside. It is noteworthy that the reports of children, families, managers and members of the Landless Workers Movement (MST) strengthened the data collected. Therefore, the quality of education of populations residing in Rural Settlements is essential, in the perspective of a public good, which in fact guarantees the right to education and school in their living spaces.

KEYWORDS: Rural Settlements. Daily. Field Education. Countryside childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Territórios de Sergipe.....	30
Figura 2	– Município de Nossa Senhora da Glória.....	31
Figura 3	– Assentamento Fortaleza.....	32
Figura 4	– Município de Poço Redondo.....	33
Figura 5	– Assentamento Jacaré Curituba.....	34
Figura 6	– Escola Municipal Zumbi dos Palmares.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Localização das Escolas de Poço Redondo.....	34
-----------	---	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Composição do Assentamento Jacaré Curitiba.....	35
Tabela 2	– Levantamento Bibliográfico – MST.....	39

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	-	Câmara de Educação Básica
CHESF	-	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COEDI	-	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONTAG		Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.
DOEBEC	-	Diretrizes Operacionais de Educação do Campo
Enera	-	Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
Fonec	-	Fórum Nacional de Educação do Campo
GRUPECI	-	Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infância
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	-	Movimento de Educação Popular
MHD	-	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	-	Ministério da Educação
MST	-	Movimento dos Sem Terras
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
Procampo	-	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronera	-	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFRGS	-	Universidade do Rio Grande do Sul
UnB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	POR ENTRE ACHADOUROS: NO DESENHAR DA PESQUISA.....	14
1.1	Achadouros da Tese.....	15
1.2	Trilhando Caminhos Metodológicos da Pesquisa.....	22
1.3	Contextualizando os Municípios: assentamentos e escolas pesquisadas	29
1.4	Instrumentos de Coleta de Dados.....	36
2	REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
2.1	Uma Escola do e no Campo.....	52
2.2	Nucleação das Escolas do Campo.....	55
3	CRIANÇAS E INFÂNCIA RESIDENTES EM ASSENTAMENTOS RURAIS.....	56
3.1	História Social da Infância e da Educação das Crianças do Campo.....	56
3.2	Escola e Comunidade: a relevância da educação nos assentamentos rurais da reforma agrária.....	67
3.3	Movimento dos Trabalhadores sem Terra: fortalecimento da educação do campo.....	69
4	ESCOLAS DO CAMPO: PROJETO DE NUCLEAÇÃO, COTIDIANO E INFÂNCIA.....	81
4.1	Projeto de Nucleação das Escolas do Campo: cotidiano e exclusão social.....	83
4.2	Assentamento Fortaleza: constituição e fechamento da escola.....	93
4.2.1	Classes Multisseriadas.....	97
4.3	Os dizeres das crianças e jovens assentados.....	112
5	ESCOLAS DO CAMPO: TERRA E EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DA MATRIZ FORMADORA DOS POVOS DO CAMPO.....	120
5.1	Práxis da matriz formadora da escola do campo: escola e terra.....	120
5.2	O Sem-terra: educação para uma formação humana e emancipatória.....	126
6	CONCLUINDO E REALÇANDO DIFERENTES OLHARES.....	137
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	147
	ANEXOS	163

1 POR ENTRE ACHADOUROS: NO DESENHAR DA PESQUISA

Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2003, XIV.)

Os diferentes achadouros da infância das tantas crianças do campo, das quais nos aproximamos neste estudo, me coloca neste lugar, ou seja, pensar os achadouros da minha infância repleta de significados, de representações sociais constituídas a partir das relações estabelecidas em um determinado espaço e tempo. Falar da infância significa pensar em uma categoria que nunca desaparece, e entender as crianças enquanto produtoras de cultura, assim como os adultos são integrantes desta categoria que permanece em nossas vidas. A partir desta perspectiva, é preciso compreender como as lembranças se constituem neste lugar da vida, ou seja, o que representa esta infância.

Para Corsaro (2011) “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). Portanto, a criança contribui para a formação de um grupo social, e, é nesta perspectiva que assumimos a infância como o grupo que inicia esta construção social do sujeito.

As lembranças de uma infância rural presente em minhas memórias afetivas representam um tempo e espaço agri-doce, entretanto difícil de ser narrado. Durante meu cotidiano infantil na zona rural, mais especificamente na década de 70 do século XX, vivi na Fazenda Pedra Branca, de propriedade de minha família, tempos de muitas lembranças e de idas e vindas entre o campo e a cidade (Rua)¹.

Em dias de feira², todos se preparavam para visitar a rua, realizando compras e pequenos negócios, ou seja, produtos agropecuários e hortaliças, entre outros. Para este fim, meus familiares utilizavam o “cavalo” como transporte. As mulheres e as crianças não costumavam realizar esta atividade. Apenas com o surgimento do caminhão pau de arara, a partir da década de 1980 passamos a perceber um maior número de pessoas frequentando a Rua. É notório, apesar de não ser permitindo, que ainda há o hábito de utilização desse tipo de transporte na

¹ A “Rua” era o termo utilizado pela população campesina ao se referir ao nome da cidade do seu município.

² Dia específico da semana para a venda e escambo de alimentos, utensílios domésticos, etc.

zona rural para o deslocamento dos moradores entre os povoados. Enquanto criança, não costumava ir à feira, pois apenas existiam os cavalos para o transporte, costumávamos esperar nossos pais, sentados à entrada da fazenda, aguardando os alimentos e esperando ouvir as histórias da Rua.

Como morávamos no campo, distante da cidade, em um período de quase ausência de transporte público, não tínhamos acesso à escola, meus pais sabiam apenas ler (com muita dificuldade). Meu pai possuía um pouco mais de habilidade para com a leitura e a escrita, porque, em um determinado período de sua vida, ainda muito jovem, viajou para São Paulo e Paraná, onde teve algumas aulas em uma escola rural.

Por um longo período, estas lembranças da minha infância me levavam a caminhos silenciosos, talvez pela minha retirada quase que “dolorosa” do campo, quando por um determinado momento, foi preciso sair do campo, mas “ir para onde”? “O que faríamos”? Ainda pequena, com aproximadamente seis anos, lembro da minha mãe e suas lamentações junto à uma “figura estranha” (que até hoje não sei bem quem era), dizendo que aquelas terras não eram mais nossas! Juntamos nossos pequenos pertences e fomos embora! Morar na cidade poderia ser uma novidade, entretanto, não estávamos satisfeitos com a vida da Rua.

Foi necessário abandonar o campo e ir morar na cidade, entretanto, costumava retornar, sempre que possível, aos achadouros da minha infância, um reencontro com um tempo campesino de muitas brincadeiras e de uma relação profunda com a natureza. Portanto, as cavações e o reencontro com a infância do campo, contribuíram para o desenhar dos caminhos trilhados na escrita desta tese.

1.1 Achadouros da Tese

Na perspectiva de analisar as dimensões: a criança e a infância, fez-se necessário uma aproximação com a história social da infância de Philippe Ariès (1978), ao afirmar que a infância surge enquanto categoria na idade moderna com características que se diferenciam. A infância permanece no caminhar de nossas vidas e a criança, representa um tempo concreto que se estabelece nos variados cotidianos do ser humano.

Os estudos sobre a infância e a criança de Ariès (1978), Del Piore (2004) e Freitas (2001) contribuíram para pensar a infância e, mais ainda, realizá-la em concretude no espaço

campeño. Neste contexto, compreende-se, enquanto pesquisadora, meu objeto de estudo, ou seja, uma infância do e no campo, a garantia da escola e da educação para estas crianças.

Face a estas considerações, no ano de 2010, através dos trabalhos desenvolvidos na pesquisa “Os modos de aprender de crianças em comunidades pesqueiras”³, nos aproximamos das comunidades tradicionais⁴. A pesquisa analisou a infância das crianças e das mulheres da comunidade de pescadores artesanais na zona de expansão de Areia Branca, município de Aracaju/SE, através dos pressupostos da etnografia e do estudo de caso. Naquele momento, buscávamos compreender como se davam as práticas educativas da escola inserida na respectiva comunidade, especialmente pela história das mulheres marisqueiras e suas infâncias. Como resultado, ficou evidente a ausência dos saberes e fazeres das crianças na proposta educacional da escola.

No ano de 2012, dei início à Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0-6 anos residentes em áreas rurais que objetivou conhecer a educação das crianças de 0-6 residentes em territórios rurais. Este estudo foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o propósito de caracterizar as práticas educativas com crianças de zero a seis anos residentes em áreas rurais. Experiência considerada como a minha primeira aproximação com as crianças residentes em Assentamentos Rurais, e com a criança concreta do campo, revelando, neste estudo, a precariedade da infância do campo, evidenciando a necessidade da garantia do direito à infância e à educação, especialmente, respeitando o cotidiano de cada uma delas e de suas famílias.

Neste mesmo ano, participei da organização da 3ª edição do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infância (GRUPECI)⁵ que tinha como finalidade debater sobre os estudos das crianças e sua infância, proporcionar um olhar para a infância e a criança. Naquele momento, discutimos as especificidades da infância a partir de uma interlocução entre

³ ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **Quando a escola não vai à maré, a maré vai à escola.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9086_5201.pdf.

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040).

⁵ O GRUPECI, Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, tem por objetivo promover e ampliar o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que têm como temática os estudos das crianças e suas infâncias. É um evento que se caracteriza pela interlocução entre grupos de pesquisa e pela apresentação de trabalhos de forma articulada no interior dos grupos. Nossa temática no encontro de 2012 será: políticas e desafios na produção da pesquisa. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/6071-iii-semin-rio-de-grupos-de-pes>

estudantes e pesquisadores. Neste caminhar, foram surgindo diferentes configurações e reflexões sobre os estudos da história social da infância, fazendo um recorte para as populações do campo.

Neste trilhar, enquanto pesquisadora, considerando as escavações e vestígios da infância, no ano de 2014, delineamos a Dissertação de Mestrado⁶. Naquele momento, pretendíamos, dentro dos debates da História da Educação, entrecruzar a história social da infância a fim de refletir sobre o cotidiano da infância camponesa e, ao mesmo tempo, constituir a trajetória de conquista por educação escolar no Assentamento Fortaleza⁷. A escolha deste espaço camponês foi um produto da Pesquisa Nacional de Caracterização das Práticas Educativas com crianças residentes em áreas rurais, fazendo (re)surgir a necessidade de continuidade com as pesquisas em espaços rurais.

Durante a investigação do Mestrado foi possível fazer emergir as especificidades daquela infância e a trajetória da conquista da escola que atravessou três gerações de trabalhadoras(es) do campo para concretizá-la. A primeira, lutou pela conquista do Assentamento na medida em que buscava caminhos de fortalecimento para sair da condição de acampados para assentados, ou seja, transformando o modo de vida sem direitos, sem organização política de grupo e de profunda dificuldade para prover a vida, para a condição de um coletivo organizado sob os princípios e diretrizes do Movimento dos Sem Terras (MST)⁸.

Na ocasião, a escolaridade não estava em pauta, pois a premência da sobrevivência se impunha. Porém, esta mesma geração, por meio de suas lideranças e organização dos demais assentados, ao conquistar o direito à terra e constituição do assentamento, parte para reivindicação da escola junto aos órgãos municipais. Seus filhos, a segunda geração, empenharam a mesma luta, mas frequentaram de modo fragmentário o tempo escolar, pois incidia sobre eles, ainda crianças, o pesado trabalho na roça.

⁶ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo**: categorias em construção na História da Educação. 2016. 141 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe.

⁷O Assentamento Fortaleza, localizado no Povoado Aningas, tem como data de fundação o ano de 1998. Os trabalhadores, primeiramente, ocuparam as terras do Alto Bonito (Assentamento Jacaré Curitiba), povoado de Poço Redondo. Nesse mesmo período o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) reconheceu como improdutivo uma grande propriedade, a antiga Fazenda Fortaleza, que, desapropriada, foi ocupada por quarenta e seis famílias.

⁸O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se constitui como um movimento social camponês que surgiu no Brasil no ano de 1984. Um dos principais objetivos do movimento é realizar a reforma agrária, praticar a produção de alimentos ecológicos e melhorar as condições de vida no campo.

Os depoimentos destes, hoje adultos, abundam em relatos sobre o esgotamento físico e mental na hora do estudo, na escola, devido ao exaustivo trabalho já realizado na roça. Para o tempo e espaço do qual nos aproximamos, percebe-se um cotidiano de diferentes perspectivas, especialmente com o movimento do fechamento de escolas do campo que inviabiliza a permanência das crianças nos espaços escolares.

A garantia da educação como um direito de todos e dever do Estado e se afirma a partir da Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 que inaugura o Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, combinado com o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao garantir a oferta de educação básica para a população rural.

A Resolução do CNE/CEB nº 01/2002⁹ é um marco da educação das populações camponesas, ao estabelece as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo (DOEBEC). Seus princípios educacionais têm como objetivo contribuir para a construção da identidade das escolas do campo, determinando que a oferta seja feita nas próprias comunidades, confirmando a relevância da garantia de uma escola e educação para as populações do campo.

Percebe-se, entretanto, que a materialidade da garantia de um direito que se constitui como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais não se concretiza nos espaços do campo. Portanto, com aproximadamente duas décadas de confirmação de garantida de direitos à escola do e no campo, alguns questionamentos surgem para pensar a visibilidade da criança e da infância, como também de sua escolaridade.

Dentro dessa vertente, este estudo elenca as seguintes questões de pesquisa: **como se inscreve a história da educação das crianças e da infância do campo a partir de sua cotidianidade e escolaridade no Assentamento Fortaleza e no Assentamento Jacaré Curitiba? Como o movimento de fechamento da escola do campo interferiu neste cotidiano de vida e de escolaridade?**

Nossa problemática e inquietações se apresentavam na perspectiva de compreender como se constitui a história da educação das crianças e da infância nos Assentamentos Rurais em constante empreitada por manter seu direito social básico: a escolaridade em seu território com um projeto de educação orgânico à cultura camponesa. Entendemos também que escolarizar o campo significa possibilitar o experimentar de um cotidiano que favoreça a qualidade de vida a partir do direito à escola, como também o fortalecimento de uma classe que

⁹ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013pdf&Itemid=30192

precisa compreender o seu lugar de fala, na perspectiva de propor um olhar crítico em relação ao direito de vida de educação.

Buscando responder tais questões, este estudo tem por **objetivo geral** analisar o cotidiano de vida e de escolaridade de crianças e da infância que transcorrem no tempo e espaço no campo, por meio de uma investigação de relatos de crianças, jovens e adultos.

Para o delineamento do processo investigativo elencamos como **objetivos específicos**: a) promover um estudo sobre a infância e o cotidiano campesino dialogando com passado/presente na perspectiva da história das crianças e da infância do campo; b) identificar a luta destas populações no enfrentamento pelo direito à escola em seus territórios para assegurar a educação de suas crianças, jovens e adultos; c) identificar os trabalhos desenvolvidos pelo MST na perspectiva da cotidianidade e da escolaridade destes sujeitos.

Acreditamos que esta pesquisa trouxe aportes significativos para a visibilidade e garantia de direitos das populações do campo ao contribuir para a construção histórica e social da infância do campo, posto que inúmeras lutas foram travadas e muitos direitos conquistados, entretanto, é notória a inércia e a ausência de efetivação das políticas públicas de educação do campo.

Neste contexto, refletimos sobre a história da educação das crianças e da infância nos diferentes contextos sociais e culturais, dispondo de cotidiano distintos, especialmente, na garantia do direito à escola, sendo submetida a vivenciar um processo alienante de exclusão social, compreendendo a criança não como um sujeito abstrato, mas um ser concreto. Esta é uma questão social vivenciada pelas crianças camponesas, se apresentando neste trabalho, como uma temática desafiadora de buscar compreender criticamente este processo de exclusão social das crianças camponesas e negação de sua infância.

Logo após definirmos a temática e os questionamentos investigativos, definimos pela escolha dos Assentamentos e suas respectivas escolas. Para essa discussão, buscamos dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos na pesquisa de mestrado, trazendo para o campo investigativo o Assentamento Fortaleza¹⁰ e o processo de fechamento da escola da comunidade. Ampliando o universo pesquisado, incluímos o Assentamento Jacaré Curituba¹¹, pela

¹⁰ O Assentamento Fortaleza, está localizado na cidade de Nossa Senhora da Glória/SE distante aproximadamente 120 quilômetros da cidade de Aracaju/SE. Foi constituído em 29.12.1997 com 46 famílias que estavam acampadas na Fazenda Alto Bonito no município de Poço Redondo.

¹¹ No ano de 1997, através da desapropriação das terras da Fazenda Alto Bonito pelo INCRA, foi constituído o Assentamento Jacaré Curituba com aproximadamente 700 famílias, sendo considerado o maior do Estado de Sergipe e da América Latina.

aproximação destes sujeitos no momento da luta pela terra durante o período de constituição dos acampamentos com o objetivo de pensar as infâncias do campo em seus diferentes territórios.

Tais questões nos desafiam a analisar a história da educação das crianças e da infância no contexto de vida e de educação desses Assentamentos Rurais. A pesquisa compreende a relevância de analisar os processos educacionais, como também o cotidiano de vida destas populações, considerando a luta dos movimentos sociais e sindicais na efetivação e garantia do direito à escola e à educação.

Esta pesquisa buscou contribuir para a construção histórica e social das crianças e da infância do campo compreendendo a ausência de garantia de direitos, evidenciando as implicações do fechamento das escolas do campo no cotidiano de vida destas populações. Tais questões nos aproximaram de um cotidiano que se apresentava a partir das dificuldades enfrentadas pelas crianças com relação ao acesso e permanência nas escolas, considerando que possuem especificidades de um cotidiano de diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Para o desenvolvimento da pesquisa algumas análises foram significativas para que pudéssemos estabelecer nossos critérios metodológicos, especialmente pela questão da impossibilidade de retornar ao campo pesquisado, no momento da Pandemia da COVID 19¹² atendendo as exigências do isolamento e distanciamento social¹³.

Iniciamos o processo investigativo no ano de 2019, entretanto, com a Pandemia e seus efeitos desastrosos para a humanidade, ficamos impossibilitados de retornar à pesquisa no ano de 2020. Para o ano de 2022, a partir de um período de liberação dos protocolos de saúde¹⁴ retornamos ao Assentamento Jacaré Curitiba, mais especificamente, na Escola Zumbi dos Palmares, um dos espaços da pesquisa, mas fomos impossibilitados de uma aproximação com as comunidades considerando que muitos já não estavam mais frequentando a escola do Assentamento.

¹² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

¹³ Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 que dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>

¹⁴ Portaria nº 837, de 21 de outubro de 2021 que estabelece as regras de retorno gradual e seguro às atividades presenciais no âmbito do Ministério da Educação - MEC, no contexto do enfrentamento do estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-837-de-21-de-outubro-de-2021>

Neste sentido, foi preciso reconhecer que a pandemia impôs uma transformação da pesquisa que independeu da sua finalidade, pensar esses novos arranjos exigiu um olhar a partir do método do qual utilizamos neste estudo, analisar a concretude da realidade a partir dos fatos que estavam sendo apresentados.

Ficamos aproximadamente dois anos afastadas dos Assentamentos, e neste retorno, percebeu-se o declínio e a evasão das crianças assentadas dos espaços escolares, física e remotamente, uma exclusão de meninos e meninas do campo do direito à escola. Para o processo de entrevista, experimentamos a impossibilidade de uma aproximação pela questão da distância e das dificuldades de acesso às famílias.

Portanto, considerando as temáticas acima, apresentamos a estrutura dessa tese que foi dividida em **cinco seções** e as considerações finais. Foi desenvolvido a partir dos autores que fundamentaram categorias e conceitos que foram discutidos por meio do objeto de estudo, como também da participação dos integrantes da pesquisa, fundamentais para a efetivação deste trabalho.

A primeiro capítulo tratamos o processo metodológico com definições de objetivos, discussão do método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), apresentação dos municípios investigados, categorias de análise e estado da arte.

Para o segundo capítulo, a história social da infância e da escola a partir dos aportes teóricos constituídos através de um estudo sobre o MST, na perspectiva da cotidianidade destes sujeitos e a discussão da história da educação das crianças e da escola nos assentamentos pesquisados.

O Projeto de Nucleação das Escolas do Campo e o fechamento das escolas nos municípios pesquisados foram apresentados no terceiro capítulo a partir de uma análise sobre as implicações e enfrentamentos das comunidades pesquisadas, considerando as dificuldades enfrentadas com o apagamento das escolas do campo. Os depoimentos das crianças, dos jovens e dos adultos proporcionaram um olhar para o cotidiano e a relação de pertencimento e de identidade que se mostrava nos diferentes contextos apresentados pelas comunidades. Com o fechamento das escolas do campo, as crianças precisavam sair de seus espaços de vida, portanto, existe aqui uma mudança de cotidiano e de vida que interfere na condição de viver a infância. A história da educação das escolas do campo apresenta em sua complexidade uma negação de direitos, especialmente, quando observamos as propostas pedagógicas nas escolas pesquisadas.

Para o quarto capítulo discutimos as escolas do campo, considerando terra e educação como a práxis da matriz formadora dos povos do campo. O projeto de escola das comunidades pesquisadas não dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, fez-se necessário compreender porque as práticas pedagógicas se distanciavam dos documentos e marcos normativos do projeto de escola desenvolvido e pensado pelos movimentos sociais. As escolas apresentavam uma proposta pedagógica, que, sequer, discutia as especificidades das crianças filhas dos assentados da Reforma Agrária. Por último, as considerações finais.

1.2 Trilhando Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Os processos de investigação exigiam uma postura ética no sentido de respeito e cuidado para com as informações que se apresentavam durante o período do processo investigativo. Importante aqui analisar a aproximação/distanciamento, itens necessários na perspectiva de uma postura e de um rigor teórico-metodológico que mantemos no desenvolvimento da tese.

Nesta tese, o método se constitui como resultado de uma prática, um trilhar percorrido na perspectiva de um objetivo, que não se efetiva de forma contínua, um processo que exige reflexão e discussão sobre os intentos metodológicos que precisam ser elaborados cautelosamente, “[...] a construção empírica está subordinada às premissas teóricas” (AZANHA, 2011, p. 18) e contribuiu para a elaboração e desenvolvimento dos caminhos e do fazer científico, posto que “[...] onde não há indagação não há conhecimento científico, quais são as questões da pesquisa? O que vamos observar e para que observar?” (p. 35). Essas questões são fundamentais para a construção empírica da pesquisa educacional, um fazer empírico a partir de uma construção teórico-metodológica criteriosa.

A pesquisa de abordagem qualitativa assume os limites do estudo, considerando suas particularidades de tal maneira que os fenômenos observados sejam selecionados de acordo com sua classificação, com o principal objetivo de analisar os casos concretos, ou seja, “[...] os estudos são planejados de tal maneira que a influência do pesquisador, bem como do entrevistador, observador, etc.; seja eliminada tanto quanto possível”. (FLICK, 2009, p. 21), para assim garantir a clareza do estudo, desconsiderando possíveis aparências se a real análise da essência do objeto.

Portanto, iniciamos os procedimentos metodológicos do campo pesquisado para compreender a prática social humana e suas especificidades, discordando da dicotomia homem/natureza utilizamos a lógica dialética, na medida em que,

[conhecemos] uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser encarada de dois lados e dividida em história da natureza e história dos homens. Mas os dois lados não podem ser separados do tempo; enquanto houver homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. (ENGELS; MARX, 2007, p. 46).

Optamos por uma dimensão ontológica e epistemológica do conhecimento científico, neste viés metodológico, do ser “humano” e do ser “biológico”, Agnes Heller (1970, p. 18) concorda com Engels e Marx ao defender que enquanto indivíduo, o homem se configura como um ser genérico, ou seja, resultado de suas interações sociais e, por isto, não existe uma dicotomia entre o humano e o social, daí o termo humano-genérico, “[...] a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico, é a verdadeira “essência” da substância social”. Neste sentido, pensando a vida em toda sua integralidade, o ser genérico implica na apropriação das conquistas do indivíduo.

Para a autora a vida cotidiana deve compreender a vida do homem em sua integralidade, “[...] a história é a substância da sociedade [...]”, nela vivemos e construímos através da experiência, da continuidade e da heterogeneidade de acontecimentos, de valores os quais são construídos entre as gerações e que se firmam em nosso cotidiano e nossa história. Somos, portanto, a fonte viva de nossa história.

Em conformidade com a historiadora e seu conceito de cotidianidade da vida humana, acontece uma inter-relação que se estabelece a partir do individual e do genérico, “[...] somos os testemunhos vivos desta história que se configura no cotidiano deste tempo presente, testemunhos de si e do outro, vivendo intensamente esta subjetividade”. (HELLER, 1970, p. 35). Faz-se necessário compreender que não teremos tempo de viver intensamente todas as experiências que se apresentam neste cotidiano, no qual a vida exige estar imerso e, ao mesmo tempo, impossibilitado de viver intensamente todas as experiências e emoções que se apresentam neste tempo e neste espaço diário de nossas vidas.

Esta inserção no estudo histórico da vida cotidiana que se apresenta neste emaranhado de sentimentos e experiências do espaço vivo da história, se configura no campo de pesquisa na perspectiva da história da educação das crianças e a infância, seu cotidiano e suas memórias das quais optamos por trabalhar enquanto instrumentos teórico-metodológicos.

Para identificar as premissas teóricas, faz-se necessário um rigor metodológico com o principal objetivo de não trair a realidade pesquisada através de julgamentos previamente definidos pelo pesquisador. Neste sentido, é fundamental identificar a escolha de um método

científico para assim estabelecer os instrumentos metodológicos da pesquisa que assume uma abordagem histórica.

Temos como fonte de pesquisa os testemunhos vivos, presentes na história a qual pretendíamos nos aproximar para assim iniciar os trabalhos no campo pesquisado. Não estávamos inseridos em espaços mortos ou vazios, por isto, os questionamentos e análises utilizados através dos instrumentos de pesquisa têm esta tarefa árdua de aproximação com a fonte viva no cotidiano da história.

Dessa forma, para analisarmos e compreendermos o contexto histórico e social na perspectiva do cotidiano da infância e da escola do e no campo, e a luta pela educação e pela escola dos Assentamentos pesquisados, optamos pelos estudos do cotidiano como método de análise que se constitui a partir de uma concepção de realidade que se apresenta no mundo e na vida dos seres humanos, uma mediação na perspectiva de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Sobre a cotidianidade de Agnes Heller, da qual nos apropriamos nesta pesquisa, temos em Patto (1999) uma abordagem sobre Agnes Heller e suas contribuições para entendermos a cotidianidade do universo pesquisado. Patto (1999) considera que Heller resgata a subjetividade a partir da seguinte afirmação,

Heller elabora uma teoria na qual redefine o sujeito, o lugar e as estratégias de transformação social negadora da sociedade de classes. De acordo com sua análise, ora a classe operária comparece nessa obra como autora da história, ora as contradições inerentes à formação capitalista são tomadas como seu motor. Nesta segunda versão o processo histórico é tido como objetivo, não passa pela subjetividade de uma classe nem de um indivíduo, é uma consequência necessária desse modo de produção. (PATTO, 1999, p. 168)

Para se pensar uma teoria revolucionária faz-se necessário incluir a todos, não se referindo, apenas, a uma determinada classe social. É preciso pensar a classe trabalhadora que fora constituída historicamente no solo da sociedade capitalista, mas, ao mesmo tempo, recortada por diferentes categorias laborais, pela relação de gênero, de racionalidade, de etnicidade e temporalidades.

Deste modo, o indivíduo e seu grupo social se constituem em suas singularidades dialeticamente no ser-genérico como classe social, não escapando a nenhuma destas dimensões às profundas desigualdades e expropriação típicas do incontrolável e insubordinável capital. Deste modo, os nossos intentos teóricos e metodológicos na perspectiva da pesquisa

educacional, Patto (1999) faz uma reflexão sobre os marcos legais e o sistema de educação popular no Brasil,

[embora] tenha sido a partir dos anos 30 que o crescimento de uma rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação no Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular) não se pode esquecer que sua construção se dá pela nítida influência das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. (PATTO, 1999, p. 84).

Um processo de luta que se estabelece e se fortalece nos movimentos sociais na luta pela escola e pela educação de suas crianças. As reivindicações aos direitos sociais são significativas porque se constituem como parte desse direito e luta que viabilizam o resgate à cultura destas populações. Em tempos difíceis, quando o neoliberalismo destrói toda e qualquer forma de cultura e de luta pelos direitos básicos de subsistência e de vida, percebe-se a necessidade de analisar as formas e os elementos de luta destas populações.

Neste sentido, buscamos analisar esse cotidiano de luta entrecruzando a história da educação e da escola dos sujeitos pesquisados. Mais adiante, ao analisarmos as relações que se estabelecem nos Assentamentos pesquisados, partimos de um pensar fundamental na perspectiva de que este grupo é resultado de um agrupamento, ou seja, de um movimento social, que busca de maneira significativa ir contra as desigualdades e exclusões sociais existentes na sociedade brasileira.

A partir dialética de Marx, partimos da concepção de que “[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX, 2013, p. 28), ou seja, uma análise concreta do real, a partir da materialidade do cotidiano, um concreto que deverá ser apresentado como resultado de uma análise criteriosa, diferente do que se manifesta como aparente, é preciso analisar aquilo que não se configura como aparente, mas sim, observar a essência da realidade concreta, é preciso também que a realidade concreta seja o resultado de um concreto pensado “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 2007, p. 123).

Neste sentido, as escolhas das categorias de análise surgem para pensar a materialidade do objeto, conhecer o objeto a partir de sua ontologia, analisar o fenômeno a partir dos diferentes aspectos que o constituem, considerando que o ser social, a realidade concreta, não

acontece de forma linear, mas sim, de forma contraditória a partir de um sistema capitalista de alienação do sujeito.

A dialética é significativa, neste trabalho, para pensarmos a realidade concreta do objeto pesquisado, ou seja, a educação das crianças da infância do campo no âmbito social ao qual ela se insere, na perspectiva de uma análise material dos dados pesquisados, através de um movimento real e vivo, onde os dados nos são apresentados, mas necessitam desta análise considerando suas formas de produção, a questão das classes sociais e as relações de produção. Neste sentido, Marx afirma que “até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classes” (2007, p. 25), e esta história, a partir do objeto aqui identificado, ou seja, a história social e da educação da infância campestre, necessita estabelecer esses critérios de análise para uma análise através da dialética do método marxiano.

Para tal análise, foi necessário a escolha das categorias gerais do método marxista, para esta escolha, optamos pelas seguintes categorias: práxis; totalidade e a dialética. O homem é o sujeito das práxis, propondo uma relação dialética entre homem e natureza, assumindo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Esta categoria de análise foi fundamental para que pudéssemos analisar o homem e sua relação com os espaços de vida, de trabalho e de educação. A história social da infância a partir do entrecruzamento com a educação exigia uma análise criteriosa, inicialmente teríamos a realidade aparente, precisávamos compreender como se inseriam os sujeitos pesquisados no âmbito social do universo pesquisado, analisar o cotidiano de vida e de escolaridade da infância do campo, uma investigação histórica que nos direcionava para um universo de contradições entre gestores, professores, famílias assentadas e movimentos sociais. Os dados coletados empiricamente deveriam viabilizar a investigação do fenômeno, na perspectiva de analisar suas diferentes concepções,

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador por ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2007, p. 90)

A investigação, como afirma Marx (2007), deve possibilitar a realidade da matéria refletida a partir de sua essência, e, neste sentido, nos apropriamos desta categoria de análise para que pudéssemos estabelecer critérios fidedignos com a teoria da qual nos apropriamos

como instrumento metodológico para análise do fenômeno, e suas contradições que são inerentes aos fenômenos sociais.

Para a categoria da totalidade percebe-se a necessidade de uma análise das partes que se inserem no fenômeno pesquisado, que deverá ser fragmentada através de uma ação dialética para a análise do objeto, que possibilita a aproximação com o real, ou seja, o movimento vivo que integra o objeto, analisar o objeto por partes observando as contradições que se inserem no contexto pesquisado significa compreender que este movimento social a partir de suas contradições possibilitará a análise da questão social que está totalmente ligada à luta de classes, a aproximação com a universalidade e a particularidade do objeto inserida neste movimento de uma sociedade capitalista implica compreender que não existe a análise do fenômeno sem observar suas contradições.

Analisar a história da educação da infância campesina, neste movimento, inclui refletir sobre a educação nos diferentes espaços do viver a infância e exigiu esta imersão nas diferentes partes do objeto pesquisado.

A contradição, enquanto categoria de análise foi necessária para perceber a realidade histórica que nos foi apresentada. Os depoimentos e as análises das fontes nos direcionavam para uma análise a partir da dialética, de uma percepção entre o movimento teórico e prático. A consciência da análise das partes deveria considerar a gênese dos fatos, afinal, como eles se constituíram, quais mecanismos constituíram a realidade concreta, ou melhor, pensar a essência que não se apresenta na aparência dos fatos.

A dialética do MHD permitiu esta apreensão a partir de seu movimento, os depoimentos das famílias e das crianças, jovens e adultos foram relevantes para analisar os problemas concretos e abstratos do fenômeno pesquisado, uma realidade que deveria ser compreendida a partir das contradições, “[...] para Marx só importa uma coisa: analisar as leis do fenômeno que ele pesquisa” (MARTINS, 2008, p. 132), foi necessário a apropriação da matéria a partir de suas especificidades, ou seja, o movimento de análise dos fenômenos sociais e suas contradições.

1.3 Contextualizando os Municípios: assentamentos e escolas pesquisadas

Um dos principais critérios para a escolha dos municípios foi a continuidade da minha Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Assentamento Fortaleza, município de Nossa Senhora da Glória – SE. No entanto, para dar continuidade à análise da educação das crianças e da infância, optamos pelo Assentamento Jacaré Cutituba, município de Poço Redondo/SE,

por sua relação histórica no processo de conquista da terra do Assentamentos Rurais da Reforma Agrária, iniciada na década de 1990¹⁵.

Os municípios de Poço Redondo e Canindé do São Francisco possuem relevância na formação dos Assentamentos do Estado de Sergipe, por se constituírem como um espaço de luta na conquista pela terra. Portanto, os critérios para a escolha dos municípios pesquisados surgem na perspectiva de analisar o cotidiano de vida e de escolaridade dos Assentamentos, considerando a concretude da conquista da terra pelas populações das quais optamos como campo de pesquisa

O Estado de Sergipe se constitui como o menor do território brasileiro, com área territorial de 21.910 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), população de aproximadamente 2.318.822 habitantes (IBGE, 2020). A capital do estado é a cidade de Aracaju com cerca de 660 mil habitantes.

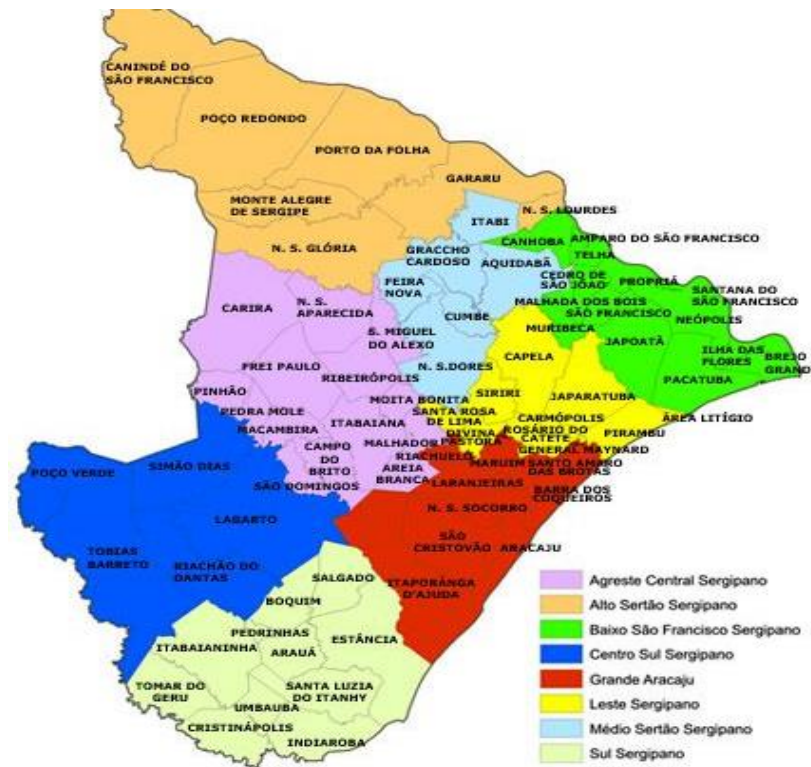
Os municípios que integram este trabalho estão inseridos no alto sertão sergipano. Os territórios sergipanos possuem características distintas entre seus eles, especialmente, para os municípios pesquisados, Poço Redondo e Nossa Senhora da Glória. O primeiro, mais populoso com predominância da extensão rural, apresenta uma população rural quase que o triplo da população urbana e é banhado pelo Rio São Francisco. O segundo possui característica diferenciada, considerado o município mais urbanizado daquela região (IBGE, 2010).

No ano de 2008, temos a constituição dos Territórios Sergipanos “[...] a justificativa para tal definição, visto que já existe outras divisões no Estado, foi a de que os territórios garantiam, com a participação da sociedade civil, uma maior organização das demandas e de inclusão social nas políticas públicas” (SANTOS, 2013, p. 27). Neste sentido, a constituição dos territórios foi relevante porque possibilitou uma organização e construção coletiva e participativa das políticas públicas nos diferentes territórios respeitando as especificidades destes espaços. A Figura 1 apresenta estes territórios sergipanos classificados como: Agreste

¹⁵ A conquista do Assentamento Jacaré Curituba, como também do Assentamento Fortaleza aconteceu no mesmo período, em decorrência da ocupação da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) pelo MST. Naquele período, estavam sendo finalizados os trabalhos da construção da Hidrelétrica Xingó, resultando um percentual significativo de desempregados, contribuindo para a integração com o MST na luta pela terra. Naquele momento, os trabalhadores reivindicavam a desapropriação de Fazendas, entre as principais estavam a Cuiabá, Bela Vista, como também aproximadamente 15 mil hectares localizados nos municípios de Canindé do São Francisco e Poço Redondo. No momento de desapropriação das terras pelo INCRA, tivemos a formação dos Assentamentos Jacaré Curituba e Assentamento Fortaleza, no mesmo período.

Central Sergipano; Alto Sertão; Baixo São Francisco Sergipano; Centro Sul Sergipano; Grande Aracaju; Leste Sergipano; Médio Sertão Sergipano e Sul Sergipano.

Figura 1 – Territórios de Sergipe



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

O Estado de Sergipe conta com aproximadamente 2.098 escolas que integram a educação básica. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são os segmentos que possuem maior número de escolas. As matrículas ofertadas a partir de sua localização (urbana/rural) “[...] está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria das matrículas (77%) do ensino fundamental está localizada em escolas urbanas. Além disso, 98,6% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública” (BRASIL, 2019, não paginado).

Implica observar que para as populações rurais o segmento educacional público, além de ser um direito, é também, o único espaço educacional de acesso. O censo de 2018 informa que o Brasil possui 56.954 escolas rurais (BRASIL, 2018). As escolas do campo no Estado de Sergipe apresentam uma realidade de extinção, de forma mais concreta, a partir do ano de 2017 conforme aponta a pesquisa de (CORREIA, 2018).

A Figura 2 indica a localização do município de Nossa Senhora da Glória que integra o território do Alto Sertão sergipano.

Figura 2 – **Município de Nossa Senhora da Glória**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

O município de Nossa Senhora da Glória possui uma população estimada em aproximadamente 37.715 habitantes (IBGE, 2018, não paginado). Sua área territorial é de 758,435 km² e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) corresponde a 0,587 (PNUD¹⁶, 2013, não paginado). O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é de aproximadamente R\$ 15.466,17 (IBGE, 2019, não paginado) e recebe o título de Capital Estadual do Leite¹⁷.

Quanto ao atendimento em escolas do campo, o município conta com cinco escolas do campo, são elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Euvaldo Diniz (Povoado Aningas); Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Dutra (Povoado Lagoa Bonita); Escola Municipal de Ensino Fundamental 13 de Maio (Povoado Angico); Escola Municipal de Ensino Fundamental Hermes Fontes (Povoado São Clemente) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Leôncio Ribeiro (Povoado Tanque de Pedra).

Para este município foram selecionadas as seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Assentamento Fortaleza e Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Euvaldo Diniz¹⁸. É importante observar, que a Escola Municipal Assentamento

¹⁶ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

¹⁷ Diário Oficial do Estado de Sergipe, edição nº 28.470, a Lei nº 8.715 concede o título de Capital Estadual do Leite, ao município de Nossa Senhora da Glória.

¹⁸ Para esta escola não traremos sua história e constituição, inserimos a instituição escolar porque as crianças do Assentamento, no momento de fechamento de sua escola, foram matriculadas neste estabelecimento de ensino.

Fortaleza¹⁹ teve sua escola fechada e as crianças transferidas para a Escola Municipal Dep Euvaldo Diniz (Povoado Aningas).

Figura 3 – Assentamento Fortaleza



Fonte: Autoria própria (2020)

A história de constituição do Assentamento Fortaleza teve início a partir da desapropriação da Fazenda Fortaleza²⁰, município de Nossa Senhora da Glória. Naquele período, 46 famílias estavam acampadas na Fazenda Alto Bonito, município de Poço Redondo, passaram a constituir e dar início a história e constituição do Assentamento Fortaleza.

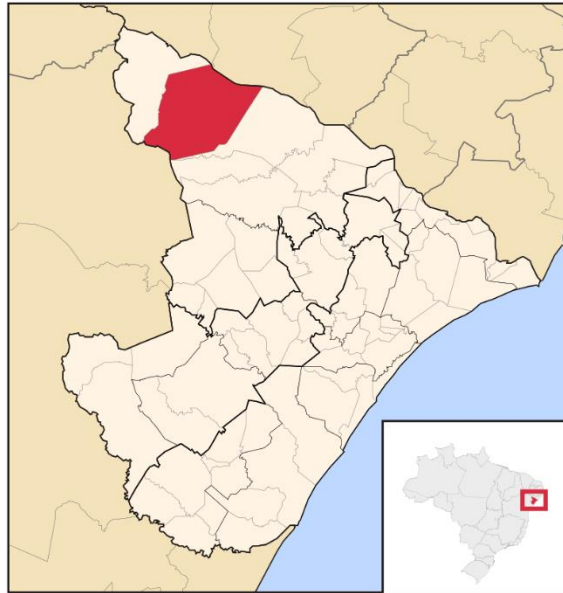
As famílias que hoje ocupam o Assentamento Fortaleza, município de Nossa Senhora da Glória, em sua grande maioria, ficaram acampadas, na década de 1990, na Fazenda Alto Bonito, município de Poço Redondo. Hoje recebe o nome de Assentamento Jacaré Curitiba. Portanto, os critérios para a seleção dos municípios pesquisados se constituem a partir desta inter-relação entre as populações residentes no Assentamento que integram esta pesquisa.

¹⁹ A Escola do Assentamento Fortaleza foi a escola utilizada como campo empírico da pesquisa de Mestrado que foi uma das justificativas para a continuidade nesta pesquisa de doutorado.

²⁰ Decreto 11 de julho de 1997. Art. 1º Fica declarado de interesse social, para fins de reforma agrária, nos termos dos arts. 18, letras "a", "b", "c" e "d", e 20, inciso VI, da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, e 2º, da Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, o imóvel rural denominado "Fazenda Fortaleza", com área de 922,6250 ha (novecentos e vinte dois hectares, sessenta e dois ares e cinquenta centnares), situado nos Municípios de Nossa Senhora da Glória, Estado de Sergipe e Pedro Alexandre, Estado da Bahia, objeto do Registro nº 3.122, fls. 235, do Livro 3-B, do Cartório do 1º Ofício da Comarca de Nossa Senhora da Glória, Estado de Sergipe.

A Figura 4 indica a localização do município de Poço Redondo no Mapa do Estado de Sergipe.

Figura 4 – Município de Poço Redondo – SE



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

O município de Poço Redondo possui uma população estimada em 35.461 habitantes (IBGE, 2018). Sua área territorial é de 1.220,123 km² e seu IDH corresponde a 0,529 (PNUD, 2013, não paginado). O PIB *per capita* é de aproximadamente R\$ 9.109,81 (IBGE, 2019, não paginado). O município é banhado pelo Rio São Francisco.

Quanto ao atendimento em escolas do campo, o município conta com aproximadamente 29 escolas, no entanto, apenas quatro escolas estão localizadas na sede do município. As outras 25 escolas estão localizadas na zona rural. O Gráfico 1 apresenta o município com características predominantes de escolas localizadas nos espaços campesinos.

Gráfico 1 – Localização das Escolas de Poço Redondo



Fonte: Autora a partir dos estudos da pesquisa (2021).

O Assentamento Jacaré Curitiba, no ano de 1997, logo após a desapropriação da Fazenda Alto Bonito se constitui como um dos maiores assentamentos da América Latina. Localizado nos municípios de Poço Redondo e Canindé de São Francisco/SE. Esta informação é significativa porque apresenta o contexto histórico dos povos acampados no estado de Sergipe, durante o início da luta pela conquista da terra através da Reforma Agrária, viabilizada e idealizada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra.

Figura 5 – Assentamento Jacaré Curitiba



Fonte: Autoria própria (2020).

Tabela 1 – Composição do Assentamento Jacaré Curitiba

Município	Imóvel	Projeto assentamento	Área(ha)	Desapro- priação	Emissão	Criação	Nº de famílias
Poço Redondo	Santa Luzia	Jacaré-Curituba I	1.320	24/09/97	19/12/97	29/12/97	264
	Alto Bonito	Jacaré-Curituba II	1.216	24/09/97	19/12/97	29/12/97	71
	Alto Bonito	Jacaré-Curituba III	735	24/09/97	19/12/97	29/12/97	138
	Santa Cruz	Jacaré-Curituba IV	1.367	10/10/97	19/12/97	29/12/97	214
	Boa Esperança	Jacaré-Curituba V	889	20/10/97	19/12/97	29/12/97	55
	Califórnia/D alas	Jacaré-Curituba VI	430	25/11/97	26/11/98	15/12/98	17
	Queribas	Jacaré-Curituba VII	299	06/04/99	16/12/98	17/12/98	-
	Câmara/Que ribas	Jacaré-Curituba VIII	605	14/07/99	23/12/99	24/12/98	-
	Total	-	6.861	-	-	-	759

Fonte: Incra/SE. 2002

Para este momento de composição das famílias do Assentamento, percebe-se a sua amplitude e relevância para a vida destas populações. São diferentes povoados que integram o complexo do Assentamento Jacaré Curitiba.

O município de Poço Redondo possui relevância neste trabalho porque se constitui com maior número de escolas do campo e extensão rural do estado de Sergipe, como também maior significância na constituição e fortalecimento do movimento de luta pela terra. O agrupamento de famílias se fortalece porque foi idealizado por sujeitos do campo que se inseriam no contexto da história de vida e de luta destas populações. Foram momentos de intensas batalhas travadas contra um sistema capitalista de exclusão social e de ausência de garantia de direitos.

A escolha pela história do Assentamento Jacaré Curitiba deu-se na perspectiva de pensar a história da educação das crianças e sua infância a partir de um passado presente e sua cotidianidade. Para Chesneaux (1976, p.24), “[...] a relação dialética entre passado e futuro, elemento, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura, de coesão e de luta, é a própria trama histórica”, ou seja, pensar a história de luta pela terra e pela educação nos direcionava para esta reflexão sobre um passado de lutas travadas que não pode ser esquecido, uma história que deverá resultar em conhecimento e promover ações para uma melhoria nas condições de vida para o presente e futuro destas populações.

Figura 6 – Escola Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Autoria própria (2020).

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares, reconhecida como escola nucleada²¹, possui relevância para este trabalho porque se insere na história da infância dos assentamentos pesquisados, e se constitui como um espaço que recebeu as crianças das escolas fechadas no respectivo município, portanto, a escola não foi fechada, mas se caracterizou como uma escola nucleada, ou seja, uma instituição que foi indicada pelo município para receber as crianças de outros povoados que tiveram suas escolas fechadas.

1.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Como o foco principal se configurava a partir da infância do e no campo, especialmente, sua escolaridade e práticas sociais, atentamos para uma questão teórico-metodológica cuidadosamente discutida, ou seja, observar para chegar a “[...] essência das coisas”, (HELLER, 1970, p. 22), essa descrição nos permitiu uma observação subjetiva e dialógica com os atores sociais dos quais nos aproximamos. A aproximação com o campo investigativo nos aproximou de um cotidiano que se mostra na vida comum dos homens comuns e na dialética com a história de vida destas populações, por

[...] estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar. (PATTO, 1999, p. 122)

Perceber esse movimento da história do homem comum e a suas especificidades exigiu a utilização de um método de análise a partir do estudo das partes desse movimento entre história e cotidiano. Para esta reflexão e observação do cotidiano na perspectiva de aproximação com a história da educação da infância do campo, optamos por definir como instrumentos de coleta de dados a entrevista²² semiestruturada, por entendermos que este processo interativo possui uma relevância inerente ao entrevistado e o pesquisador.

Foram inseridos no roteiro as questões da pesquisa, não esquecendo que o principal objetivo da entrevista é obter “[...] um máximo de comentários auto reveladores no que diz respeito à forma como o material estímulo foi experienciado”. (FLICK, 2009, p. 145). Uma das principais características do entrevistador, ou seja, do pesquisador, é desenvolver um

²¹ Durante o processo de fechamento das escolas do campo no município de Poço Redondo.

²² O roteiro da entrevista está inserido nos anexos deste trabalho.

diagnóstico contínuo e criterioso no transcorrer da entrevista, evitando um estilo que não seja unicamente diretivo, mas que possibilite uma discussão contextualizada. Flick (2009) aborda esta temática, evidenciando a necessidade de produção de uma técnica de entrevista apropriada, e reafirma as semiestruturadas como um método eficaz e apropriado, por ter

[...] atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2009, p. 143).

A aplicação da entrevista semiestruturada possibilitou uma aproximação com os diferentes contextos históricos, sociais e culturais dos sujeitos inseridos no campo pesquisado, buscando identificar como se apresenta esta história social da infância, contribuindo para a constituição do cotidiano de vida e de escolaridade das crianças do campo no entrecruzamento com a história da educação desses sujeitos.

Para a análise das entrevistas escolhemos as seguintes categorias: história da infância campestre, fechamento das escolas e assentamentos rurais.

Para o campo empírico foram selecionados dois municípios, Poço Redondo e Nossa Senhora da Glória, buscando trazer a questão de pesquisa de Mestrado, exigindo para este trabalho, mais consistência e aprofundamento no entrecruzamento com a história da educação. Foram selecionados dois assentamentos, e suas respectivas escolas: Assentamento Fortaleza e a Escola Municipal Assentamento Fortaleza, localizado no município de Nossa Senhora da Glória; Assentamento Jacaré Curitiba e a Escola Zumbi dos Palmares, município de Poço Redondo.

Para as entrevistas com as crianças do Assentamento Fortaleza foram selecionadas aquelas que estavam frequentando a Escola Municipal Deputado Euvaldo Diniz²³, considerando que a escola do Assentamento foi fechada, tivemos que optar por realizar as entrevistas na escola onde estavam estudando as crianças. Como critérios para a escolha das entrevistas decidimos por continuar com as crianças da pesquisa de Mestrado²⁴, que agora, estão com aproximadamente com idades entre 7 e 11 anos. Para este Assentamento foram entrevistadas as crianças e suas famílias; o presidente da Associação de Moradores; professores e direção da

²³ Escola que recebeu as crianças no momento do fechamento da Escola do Assentamento Fortaleza

²⁴ Crianças do Assentamento Fortaleza.

escola; como também a secretária de educação do município de Nossa Senhora da Glória/SE e Poço redondo/SE.

Para o Assentamento Jacaré Curitiba²⁵ foram entrevistados professores e os funcionários da escola, o presidente da Associação de Moradores, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Gestores de Educação do município de Poço Redondo/SE. Para este município, as entrevistas com as crianças exigiu mudanças, que surgiram, independente da nossa vontade, pela questão da Pandemia da Covid 19, depois de aproximadamente dois anos, retornamos ao campo, mas ficamos impossibilitadas de encontros com as crianças das escolas que foram nucleadas, optamos por ouvir as crianças que moravam perto da escola, e das quais tivemos a oportunidade de um encontro, fez-se necessário, ouvir os seus colegas, buscando compreender o cotidiano através dos relatos das outras crianças que não tiveram suas escolas fechadas.

Para análise dos documentos oficiais buscamos identificar os decretos de abertura e fechamento das escolas pesquisadas; documentos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra nos territórios pesquisados.

A primeira ação investigativa se deu a partir de uma aproximação e estudo do Movimento dos Trabalhadores sem Terra e sua relevância para a formação e constituição dos Assentamentos pesquisados. Através dos processos investigativos percebeu-se que a história de luta pela educação e pela terra se apresentava através de um conjunto de teses e dissertações dos quais nos aproximamos para assim, iniciarmos nossa busca pelo estado da arte.

Para esse momento de aproximação e pesquisa, é importante considerar um levantamento bibliográfico do MST²⁶. Este trabalho temos como resultado uma pesquisa que apresenta teses, dissertações, monografias, relatórios e livros, documentos fundamentais para quem estuda o Movimento.

²⁵ Localizado no município de Poço Redondo-SE e Canindé do São Francisco, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do Município de Poço Redondo, 72 % das escolas estão localizadas no campo, entretanto, no ano de 2017 foram fechadas aproximadamente 10 escolas do campo (CORREIA, 2018, p. 43). O Assentamento Jacaré Curitiba, onde está localizada a Escola Zumbi dos Palmares faz divisa com o município de Canindé do São Francisco/SE, neste sentido, as populações, especialmente as crianças da escola, são em sua grande maioria, moradoras do Município de Canindé do São Francisco.

²⁶ Cadernos da Terra. Organizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da reforma Agrária no ano de 2002.

Tabela 2 – Levantamento Bibliográfico – MST

Temas	Total
Cadernos de Formação	34
Cadernos de Cooperação Agrícola	10
Cadernos de Experiências Históricas da Cooperação	03
Cadernos de Educação	09
Boletim de Educação	05
Coleção Fazendo História	07
Coleção Fazendo Escola	03
Por uma Educação Básica do Campo	03
Cadernos Concurso Nacional de Redação e Desenhos	06
Coleção para Solettrar a Liberdade	01
Cadernos do Iterra	03
Gênero	03
Cartilha de Saúde	05
Coleção dos Lutadores	03
Série Cadernos Vermelhos	09
Coleção Saber e Fazer	08
Monografias	14
Relatórios	07
Dissertações	58
Teses	17

Fonte: Cadernos do ITERRA/Ano II / Nº 4 – Março 2012

Para este levantamento bibliográfico identificamos 58 dissertações e 17 teses que foram relevantes para a construção e aproximação com o MST e a história da educação destas populações. Para este estudo, destacamos alguns trabalhos que contribuíram para o desenhar desta pesquisa. A coletânea de textos Por uma Educação do Campo, organizada pelos pesquisadores Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2011), apresentam os marcos legais da história da educação do campo na perspectiva do direito à escola em seus espaços de vida, um projeto de educação do e no campo que tem como protagonista os trabalhadores e trabalhadoras organizados através dos movimentos sociais, ou seja, uma educação orgânica à comunidade.

Para as análises dos trabalhos que constam no Tabela 2, a tese de Márcia Andrade (1993) apresentava a necessidade, naquele momento de pensar que,

[é] necessário reavaliar as condições concretas em que se dá a educação nas escolas do meio rural, pressupondo que o homem do campo que sempre foi marginalizado do sistema educacional, agora está empenhado na luta pelos seus direitos, querendo garantir a sua condição de cidadão (ANDRADE, 1993, p. 44).

Naquele momento, década de 1990, quando já estávamos iniciando as discussões sobre uma educação e uma escola do e no campo, a pesquisa já apresentava a necessidade de uma educação que viabilizasse a construção de uma nova sociedade e de um novo homem através da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A dissertação de Roseli Caldart (1986) “Sem Terra com poesia: a arte de recriar a história”, vem apresentar a profundidade educativa na perspectiva de um conversar com a arte e poesia, de forma simbólica e cultural, contextualizando as lutas que se apresentam no cotidiano dos assentados e acampados.

Para a pesquisa de Lazzarotti Filho (2000) observamos a questão dos imigrantes italianos do sul do Brasil e sua integração no MST, o autor, apresenta a história dos sem-terra italianos nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina trazendo a educação como elemento fundamental para estas comunidades.

Para os trabalhos que foram desenvolvidos no estado de Sergipe, no período do levantamento bibliográfico, destacamos Silva (1996) que faz um estudo nos assentamentos entre os anos de 1945 a 1992 apresentando um levantamento da luta pela terra neste período, este trabalho discute e apresenta o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra iniciando os trabalhos de desapropriação das terras, como também das dificuldades enfrentadas pelos acampados no período do desenvolvimento da pesquisa. Este levantamento desenvolvido pelos Cadernos I Terra foram significativos porque apresenta o histórico de luta das populações do campo.

Dando continuidade, na perspectiva de uma análise sobre a história de vida e de luta dos assentamentos rurais, a tese de Lucini (2007) vem contribuir para esta discussão porque possibilita um olhar para as “[...] narrativas históricas e as práticas de memórias mobilizadas na formação da identidade Sem Terra” (LUCINI, 2007, p. 4). Trazer esta temática para esta pesquisa foi fundamental para compreendermos os principais elementos que viabilizam a formação de um movimento social, que não luta apenas pelo direito à terra, mas pelo direito à vida em sua integralidade.

Para a análise da existência dos assentamentos, Daude (2018) buscou em sua tese, identificar a cultura e o cotidiano dos moradores de um assentamento no estado de Goiás, apresentando uma discussão sobre os elementos que constituem o modo de vida dos assentados na perspectiva de uma reprodução social, o pesquisador afirma que sua tese,

[...] é central para a análise da existência dos assentamentos a partir da pressão dos movimentos sociais e de organizações de apoio à luta dos camponeses, pela qual os Assentamentos Rurais são entendidos como a garantia da permanência do trabalhador na agricultura, visando ao reordenamento do uso da terra e à criação de novos padrões na produção agrícola, em um movimento que disponibilize condições adequadas para o uso da terra. (DAUDE, 2018, p. 65).

A questão da luta dos movimentos sociais para a formação e fortalecimento dos assentamentos através do MST. Importante considerar que a escola, é fundamental para a formação dos povos do campo, especialmente, nos assentamentos porque possibilita a formação de uma identidade e o reconhecimento de seus direitos sociais. Ao estudar Scalabrin (2008) percebe-se a relevância de se pensar o estudo das práticas educativas, como possibilidade de constituição de uma identidade e de um cotidiano nas escolas dos Assentamentos, “[...] tal visão apresenta como pressupostos a compreensão da dinâmica rural brasileira, que converge com a necessidade de políticas públicas de educação sobre o controle social, não para o campo, mas para com a população do campo, portanto, não deve ser qualquer educação”. (SCALABRIN, 2008, p. 40).

Neste sentido, e pensando a história da educação do campo, Lucas (2008, p. 36) afirma que “[...] a educação básica do campo é articulada com um processo pedagógico que ajude os trabalhadores do campo a olhar os problemas e as preocupações de seu dia-a-dia em outra perspectiva.”. Estas pesquisas vêm afirmar que a educação do campo precisa considerar a história social dos sujeitos nela inseridos.

No ano de 2005, a dissertação de mestrado de “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e a importância da escolarização na opinião de assentados rurais do sertão do estado de Sergipe”, o trabalho tinha como objetivo “refletir sobre a importância que Assentados da Reforma Agrária do Estado de Sergipe que fizeram parte do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária/PRONERA no ano de 2002 dão à educação – tanto para si próprios como para seus filhos” (SANTOS, 2005, p. 2).

O estudo apresenta o Pronera como um programa que foi reivindicado pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra com o principal objetivo de escolarização das populações do campo, como também, evidencia o Assentamento Jacaré Curitiba que também integra o campo investigativo do trabalho, a pesquisadora objetiva de perceber como os jovens que integram o complexo do assentamento percebiam as mudanças a partir do processo de escolarização, ou seja, de existência de educação e de escola nestes espaços, ficou evidente que para esta população “[...] a escola é vista pelo homem do campo com o sentido de permanência na terra

(SANTOS, 2005, p. 65), ou seja, a educação deverá proporcionar a constituição e formação do homem a partir de sua realidade, esta formação deverá possibilitar uma relação dialética através dos fatos que estarão em movimento, analisar de forma crítica a essência do real, para que, a partir desta realidade concreta, as populações residentes em Assentamentos Rurais permaneçam no campo, mas este espaço como um lugar de vida e de garantia de direitos para crianças, jovens e adultos.

Para analisar a Educação do Campo como uma política educacional de manutenção e permanência das populações no campo, a tese de Marilene Santos (2013) dialoga com esta discussão especialmente porque o trabalho tinha como principal objetivo “analisar os efeitos produzidos pelas políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no período de 1997 a 2010 no Estado de Sergipe”, confirmando que a luta pela terra e pela educação das populações do campo se intensificam no início da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais, articulado ao movimento da Reforma Agrária no Brasil, intensificam a luta pelo direito à terra e a educação.

A pesquisa apresenta as principais políticas públicas educacionais que se constituíram a partir deste movimento de formação e constituição de uma proposta de educação do campo, temos como principais ações o “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; da Escola Ativa, e, mais recentemente, do PROCAMPO, da Educação nos Quilombos, e do Projovem Campo – Saberes da Terra” (SANTOS, 2013, p. 17). Esses programas foram significativos porque contribuíram para a formação educacional através de um projeto de educação que vai contemplar a função social da terra em seus diferentes contextos de vida e de trabalho.

Outra pesquisa que vai compor o delinear dos objetivos deste trabalho, da qual retornamos a discutir neste trabalho, faz referência a dissertação de Correia (2018), que vem contribuir para o estudo das escolas do campo, mas que no entanto, na contramão do projeto de educação dos movimentos sociais e sindicais, apresenta o projeto neoliberal de uma sociedade capitalista que, sequer, reconhece os marcos legais da educação do campo, e, simplesmente, fecha a escola destas populações, surge então um elemento que se apresenta como desafiador no sentido de analisar o movimento de fechamento das escolas do campo. Correia (2018) afirma que,

[a] intencionalidade é abordar e evidenciar, através deste estudo, os conflitos de interesses políticos e econômicos existentes no espaço do campo, na expectativa de produzir conhecimentos para que camponeses possam se apropriar dos mesmos e ser mais um elemento na construção

de um novo modo de desenvolvimento para o campo”. (CORREIA, 2018, p. 20)

Apresentar estes conflitos para compreender a realidade concreta dos fatos, foi fundamental como contribuição para perceber este projeto de exclusão e justiça social para estas populações. As escolas foram fechadas e fazia-se necessário, ou melhor urgente, apreender este movimento que acontecia e implicava no cotidiano das populações do campo.

Para a temática do fechamento de escola e projeto de nucleação, traremos aqui a relevância do pesquisador Salomão Hage (2014) que vem contribuindo para esta discussão na perspectiva de pensar a manutenção destas escolas nas comunidades, evitando o fechamento e o processo de nucleação das escolas do campo.

[nesse] cenário, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo (HAGE, 2014, p. 173).

A negação dos direitos que se constituem na concretude do fechamento das escolas do campo, evidencia a necessidade de uma reflexão sobre a temática que envolve uma complexidade de mecanismos de exclusão social, vinculados aos projetos conservadores e tradicionais das classes dominantes. Sobre a questão de pensar as contradições que se estabelecem no processo de formação dos povos do campo, Maria Nalva Araújo (2007) afirma que no,

MST a educação acontece em processos, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembleias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações. É mais que reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, é o ato de ler e escrever a realidade e a vida. Entretanto, o Movimento está organizado no bojo da sociedade capitalista, por isto o desenvolvimento das ações do MST não se dá de forma harmônica, mas no contexto das disputas, tensões e contradições próprias dessa sociedade. (ARAÚJO, 2007, p. 225)

O projeto de educação do MST, amplamente discutido neste trabalho, propõe esta educação para pensar uma sociedade que vai estabelecer relações de consciência de sua realidade social, saber como este movimento acontece através daquilo que é real no contexto de uma sociedade capitalista, necessita de ações concretas para que seus objetivos sejam

fortalecidos, e, estas ações são desenvolvidas através de uma luta travada contra uma sociedade hegemônica capitalista que desconsidera a vida e as relações sociais destas populações.

No contexto das Escolas do Campo e das políticas públicas de educação, Lopes (2014, não paginado) analisa a “Educação do Campo no Maranhão a partir do contexto da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, este programa tem seu início no ano de 1998 e apresentava um currículo de formação humana que deveriam apresentar contextos sociais, econômicos, culturais veiculados a temas como meio ambiente, produção, trabalho, organizações coletivas, ou seja, propostas educacionais orgânicas à comunidade. E, neste contexto, é importante considerar a relevância do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que foi organizado pelo MST com apoio de Universidades Públicas, especialmente, a Universidade de Brasília.

Para os estudos da História Social da Infância, ou seja, a criança como um objeto para os estudos da história, a pesquisa de Andrea Rodrigues (1998) sobre a infância esquecida de Salvador entre os anos de 1900 a 1940, uma história de abandono das crianças pobres, para a pesquisador a “[a] infância não pode ser separada das demais fases da vida humana, tomando-se como referência apenas a idade e o desenvolvimento biológico, sem levar em consideração as especificidades históricas de uma determinada sociedade”. (RODRIGUES, 1998, p. 20).

Quando pensamos as pesquisas com crianças e a infância destacamos algumas pesquisadoras que vem contribuindo para o estudo das crianças e da escola do e no campo. A pesquisadora Juliana Bezzon (2012) vem afirmar a relevância dos estudos sobre a infância e a criança do campo, seu trabalho tinha como principal objetivo compreender as vivências e o cotidiano das crianças assentadas. Silva, Pasuch e Silva (2012) elaboram um estudo sobre os marcos legais da história da educação das crianças do campo, dialogando com os movimentos sociais, gestores, professores, famílias, secretarias de educação, entre outros.

As autoras se destacaram no desenvolvimento de pesquisas com crianças do e no campo, elencando como prioridade a pauta da Educação das crianças nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária. O livro Educação Infantil do Campo²⁷ foi desenvolvido a partir dos trabalhos de mestrado e doutorado das pesquisadoras na perspectiva de pensar os processos educativos e

²⁷ O livro Educação Infantil do Campo foi desenvolvido em parceria com a Coordenação Geral de educação Infantil / MEC e pela Coordenação Geral de Educação do Campo / SECADI, no ano de 2008, com o objetivo de pautar a Educação das crianças nos contextos rurais brasileiros. A partir deste trabalho coletivo foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo.

a cotidianidade destas populações. O livro “Infância do Campo”²⁸ teve como principal proposta discutir a infância do campo a partir das diferentes condições em que as crianças vivenciam o campo na perspectiva da inter-relação com a natureza, escola, comunidade e família,

[a] vida das crianças no campo revela uma infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio à natureza. A criatividade dos brinquedos e das brincadeiras revela uma infância inventiva num cenário de possibilidades, espaços de brincadeiras postos num chão de terra batida, revelam espaços ricos para criar, inventar e recriar novas brincadeiras. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 71)

Apresentar sujeitos do campo pensando um cotidiano que se apresenta nas diferentes especificidades representa olhar para este lugar e dialogar com seus fazeres, dizeres e saberes reconhecendo que não é um campo vazio, mas sim, um lugar de vida que deve ser representado não apenas por suas dificuldades, mas percorrer este caminho de vida nesta relação com a terra e observar o que ela representa para estas populações.

Compreender este cotidiano através de suas narrativas e dos documentos que se apresentavam na amplitude dos espaços de observação, rodas de conversa e entrevistas, implicou uma postura ética e comprometida com a história que vai se inscrevendo nesta relação dialética entre os processos de observação e análise das fontes orais e documentais.

As idas aos Assentamentos possibilitaram experienciar um cotidiano que se apresentava nos trabalhos das comunidades, na lida com os animais, nos plantios das roças de milho, na produção do leite e seus derivados, nas casas que servem de armazenamento para a alimentação dos animais, o cuidado com as escolas, especialmente na limpeza, que também tem a participação efetiva destas pessoas, considerando que a escola se configura como um lugar onde a vida se apresenta através dos contextos culturais e sociais, especialmente, em datas comemorativas, onde as festividades acontecem e são significativas para a vida numa perspectiva humana de valorização da cultura e da arte.

Portanto, para a aproximação com o campo pesquisado, fez-se necessário respeitar estes espaços de vida e de trabalho. Buscar conhecer este cotidiano e suas especificidades, para assim, atentar para qual o período de conversas e visitas às comunidades! No período da colheita, em

²⁸ As pesquisadoras Isabel de Oliveira Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins, organizadoras deste trabalho, apresentaram pesquisas desenvolvidas em Assentamento Rurais da Reforma Agrária dialoga com a infância do campo numa perspectiva de não observar a expropriação a que é submetida as populações do campo, mas, para este trabalho o principal objetivo foi elevar a infância do campo na perspectiva de vivenciar uma relação de simbiose com a natureza. O livro apresenta a infância das crianças do 0-3 anos e as crianças da educação infantil.

muitos momentos, foi preciso estar na roça, aguardar o momento da entrevista, embaixo de uma árvore, aguardar as mulheres com seus afazeres domésticos e o trabalho no campo.

Para os estudos das crianças nos assentamentos, é preciso considerar a relevância das contribuições das pesquisadoras Silva e Silva (2011) que apontam a necessidade de uma aproximação com estas comunidades, implementando um estudo sobre as especificidades da infância do campo, como também um estudo sobre a educação destas crianças através de uma proposta pedagógica diferenciada.

A publicação do livro *Educação Infantil do Campo* (2012), apresenta as bases legais e organização pedagógica da educação infantil do campo, como também as discussões sobre as práticas pedagógicas na perspectiva de discutir o currículo a partir do que é geral e específico na educação destas crianças. As autoras realizaram suas pesquisas a partir de um olhar para as especificidades e a educação das crianças no campo, especialmente, através da implementação dos projetos políticos pedagógicos observando os marcos legais que definem a educação das crianças do e no campo.

Silva e Silva (2013) afirmam que,

[a] infância é um momento específico do desenvolvimento humano e deve ser compreendida de maneira integral, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Estudar a infância implica uma análise desses diversos elementos, que auxiliam a compreender a criança como um sujeito histórico e social. (SILVA; SILVA, 2013, p. 169)

É preciso dar à infância campesina, das populações residentes em assentamentos rurais, uma maior visibilidade buscando compreender suas especificidades e sua construção histórica, social e política, como também seu projeto de escola e de educação. Faz-se necessário afirmar que a infância possui as suas especificidades, e que, se constitui como uma categoria geracional em suas diferentes temporalidades,

[conceitualmente], a infância não é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo. Essa universalidade foi oficialmente garantida por políticas internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, que certamente apresentaram avanços para um período histórico do pós-guerra. Em nome dos direitos universais, a infância é normalizada e o conceito ocidental de uma infância ideal é legitimado [...]. Por outro lado, através de suas experiências, as crianças singularizam as suas infâncias, porque, como seres ativos, elas buscam fazer o que desejam. Ambos, os movimentos de universalização e de singularização da infância, podem ser observados por intermédio da ação das crianças. (MULLER, 2010, p. 15)

Esta ideia de infância como categoria única e, ao mesmo tempo singular, vem contribuir para a análise e percepção do cotidiano da infância do campo na medida em que entendemos ser a criança um sujeito ativo, que, através das suas interações e brincadeiras produzem cultura. Muller (2010) aponta a necessidade de estudos teórico-metodológicos interdisciplinares que possam dar conta da complexidade da infância contemporânea. Tais questões nos desafiam a considerar as especificidades e o protagonismo das crianças dialogando com Sarmiento (2018) que apresenta a relevância das pesquisas com crianças afirmando que “é preciso ouvir a voz das crianças”. Este protagonismo exigiu um estudo sistemático de processos teóricos, metodológicos e políticos. É preciso ouvir no sentido mais amplo, ou seja, através das múltiplas linguagens de comunicação das crianças, bem como de outros sujeitos que por já terem vivido sua infância falam e pensam sobre elas.

Portanto, a história da educação das crianças/infância do campo assume esse lugar de lutas a partir de uma história que se inscreve de forma diferente porque, desde muito pequenas ajudam a escrever uma história de luta e de resistência a partir de práticas cotidianas que envolvem solidariedade, trabalho coletivo, processos da agricultura familiar, enfim, são atividades vivenciadas pelos adultos e também pelas crianças, neste sentido, as crianças tem possibilidade de escreverem a sua história como os “sem terrinha”. Schutz-Foerste *et al*, (2015) consideram que,

[a] participação das crianças na marcha por escola, terra e desenvolvimento sustentável no campo informa sobre uma infância oposta àquela apontada pelo projeto capitalista de consumo. A criança, juntamente com a família, apresenta à sociedade demandas de um cotidiano em que as prioridades são discutidas no coletivo do Mst. (SCHUTZ-FOERSTE *et al*, p. 75).

Uma história de educação e de escola que deverá dialogar com essa criança em suas diferentes perspectivas cotidianas, ao falar da criança sem terrinha, estamos aqui apresentando uma especificidade de uma infância para além dos seus fazeres e dizeres, mas uma infância de múltiplas linguagens, se constituindo como sujeitos e atores sociais, na amplitude de sua diversidade e alteridade.

2 REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para entendermos a História da Educação do Campo na perspectiva da história da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, compreender como ela se inscreve na História Social da Infância, será preciso considerar também a história de luta dos movimentos sociais que são essenciais para entendermos a sua trajetória.

Neste sentido, Chesneaux (1995) afirma os perigos de um tempo sem passado, “se o passado tem importância para as massas sociais é num outro aspecto da vida social, quando se insere diretamente nas suas lutas” (1995, p. 149). Portanto, faz-se necessário apresentar e pensar qual história se inscreveu neste passado dos assentados da Reforma Agrária que se constitui a partir de lutas travadas na busca pela terra e pela educação.

A história dos movimentos sociais se concretiza a partir das lutas por uma educação na perspectiva da formação humana, ou seja, um processo de promoção da educação como elemento fundamental para a garantia da vida e da dignidade humana. A proposta de Educação do Campo se contrapõe a Educação Rural, uma discussão ampla de um processo educacional que não considerava uma educação orgânica às comunidades camponesas, posto que a

[a] educação do campo se contrapõe até o termo educação rural porque contradiz a visão dos trabalhadores / povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação. Afirmar a educação do e no campo é uma opção político radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos procuradores de saberes, valores, culturas, identidades. Há Pedagogias do e no campo. (SANTOS, 2018, p. 14).

Na década de 1950, com o desenvolvimento industrial na perspectiva do progresso, fica evidente a ideia de sobrepor o urbano ao rural, pois

[abandonar] a defesa da Educação Rural até de melhor qualidade ou optar por afirmar a Educação do e no Campo é de extrema radicalidade política por desconstruir a histórica visão de escola/ educação rural como dádiva para afirmar que educação não é esmola, é direito, mas afirmar que no campo há sujeitos, coletivos, movimentos educadores que exigem reconhecimento político e pedagógico. (SANTOS, 2020, p. 45)

A construção histórica do MST se inscreve na perspectiva do campo como um lugar de vida, de pertencimento, todo movimento social deverá pensar a educação e seus sujeitos coletivos de direitos e de cultura. Miguel Arroyo (2011) afirma que a terra deverá ser, sempre

a matriz de formação humana. É preciso inserir a educação onde ela acontece, ou seja, pensar a materialidade do viver humano. E afirma ainda, “[...]se não tem terra, não se tem humanidade”. (ARROYO, 2011, p. 123).

Para que possamos compreender a história da Educação do Campo é importante considerar alguns fatos históricos que refletem a trajetória coletiva de história de luta desses sujeitos. Logo após o período Pós-Guerra, no Governo de Getúlio Vargas, diferentes correntes de pensamentos sociais e políticos se apresentavam na busca pela garantia do pensamento conservador em detrimento aos setores de esquerda que davam início aos movimentos sociais e a luta pelo direito à terra e a educação,

[abertamente], alinhava-se ao pacto intercontinental comandado pelos Estados Unidos, contra o avanço do comunismo. Esse pensamento afirma-se em defesa da propriedade privada, contra as reformas sociais e pela defesa intransigente das instituições estabelecidas pela democracia ocidental. Esse pensamento não era expresso apenas no mundo acadêmico, mas em todas as esferas da sociedade e do Estado. (NASCIMENTO, 2007, p. 108).

No início da década de 1950, as Ligas Camponesas e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais iniciam suas reivindicações, especialmente, na luta pelo território e direitos trabalhistas. A Comissão Pastoral da Terra criada em 1975, na cidade de Goiânia, se configura como um movimento de significativa relevância para as lutas dos movimentos sociais camponeses,

[...] foi uma autocrítica ao apoio da Igreja católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo. (STÉDILE; MANÇANO, 1996, p. 19-20).

Estes movimentos deram início à luta pelo território como lugar de vida, e não como um campo vazio. Caldart (2011) afirma que “[...] o campo não tende necessariamente a desaparecer, e exige espaço para ser sujeito” (CALDART, 2011, p. 33), portanto, era preciso lutar pela terra na perspectiva de garantia de vida e de trabalho. A Comissão Pastoral da Terra se apresentava como um espaço que viabilizava discussões e contribuía para a organização sistemática dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. As práticas educacionais dos educadores do campo, naquele período, se apresentavam sob diferentes aspectos, embora a maioria dos sujeitos do campo, para aquele período, não tivessem o direito à escola, seus saberes e fazeres se sobrepunham viabilizando diferentes formas de reivindicação pelo direito à terra.

Entre as diferentes formas de produção de material de divulgação dos seus ideais de luta, eram produzidos panfletos, literaturas de cordel, entre outras atividades objetivando um pensamento crítico que se aproximasse das populações rurais objetivando uma luta coletiva entre os diferentes espaços do campo.

A Ligas Camponesas que se estabeleceram no Nordeste, tiveram seu início nos Estados de Pernambuco²⁹ e Paraíba. Para esta análise e discussão, Benevides (1985), ao realizar suas pesquisas sobre as Ligas Camponesas no Estado da Paraíba, apresenta as diferentes formas de resistência e de luta destas populações afirmando que, “[...] entre 1960 e 1961 as Ligas Camponesas da Paraíba ganharam impulso político quando os líderes camponeses decidiram lançar manifesto em que anunciavam a Conferência Estadual dos Camponeses do Estado” (BENEVIDES, 1985, p. 75).

O Movimento de Educação Popular (MEB)³⁰, através da participação e apoio de Paulo Freire na perspectiva de pensar uma prática pedagógica emancipatória, os trabalhadores e trabalhadoras do campo se inserem neste cenário como protagonistas da ação, viabilizando uma prática pedagógica orgânica à comunidade, ou seja, uma leitura de mundo, uma pedagogia crítica e reflexiva,

[...] numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falassem de ASA – ‘Pedro viu a asa’ – ‘A asa é da ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 104).

²⁹ O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como Ligas Camponesas teve início, no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco. A propriedade congregava 140 famílias de foreiros nos quinhentos hectares de terra do engenho que estava de “fogo morto”. O movimento foi criado no dia 1º de janeiro de 1955 e autodenominou-se Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Disponível em: <https://www.ligascamponesas.org.br/>

³⁰ O MEB é um organismo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Há mais de 55 anos realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do estado de Minas Gerais, em regime de parceria com o governo estadual. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos/>

Uma pedagogia humanizada que contextualiza o saber e o fazer do indivíduo, proporcionando um olhar para si e para o outro, uma pedagogia de existência e de vida. Esse movimento de educação popular e a pedagogia freireana de alfabetização de jovens e adultos contribuiu para um movimento de resistência e de luta pelo direito à terra para as populações do campo. Apesar dos altos índices de analfabetismo daquele período, o movimento das Ligas Camponesas conseguiu difundir suas ideias e lutar contra o latifúndio e o imperialismo que inviabilizava pensar a materialidade da existência humana. As palavras de ordem para aquele momento, surgiam como um recurso didático e essencial para o repensar essa materialidade humana, “[...] Reforma Agrária na lei, ou na marra! “Camponês sem terra, Operação sem Pão, é barriga vazia, tambor de revolução, viva a Reforma Agrária Radical, com Francisco Julião” (NASCIMENTO, 2007, p. 111).

Com o Golpe Militar da década de 1960, as ligas camponesas praticamente desapareceram com a dominação das oligarquias rurais que predominavam e esmagavam as lutas de classe, especialmente, dos movimentos do campo. Benevides (1985) afirma que “[...] na medida em que as Ligas Camponesas rompiam com a esquemática rede de dominação seriam repudiadas e destruídas pelo bloco agroindustrial com o Golpe de 1964” (BENEVIDES, 1985, p. 31). Para esse longo período de silenciamento e da tentativa de apagamento das histórias e memórias dos povos do campo e da cidade, especialmente, para as classes menos favorecida, é importante afirmar que a luta continuou, mesmo sob os processos e mecanismos ditatoriais, muitas vidas foram perdidas, muitos foram sacrificados, exterminados, mas a memória não foi apagada, ela permaneceu sob diferentes perspectivas, olhares e territórios de vida do povo camponês.

Após as duas décadas de Ditadura Militar no Brasil, o ano de 1980, surge como um marco legal na garantia dos direitos dos povos do campo. A promulgação da Constituição de 1988, veio assegurar a garantia à Reforma Agrária,

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

§ 3º Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

§ 4º O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

§ 5º São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária. (BRASIL³¹, 1988).

Afirma-se, a partir deste período, a necessidade de assegurar os direitos sociais e individuais que se constituem como resultado das lutas dos movimentos sociais, mais especificamente do movimento das Ligas Camponesas nas diferentes regiões do país. Portanto, é preciso considerar a significância e relevância da história social e memória destes movimentos e da história da educação dos povos do campo, que pensavam uma matriz pedagógica que viabilizasse uma condição crítica e reflexiva do sujeito em formação, para que, assim, seus direitos fossem conquistados a partir de uma coletividade que vai lutar pela vida e pela terra. Neste viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vem garantir uma educação com uma matriz pedagógica orgânica à comunidade,

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL³², 1996).

Neste sentido, a história da educação do campo se inscreve como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais na contramão dos processos de modernização conservadora do espaço rural através dos latifundiários na perspectiva do agronegócio, que resultou no esvaziamento do campo pela ausência de trabalho, como afirma Martins (2001, p. 33) “[...] foi esse um retrocesso histórico espantoso em nome da modernização econômica e tecnológica”. O avanço do capitalismo, através da implantação e valorização do agronegócio, surge na contramão dos processos de produção da agricultura familiar como produtores de alimentos

³¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

³² BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

para sua subsistência, um modo de produção que considera a multiplicidade de produção do campo através de uma interação social com o mercado local.

A agricultura familiar e o desenvolvimento do campo como lugar de vida, no início do século XX, apresenta mudanças políticas, sociais e econômicas que surgem com uma nova abordagem para a história da educação, e consequentemente para a história da educação do campo. O Decreto nº 7.352/2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, estabelecendo os princípios da educação do campo, como primeira política de educação para a Reforma Agrária. A História da Educação do Campo se insere neste movimento de luta e de garantia do direito à escola como produção de vida e de identidade. Neste sentido, cabe aqui considerar a relevância do MST para a implementação e construção destas políticas públicas de garantia dos direitos constitucionais das populações do campo.

Para Souza (2010, p. 26) “[...] os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo”.

Para a autora, o MST através de uma relação de conflitos e embates, dialoga com o Estado na construção da política de educação dos povos do campo, viabilizando os diferentes questionamentos da produção capitalista e, especialmente, no embate contra o agronegócio. Arroyo (1989) afirma que a existência de uma pedagogia para as populações do campo deverá permitir uma análise a partir da prática social, afirma ainda que, a escola precisar humanizar os sujeitos nela inseridos, como também refletir sobre a função social da terra, que deverá gerar vida e subsistência para suas populações.

2.1 Uma Escola do e no Campo

A partir da construção de um projeto de escola e de vida em seus territórios, através da luta dos movimentos sociais aqui esboçados, definimos a escola como um lugar de vida e de luta pelos direitos sociais. Entendendo o campo não como um lugar de produção rural capitalista, mas o campo como produção de vida, de trabalho e de cultura.

Os povos do campo são reconhecidos como comunidades tradicionais³³, identificadas a partir dos conhecimentos e saberes que são passados de geração em geração, construídos por

³³ Decreto nº 6.040/2007: Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução

meio das relações estabelecidas no âmbito familiar e na comunidade. As relações de vizinhança, como também de confiança são características destes sujeitos que dividem seus espaços de vida, especialmente na produção do alimento, onde “[...] vida, meio e grupo se integram e unificam muitas vezes em função do alimento”. (CANDIDO, 2010, p. 35)

E, para estas populações, a escola se apresenta como uma instituição não apenas que vai ensinar a ler e escrever, mas que pode viabilizar uma proposta pedagógica orgânica à comunidade. Para Arroyo (2011, p. 115) “[...] a escola ajuda a formar lutadores do povo quando trabalha com dois elementos básicos: raiz e projeto”. Estes elementos precisam ser considerados legitimando o direito à educação e a escola do e no campo.

Pensar uma escola do e no campo, significa afirmar e compreender que a cotidianidade destas populações possui tais especificidades que estão diretamente ligadas à vida nestes espaços. Sabe-se que a educação assume diferentes significações, considerando especialmente um espaço de descobertas e de construção e formação de uma identidade própria que deverão estar atreladas ao conhecimento daquilo que é geral e que é específico no contexto educacional, especialmente, considerando as tessituras simbólicas dos diferentes espaços de aprendizagem, ou melhor, uma educação orgânica à comunidade.

É significativamente relevante uma educação, ou melhor, uma escola que vai proporcionar apropriação da cultura de vida destas populações. Portanto, a concretude da vida no campo, seus espaços de convívio, especialmente, a participação no trabalho coletivo da comunidade.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), estabelece os princípios e procedimentos para uma escola do e no campo, tais proposições que se apresentam na respectiva legislação refletem o embate dos movimentos sociais pelo direito a uma educação do e no campo, propondo a legitimidade da escola do campo, como também a necessidade de implementação de políticas públicas para pensar este projeto de educação para estas populações.

No fortalecimento na construção de um projeto de educação do e no campo, delineando uma educação através de princípios educacionais que visam proporcionar uma escola do campo como garantia de permanência e de um projeto de educação na perspectiva de uma não submissão ao projeto de escola urbano, determinando que esta escola esteja vinculada à

cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

cotidianidade destas populações, percebe-se aqui a necessidade de compreensão de que são necessários conhecimentos sobre a cotidianidade das populações do campo, e, buscar analisar como se dão estes processos de exclusão social.

Inicialmente, discutiremos aqui a perspectiva de uma sociedade capitalista que não inclui o projeto de educação do campo em suas propostas educacionais, uma educação e uma escola de formação humana, que se difere da proposta do projeto capitalista de educação como define Caldart (2008), evidenciando este projeto de educação e um modelo de desenvolvimento do campo como um lugar de negócio, expulsando as populações, afirmando não ser necessário um projeto de educação e de escola, na medida em que não reconhece estas populações,

[concepção] instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente [...] E mesmo sabendo que a educação, não tenha força material capaz de garantir esta luta, compreende que esta pode ajudar a formar os trabalhadores e as trabalhadoras para que permaneçam em “estado de luta”, para que não sucumbam aos desígnios da barbárie capitalista: seja por uma inclusão que lhes destrói (como classe, como humanidade), seja pela marginalização completa, pacífica ou violenta. (CALDART, 2008, p. 14)

Um campo que foi submetido, pela questão de um modelo de desenvolvimento que ignora a classe trabalhadora, expulsando as famílias na medida em que não proporciona condições de permanência nestes territórios, a autora apresenta diferentes contextos, necessários para esta discussão sobre a relevância da educação para uma formação humana e crítica, com o principal objetivo de não submeter estas populações aos absurdos da concretude da realidade capitalista.

Neste sentido, o movimento capitalista compreende um modelo de campo esvaziado. É neste desenhar de um campo esvaziado, que os municípios pesquisados confirmam e idealizam, não apenas a negação de uma projeto de escola do e no campo, negligenciando a legislação-marco, da qual já apresentamos aqui, que define as diretrizes e propostas de uma educação do e no campo, que nos deparamos, pasmem, com um projeto denominado de “nucleação das escolas do campo”, percebia-se assim, a “necessidade de se fechar as escolas do campo”, por diferentes justificativas, percepções, e assim, fomos nos aproximando desta concretude real do cotidiano.

2.2 Nucleação das Escolas do Campo

Na contramão da garantia e permanência de uma escola do e no campo, foi necessário então, discutir e apresentar o processo de Nucleação das Escolas do Campo, ou seja, o fechamento das escolas do campo e suas implicações no cotidiano destas populações. A pesquisa de Elis Correia (2018) indica que,

[o] processo de fechamento das escolas do campo continua existindo e vem se ampliando nos últimos anos, tendo chamado nossa atenção e resultado nesta pesquisa. Somente em Poço Redondo, os governos municipais fecharam 22 destas escolas. Segundo dados do Censo Escolar, em 2007 havia 52 escolas rurais em Poço Redondo e em 2015 apenas 30. (CORREIA, 2018, p. 16).

Para a pesquisadora, o fechamento das escolas do campo se constitui como um elemento de exclusão do direito à escola. Portanto, neste viés, pensando uma escola a partir de sua prática social, como um projeto de vida e de cultura, pretendemos dar voz as crianças, aos jovens e aos adultos sobre a sua infância vividas no campo em diferentes tempos, a fim de compreender como se constitui o seu cotidiano nos contextos históricos, sociais e culturais com foco, especialmente, no tema da retirada do direito social de escola pública à estas comunidades.

Uma vez que os sujeitos pesquisados nos relatam a perda física e simbólica das escolas dos assentamentos com seu fechamento pelo poder municipal. Tendo em vista a trajetória de três gerações acima comentadas para conquistar a escola do Assentamento e, por outro lado, o seu fechamento, é necessário compreender como os sujeitos dos assentamentos tem vivenciado e reagido sobre esta brutal retirada de direito social.

3 CRIANÇAS E INFÂNCIA RESIDENTES EM ASSENTAMENTOS RURAIS

Nossa perspectiva de análise, nesta seção, mantém-se no desafio de estudar a história da infância no seu sentido de universalidade, uma vez que a infância na contemporaneidade é reconhecida do ponto de vista biopsicológico, sociológico, histórico, educacional e jurídico.

3.1 História Social da Infância e da Educação das Crianças do Campo

Para a historiadora Del Priore existe uma questão a ser discutida sobre o lugar das crianças na sociedade brasileira, “[...] como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos?” (PRIORE, 2020, p. 08). Entendemos, assim, que há ainda um universo indevassado sobre a história social da criança e da infância no Brasil, especialmente, quando neste universo é preciso ser cotejado com os estudos da educação das populações do campo.

Para tal empreitada, o estudo histórico da vida cotidiana apresentado por Agnes Heller (1970) nos permitiu entender que os sujeitos da infância se constituem a partir das relações estabelecidas no tempo e no espaço, onde a vida se desenvolve em um contexto histórico, social e cultural. Portanto, exige muitas vezes, um cotidiano de fazeres, dizeres e saberes que se constituem entre as vivências inseridas em um universo de partilha, mas também de enfrentamentos que se apresentam nos trabalhos desenvolvidos junto com as famílias e a comunidade

Olhar para o passado à luz do presente significou compreender a criança concreta da qual nos aproximávamos. Em face destas reflexões, percebe-se a necessidade de se pensar este passado e seus conflitos do viver a infância das crianças do campo, “dito desta maneira, a história é compreendida como a medula do estudo social e uma permanente atualidade, e, por isso, deve trazer os acontecimentos do passado, redimensionando-os no presente e anunciando o futuro” (SILVA, 2003, p. 49), esta afirmação indica a necessidade de se trazer os acontecimentos de uma história considerando a infância e a resistência das populações do campo no movimento de luta pela terra e educação, uma história que deverá ser compreendida na sua atualidade.

Para analisar esta infância a partir da perversidade da ausência do Estado na garantia dos seus direitos, foi necessário recorrer à Max & Engels (1985) sobre a situação da classe

trabalhadora na Inglaterra no período da Revolução Industrial, e, neste sentido, buscando compreender este passado da infância neste período, uma concretude que permanece para algumas populações imersas sob o poder do capital e de um sistema neoliberal perverso e de exclusão social.

Os depoimentos e a colaboração dos homens, mulheres e crianças dos territórios pesquisados, contribuíram para a análise real do objeto pesquisado. Foram significativos as aproximações e os depoimentos que aqui vamos materializando, vozes que surgem nos encontros dos diferentes territórios, nas varandas das casas dos Assentamentos, nas roças, na escola, nas estradas, nos currais, enfim, nos diferentes lugares onde a vida acontece permeada de diferentes construções históricas e sociais da vida humana.

Percebíamos os diferentes olhares, que nos diziam muitas coisas, ficávamos observando o momento da saída da escola (especialmente para as crianças que não utilizavam o transporte escolar), saíam com seus pares por entre as estradas da comunidade, e aí, o caminho de volta se transformava num verdadeiro espaço de brincadeiras e aprendizagens.

Para analisarmos este lugar da infância através dos diferentes campos do conhecimento, evidenciamos uma análise criteriosa de historiadores e pesquisadores que se apresentavam no delinear da pesquisa e que contribuíram para a escrita desta tese, neste sentido, cabe aqui considerar a trilha dos estudos sobre a História da Criança e da Família na França do século XVI em Ariès (1997) quando conceitua a infância enquanto categoria, evidenciando a concepção de infância a partir de um determinado período, ou seja, uma infância que surge na modernidade, este trabalho se caracteriza como um dos principais estudos das pesquisas com as crianças e as infância no período da Idade Média.

No entanto, Del Priore (2020) afirma que a história da infância no Brasil, como também no mundo, problematizando e informando que existe uma distância entre o universo da criança descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais, como também pelo poder público e o cotidiano da criança concreta ao qual está imersa, seria então necessário afirmar que o mundo que deveria ser disponibilizado para a criança se distancia de sua realidade, especialmente, para as crianças pobres.

Portanto, evidenciando que a perspectiva da categoria infância precisa considerar as diferentes configurações do cotidiano da criança, “o mundo que a criança deveria “ter” ou “ser” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive” (DEL PRIORE, 2020, p.

8), estamos aqui apresentando uma criança concreta, experiências que se materializavam na realidade das crianças e da infância do campo.

Seguindo tal raciocínio, Hermida (2020) ao propor uma construção da história da infância proletária, conceitua através da perspectiva do materialismo histórico-dialético uma infância real que se materializa na exploração do trabalho infantil no período da Revolução Industrial. Estes estudos nos ajudaram a compor o universo da infância na perspectiva do método marxista que possibilitou este olhar para a realidade dos fatos sociais dos quais estão imersas as crianças do campo.

Teremos aqui uma análise sobre a categoria infância: ter ou não ter a infância,

A concepção de infância implicava algumas questões que se distanciavam do cotidiano campestre, para os adultos a infância compreendia um tempo para brincar e para estudar. Portanto, para os entrevistados (adultos) do Assentamento Fortaleza a inexistência da infância surge na medida em que a brincadeira e a escola praticamente inexistiram. A partir dessa reflexão percebe-se que a infância no Brasil, enquanto categoria que a conceitua e a diferencia do adulto em alguns espaços, permaneceu e permanece ausente do cotidiano de muitas crianças brasileiras. (ARAUJO, 2016, p. 85)

No momento da escrita da minha dissertação, ficou evidente que a primeira geração das famílias assentadas indicava esse não ter a infância, e, informando que a ausência da brincadeira e da escola implicavam esta realidade, neste entrecruzamento a escola se apresenta como um espaço que vai privilegiar a infância, e, na contramão desta análise, temos uma outra questão, a escola compreende esta perspectiva de considerar esta infância? Para esta reflexão Kohan (2019) apresenta a seguinte afirmação, “a escola não tem infância”, temos então, um determinado grupo social que afirma não ter a infância pela ausência da escola e da brincadeira, e, paralelamente a esta discussão temos uma discussão teórica que evidencia esta ausência da infância, porque este espaço não vem considerando as especificidades das crianças concretas, o autor afirma,

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação. (KOHAN, 2019, p. 45)

As instituições educacionais precisam garantir este viver a infância, através de um currículo lúdico que possibilite o respeito ao desenvolvimento biopsicossocial das crianças, como também uma escola que contextualiza em suas práticas pedagógicas o cotidiano destas crianças, seguindo esta análise, da ausência do respeito aos direitos de aprendizagem das crianças, poderíamos evidenciar que escolarização das crianças vai fortalecer a lógica do capital no sentido de uma formação exclusivamente para o trabalho, temática que não daremos conta de uma análise neste trabalho, mas que surge para pensar a infância e a criança nos seus diferentes espaços concretos.

Para a educação das crianças do campo, a temática do respeito, como também de uma formação que vai possibilitar uma transformação social, deverá proporcionar as condições externas e internas das crianças através do seu cotidiano, resultando num processo de aprendizagem e de reconhecimento da cultura dos povos do campo, ou seja, a criança vai construindo seus vínculos afetivos com a escola e com sua comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI-2010) se instituem como a primeira regulamentação nacional que articula diretrizes educacionais com a infância do campo, neste documento são referendadas as seguintes diretrizes para a Educação das Crianças do campo,

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24)

Estes tópicos conceituam o lugar da escola e da educação das crianças do campo, são diretrizes que deverão proporcionar uma educação de qualidade, reconhecendo seus direitos sociais e culturais. Entretanto, na contramão deste direito nos aproximamos de uma realidade que se distanciava desta legislação, que se constituem como resultado das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação da infância do campo.

Neste movimento de ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa, temos os mais velhos que muitas vezes, admitiam não ter a infância, fato este que suscitava reflexões a partir da concepção de ter ou não ter a infância, e, neste sentido, a escola se configura como essencial para as

famílias das crianças, a primeira geração que admitia não ter a infância, lutava pela escola, porque este espaço possibilitava a garantia do direito da criança e da infância no sentido de uma transformação social de suas vidas.

Acontece que no caminhar dos tempos da história, a educação das crianças do campo sofre com a ausência da própria escola, uma realidade que se apresentava no desenhar da pesquisa, o real e concreto nos aproximava de um cotidiano que transcorria neste tempo e neste espaço da infância e da luta pela vida e pela constituição da escola.

Era preciso, então, observar o que transcorria no cotidiano da infância campesina, uma geração que entende ser a escola um direito que deveria ser garantido para suas crianças. Trata-se aqui de um tempo presente que precisa ser compreendido, e, neste caminhar, buscávamos analisar as crianças do campo a partir do que diziam os sujeitos da escola, o depoimento da professora nos aproximava de uma realidade que se apresentava na concepção sobre as infâncias do campo,

[as] crianças do campo elas são mais carismáticas com os professores, assim como se eles fossem mais carentes de afeto, entendeu, eles chegam abraçam, beijam a gente, eles acham que ir para a escola fosse um passeio para eles, eles saem de lá do mato e é como se aqui fosse uma cidade para eles, como se fosse: eu vou para festa, os da cidade já tem tudo, tem shopping, tem praça, tem tudo não é? Não são tão assim igual as crianças do campo, eu digo porque eu ensino na zona rural e urbana e esses daqui do campo na hora que chega, já chega correndo, tia como vai, pega nossa bolsa e já querem ajudar a gente. (SILVA, 2019, p. 34).

A professora estava a conceituar as crianças do campo, mas de uma maneira um tanto confusa, afirmava que são carismáticas, mas que esta questão poderia indicar uma carência que poderia existir em suas famílias, a professora estava falando das crianças que estudavam em outro povoado³⁴, quando indica que “eles saem de lá do mato”, e faz uma comparação com as crianças que moram na cidade, indicando que o mato, não seria uma opção das crianças, mas sim, uma condição social que implica dificuldades para este cotidiano.

No entanto, os depoimentos das crianças afirmavam não desejar sair do seu espaço de vida, e, mais ainda, estavam lutando para a reabertura de sua escola, temática que discutiremos no terceiro capítulo, mas que surge aqui para pensar esta história social da criança e da infância. Será que as crianças da cidade já têm tudo? Teríamos aqui uma sobreposição do urbano para a vida no campo? Este olhar da professora para as populações do campo surge a partir da

³⁴ SILVA, Maria José. Entrevista nov 2019 – Naquele momento a professora trabalhava na Escola Municipal Dep Euvaldo Diniz – Povoado Aningas que recebeu as crianças do Assentamento Fortaleza que teve sua escola fechada no ano de 2017.

concepção do campo como um lugar de atraso, no entanto, o ouvir as crianças e experimentar este cotidiano foi significativo para observar as brincadeiras no mato, nos espaços coletivos dos Assentamentos, a partilha dos diferentes alimentos, os banhos no rio e nas lagoas, o trabalho na roça, enfim, não desejamos aqui romantizar a infância do campo, mas considerar um olhar para suas especificidades sem comparações e equívocos. Mas aqui legitimando uma criança que possui vínculos afetivos com sua comunidade.

A professora apresentava uma infância carente, e acreditava que as especificidades da infância do campo deveriam considerar esta ausência de afeto, e que a situação do ser a criança do campo poderia implicar na necessidade de uma aproximação com a vida urbana, são situações que surgiam neste universo de diferentes configurações. Conceituar estas afirmações nos causava estranheza, fazendo-nos retomar os estudos sobre a infância dos quais nos apropriamos, tentando compreender a infância da qual a professora desenhava no seu falar, quais seriam os fatos concretos desta infância ausente de afeto e carente do urbano, ou seja, temos aqui, novamente, o urbano se sobrepondo ao campo.

Para Del Priore (2020) “os historiadores brasileiros têm que partir de constatações bem concretas, tiradas na maior parte das vezes das fontes documentais com as quais trabalham. Devem contar também com sua observação crítica da realidade para relatar sua própria história” (DEL PRIORE, 2020, p. 12), esta observação crítica muitas vezes provocava diferentes olhares e configurações da infância e da criança do campo.

A questão que ficou em aberto, durante o desenvolvimento da minha dissertação, no sentido de observar a possibilidade de constituir a história da infância do e no campo nas perspectivas teóricas dos campos de estudo referenciados, fica evidente que a concretude deste fenômeno investigativo, sequer, reconhecia os marcos normativos da educação do campo, implicando inclusive no âmbito das relações estabelecidas no universo escolar, que utiliza de uma proposta pedagógica urbana, desconhecendo o cotidiano da infância do campo.

Para pensar a constituição da história da infância através dos aportes teóricos dos quais nos aproximamos, fez-se necessário considerar a relevância Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁵, que surgiram em momentos de debates sobre a temática junto ao

³⁵ A SECADI tinha como principal objetivo “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, e foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: [justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/](https://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/)

Ministério da Educação, que articulavam as pautas da Educação do Campo, um momento expressivo para fomentar a garantia do direito à educação para estas populações.

Era preciso enfrentar os desafios de pautar as políticas públicas para uma educação no e do campo, neste momento são elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, um trabalho coletivo que foi constituído a partir de aportes teóricos significativos que são resultados de pesquisas que evidenciavam a necessidade de permanência do homem no campo, e, neste sentido, a educação seria um instrumento de garantia do viver a infância em seus espaços de vida.

Pesquisas apresentavam as diferentes populações rurais afirmando a riqueza dos saberes, dizeres e fazeres destas populações, como também os problemas enfrentados pela ausência da escola e da precariedade daqueles que insistiam em existir. Neste movimento de discussões que foram se constituindo nos diferentes territórios, incluindo nestes debates os movimentos sociais e sindicais, que, a partir desta aproximação, contribuíram para a construção de um projeto de escola que deveria reconhecer o tempo histórico da infância e suas especificidades. A realização da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural, da qual participei, integrando o grupo de trabalho do estado de Sergipe, se constituiu como um relevante momento para a discussão da educação das crianças do campo,

[desenvolvida] em duas etapas. Na primeira, foi feita uma pesquisa quantitativa com aplicação de questionários em uma amostra de 1.130 municípios das cinco regiões do país. Na segunda, foram realizados estudos qualitativos em 30 municípios dessa primeira amostra, sendo 6 municípios por região (SILVA; LUZ, 2017, p. 307)

A pesquisa pretendia analisar qual a relevância da escola para as populações rurais, especialmente, para as crianças pequenas nos diferentes territórios brasileiros. Existia neste contexto a necessidade de um olhar para a infância e as crianças, como também para as famílias, uma discussão sobre a obrigatoriedade do Estado em garantir a escola para estes espaços considerando os artigos 7º e 208 da Constituição Federal de 1988, esta legalidade resultou em um longo processo de implementação as políticas públicas educacionais.

A história da infância e da educação sofre com a concretude e materialidade dos fatos e uma legalidade que não é real, que se configura como um direito nos diferentes marcos normativos aqui evidenciados, mas que, entretanto, se afasta da realidade do campo. Desta ótica, é urgente perceber que,

[a] história internacional tem mostrado que a educação infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, da área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação de pior qualidade que as crianças não pobres e de áreas urbanas. Em países com desigualdades sociais intensas, as desigualdades que atingem a educação infantil são ainda mais intensas. (ROSEMBERG, 2012, p. 19)

Uma história que se reproduz em diferentes espaços e que assume a condição de um sistema desigual, considerar a história social da infância a partir deste entrecruzamento com a história da educação significa afirmar que existem algumas contradições neste movimento daquilo que é real e de uma legalidade que não se constitui.

Para esta temática, Del Priore (2020) nos ajudava a compreender que este universo envolve diferentes infância, existem aquelas que são amadas, e, na contramão, existem meninos e meninas que simplesmente são invisibilizados, a historiadora considera que os estudos sobre as crianças indígenas, escravas, como também as crianças da elite, em um determinado período da história, evidenciavam esta invisibilidade, afirmando que a infância, inserida na imensidão deste país continental, ainda necessita de um olhar para a realidade do tempo presente. Os estudos sobre a história da criança no Brasil nos aproximam de um passado que permanece no presente, que necessita de uma reflexão sobre a manifestação destes fenômenos de exclusão social.

Hermida (2020) contribuiu para este debate, quando apresenta a história social da infância proletária esquecida, ou seja, não se faziam presentes nas diferentes pesquisas e nos diferentes campos teóricos que discutiam e discutem a infância e a criança, considera que o fenômeno social castigou os meninos e meninas filhos e filhas da classe trabalhadora, uma realidade perversa que implicou o viver a infância através da exploração do trabalho infantil.

Neste viés, experimentando a contemporaneidade e os desafios da classe trabalhadora do século XXI, mais especificamente das populações do campo, temos uma história social da infância campesina que sofre com esta invisibilidade, uma criança concreta que se insere num contexto intergeracional, com processos alienantes que são experimentados na concretude das infâncias camponesas. Estamos aqui evidenciando uma criança concreta, que vivencia um processo de exclusão social, sendo submetida às diferentes formas que se apresentam na perversidade dos fatos sociais.

No entanto, para pensarmos um movimento de luta e contra a alienação das infância camponesas, analisaremos os trabalhos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra com um projeto educativo para as infância Sem Terrinha, esta ação do MST tem início no ano de 2014³⁶, e foi um momento de relevância para os povos do campo, especialmente os Assentados da Reforma Agrária.

O projeto educativo do MST é composto por matrizes formadoras vinculadas à práxis social e reafirmadas em ações concretas da luta social, da coletividade, da cultura, da história, do internacionalismo e do trabalho como princípio educativo, para o processo de desenvolvimento no trabalho com a infância Sem Terra. (AQUINO, 2018, p. 161)

Uma ação para pensar uma infância, possibilitar a participação da criança no movimento da luta social. Neste sentido, a criança assume um protagonismo necessário para o enfrentamento das questões sociais existentes no cotidiano de seus espaços camponeses.

Quando retomamos a infância proletária discutida por Hermida (2020) percebe-se a crueldade dos tempos que se constituem numa perspectiva intergeracional, mas que, a partir do projeto de infância do MST, poderia provocar um novo olhar para esta infância, isto não significa afirmar que, embora o MST considere a relevância da formação de suas crianças, esta perversidade que se apresenta na concretude dos fatos, deixará de existir, isto não acontece porque a realidade permanece, entretanto, este projeto de infância, considerando a criança como protagonista nas lutas sociais deverá proporcionar uma ação concreta a partir de uma proposta de não alienação desta infância.

Possibilitar à criança a participação de forma ativa dos momentos históricos e sociais na luta pela escola e pela terra, considerados os principais elementos da práxis do Movimento Sem Terrinha. O projeto de educação do MST para as crianças Sem Terrinha propõe um espaço³⁷ não formal onde são desenvolvidas as Cirandas Infantis Itinerantes que acontecem nos momentos de ações do movimento, se afirmam como um espaço não formal, porque esta é uma proposta educacional do movimento, entretanto, observamos que esta proposta precisa ser amplamente desenvolvida no âmbito dos estados brasileiros camponeses. Para os Assentamentos aqui apresentados, não observamos esta realidade para as crianças e suas

³⁶ O VI Congresso Nacional - “Lutar, construir Reforma Agrária Popular”, contou com participação de “trabalhadores e trabalhadoras do campo e convidados nacionais e internacionais. Para este momento, participaram 700 crianças de 0 a 12 anos de idade na Ciranda Infantil Paulo Freire. (MST, 2014).

³⁷ Para o MST a Educação não formal é aquela que está vinculada ao sistema educacional do país, enquanto que a educação formal é a oficial institucionalizada pelo país.

famílias, teremos esta discussão mais adiante, quando discutiremos a ausência destas propostas e ações do MST no universo pesquisado.

Portanto, as crianças, filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo enfrentam esta situação de ausência do Estado, como afirma Lígia Aquino (2018), “podemos considerar que o primeiro tipo de violência que a criança filha da classe trabalhadora sofre na sociedade de classe é a violência de Estado” (AQUINO, 2018, p. 164), uma violência concreta e real, que provoca processos de alienação e de ausência do direito à escola e a educação.

A escola iniciou embaixo de um umbuzeiro, o lanche da escola era feito em minha casa, guardava todo o material, para não ficar embaixo das árvores. A gente botava uma lona nos arredores do umbuzeiro que tem ali na frente. As famílias sempre quiseram manter os filhos aqui estudando, em vez de sair daqui pra ir pra cidade, por isso que eles lutaram aqui pra ter o ensino, antes aqui só era até a 4ª série, aí os pais se organizaram, fizeram mobilizações na Secretaria de Educação e conseguiram que ficasse até o 9º ano para os filhos ficarem mais tempo estudando dentro da sua localidade não sair daqui, muito novos pra pegar transporte e ir fazer o ensino fundamental maior lá na cidade, aí lutaram e conseguiram botar o 9º ano, isso no ano de 2013 que foi implantado essa gestão. (MARQUES, 2019)³⁸

A luta pela escola é uma realidade presente na história da vida cotidiana dos Assentamentos Rurais que buscam uma escola para crianças, jovens e adultos, uma constância que se apresenta através de diferentes relatos das famílias, da comunidade e dos funcionários das escolas, dos quais nos aproximamos durante o processo investigativo da pesquisa.

A escola que teve seu início embaixo “do pé de umbuzeiro” se insere na luta pela terra e pela educação do MST, o coletivo da comunidade, como bem define o depoimento de uma integrante de movimentos sociais e funcionária da escola, independente do espaço físico, a escola precisava e precisa existir, as comunidades residentes em assentamento rurais compreendem esta discussão, e contribuem para a existência da escola, mantendo seus filhos na escola, e, especialmente, contribuindo para a sua existência, através de serviços prestados pela comunidade nos diferentes contextos: preparação de lanche, limpeza, participação em reuniões, entre outras ações, que são muito bem estruturadas nestes espaços através dos grupos e associações de moradores.

As famílias entendiam a relevância de se ter a escola nas comunidades, através de uma coletividade organizaram as mobilizações para conseguir que a escola permanecesse na comunidade. E, mais ainda, entendiam a desumanidade de transportar crianças considerando as

³⁸ MARQUES, Dionísia. **Entrevista**. Mar. 2019.

péssimas condições das estradas e a possibilidade de colocar em risco o projeto de formação do próprio Assentamento na luta pela conquista da terra e da educação.

Estudos das pesquisadoras Yamin e Menegat (2012) já apontavam esta temática sobre o transporte escolar, quando as crianças afirmavam que odiavam andar de ônibus, “mesmo as crianças que residem perto da escola queixam-se do cansaço da viagem devido ao tempo de espera no ônibus, já que o veículo transita por fazendas, travessões e acampamentos (YAMIN, MENEGAT, 2012, p. 213). O depoimento da professora, que evidenciamos, apresenta estas questões das quais discutiremos neste capítulo e que são significativas quando nos aproximados de um projeto de educação excludente para as populações do campo.

Portanto, este capítulo toma como principal objetivo apresentar a história social da infância e da escola do campo a partir de aportes teóricos constituídos através de um estudo sobre o MST na perspectiva do estudo histórico da cotidianidade destes sujeitos. Os Assentamentos, resultados da luta dos movimentos sociais e sindicais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores sem Terra, não somente reivindicam o direito à vida e a terra, como também o direito à escola em suas comunidades. O tema do direito à educação, ou seja, à escola pública, laica e de qualidade se concretiza como um dos principais objetivos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra que afirmam,

[a] erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular. (MST³⁹, não paginado).

Para esta análise é preciso considerar os enfrentamentos de luta pela terra e educação dos assentados da Reforma Agrária, especialmente, quando se estabelece um estado neoliberal de massificação e retirada dos direitos sociais e, conseqüentemente, menosprezo pelas culturas locais. Tais reflexões nos direcionam para um fenômeno social que se estabelece nestes espaços quando buscamos nos aproximar da perspectiva do campo como lugar de vida, essa abordagem nos fez refletir sobre este campo como um espaço de vida, um território em que a experiência do tempo experimentado do passado conjuga com o presente, possibilitando uma realidade

³⁹ Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>

concreta mas que se estabelece nas suas especificidades de pensar que estas populações possuem saberes que são passados de geração em geração.

Os saberes e fazeres mudam ao longo do tempo, fazendo emergir novas configurações, quando estávamos desenvolvendo a pesquisa de Mestrado, no Assentamento Fortaleza, percebemos que a primeira geração da qual nos aproximamos, ou seja, os adultos afirmavam a impossibilidade de frequentar a escola,

[ao] ouvir, nas entrevistas, os testemunhos vivos daqueles que ajudaram a construí-la percebi a relevância dessa instituição para muitos que não tiveram a oportunidade de estudar, ou até mesmo tiveram de abandoná-la, por inúmeras razões: distância, trabalho, entre outros. O homem da roça retrata sua indignação para com aqueles que idealizavam uma escola sem as mínimas condições de atender a população do Assentamento. Como poderia ser construída uma escola de uma sala só? Como agrupar os tantos alunos em apenas um espaço físico? Os órgãos responsáveis nessa área possuem estranha concepção de construção de escolas do campo. (ARAÚJO, 2016, p. 56).

Uma situação onde, os adultos compreendem a relevância da escola para a comunidade, muitos não tiveram a oportunidade de frequentá-la, mas entendem que a educação poderá contribuir para transformar suas vidas, o depoimento apresenta significativa reflexão sobre a concretude de uma realidade e as tensões de um tempo social que faz refletir as desigualdades no universo pesquisado. As escolas, embora estejam inseridas no campo, possuem projetos arquitetônicos que as desconhecem, a afirmação apresenta a construção de uma escola com apenas uma sala de aula, e a comunidade não aceitou, daí foi construída uma escola com duas salas de aula, e, mais ainda, um projeto com características de uma escola urbana, muitas vezes caracterizadas pela restrição de espaço.

O cotidiano de vida nestes territórios, se apresenta nas especificidades da vida do campo, o período das chuvas, as plantações, riachos, terra seca e molhada, o sol, o barulho das aves, os animais que fazem parte da rotina das crianças, o plantio nas roças, a vaca que pariu o bezerro, o leite da vaca, enfim, são infinitas possibilidades de um projeto de escola de valorização da vida humana.

A escola se configura como um lugar que vai contribuir para um projeto de vida que deverá integrar os territórios, não é um espaço isolado, descontextualizado, necessita se materializar no contexto do cotidiano destas comunidades, e, portanto, se insere no projeto de vida que vem se configurando nos depoimentos dos informantes que idealizam este espaço para suas crianças.

Durante o período de aproximação com os Assentamentos pesquisados observamos que estas questões se apresentavam a partir de um movimento complexo, muitas vezes fragilizado, homens e mulheres que se apresentavam na luta constante, mas invisíveis, uma invisibilidade assustadora, percebíamos que embora a labuta dos dias de trabalho na roça não os impossibilitavam de pensar uma escola em suas comunidades, era evidente a necessidade de uma escola concreta nos Assentamentos. Caldart (2008) evidencia a tríade: campo, políticas públicas e educação, ou seja, para pensar esta educação tem que se considerar estes três elementos, que juntos possibilitam o projeto de educação e de escola do campo.

Como marco histórico para a proposta da escola do campo temos, no ano de 1997, o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) que foi promovido pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Este encontro teve como maioria as populações de assentamentos e acampamentos, logo após esta experiência que surge com uma proposta de escola e projeto de educação do campo resultando na Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo que aconteceu no ano de 1988, passa a inserir uma proposta e um projeto de educação do e no campo. Esse movimento surge, como resultado de uma intencionalidade dos movimentos sociais em garantir educação para suas populações. Este marco histórico afirma um projeto de educação através de demandas formativas contempladas nos princípios e diretrizes que deverão ser ofertados para estas populações.

Apesar de elencarmos aqui os marcos históricos e legais para o projeto de educação do campo, já explicitados anteriormente, percebe-se que este projeto de escola e de educação está distante da concretude das escolas das quais apresentamos como campo de pesquisa. Portanto, cabe considerar que esta escola compreende algumas questões significativas no contexto do sistema educacional, nos aproximamos de escolas que precisaram de uma intensa luta para sua existência, e que tiveram um momento de existência, mas que, embora a sua proposta educacional não contemple as diretrizes da Educação do Campo, temática que discutiremos no quarto capítulo, sofre ainda com o sucateamento e fechamento destas instituições. São inúmeras as dificuldades das quais experimentamos no cotidiano do desenvolvimento da pesquisa, destacamos alguns mais relevantes: a precariedade da infraestrutura; ausência de projeto político pedagógico; professores que não compreendem e não tem formação em Educação do Campo; ausência do cotidiano do campo; sobreposição do urbano ao campo; entre outras.

São situações concretas de uma realidade assustadora, foi preciso conhecer a realidade dos fatos na sua materialidade e buscar observar os interesses que se constituíam neste universo aqui apresentado, neste sentido, dialogamos com Marx (2013) quando afirma que o homem precisa organizar-se política e socialmente, ou seja, uma transformação dialética, foi necessário este olhar para uma realidade aparente, que necessitava ser compreendida nas diferentes dimensões e contradições.

3.3 Movimento dos Trabalhadores sem Terra: fortalecimento da educação do campo

Para esta reflexão, na perspectiva da educação institucionalizada, pensando a educação e a relevância da escola para os Assentados da Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, como uma ferramenta de transformação e promoção da busca pela garantia do direito para estas comunidades, Mészáros (2005) ao discutir a educação como um processo essencial para a formação e transformação da vida humana, afirma que as instituições escolares concebidas e mantidas na perspectiva do estado capitalista apenas garantem a manutenção e valorização das classes dominantes,

[a] educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...]. (MÉSZARÓS, 2005, p. 36).

Sob esta perspectiva se constituiu o estado neoliberal de manutenção e valorização das classes dominantes legitimando os interesses do capital. Entretanto, indo na contramão da destruição e negação do direito à escola nas comunidades do campo, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra que, entre seus principais objetivos luta é por uma educação e escola orgânica à sua comunidade, neste sentido, o movimento afirma a necessidade de se produzir uma proposta de educação a partir da necessidade de “[...] aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à a terra, valorização do trabalho na sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais”. (SANTOS *et al*, 2020, p. 90).

Para contribuir teoricamente para com as questões relacionadas ao MST, Souza (2006) vem afirmar como as estratégias de valorização da escola e da educação nos assentamentos são constituídos a partir de uma organização política e de um cotidiano de luta nestas comunidades,

[o] MST tem se caracterizado como uma força social que pressiona o Estado para a realização da reforma agrária e para a elaboração de políticas públicas voltadas para a produção agropecuária e agroindustrial nas áreas de assentamentos. Suas reivindicações de políticas públicas têm levado a criação de programas governamentais relacionados com o campo, como PROCERA, PRONERA e PRONAF entre outros. (SOUZA, 2006, p. 19)

A atuação do MST vem apresentar um novo pensar e agir na perspectiva de implementação de projetos que possibilitem experiências e vivências comunitárias a partir de uma coletividade que inclui o direito à vida e a escola para estas populações. Pensar a escola significa pensar a possibilidade de transformação destes sujeitos através de uma formação humana de garantia aos direitos fundamentais, de melhores condições de vida, econômica e social para suas populações. Souza define o MST como “[...] um fenômeno social heterogêneo que tem a reforma agrária como demanda fundamental, seguida de outras reivindicações como educação, produção agroindustrial e questões relacionadas ao meio ambiente” (2006, p. 31). Este Movimento vem estabelecer uma relação fundamental entre a comunidade e a escola, não pode existir a constituição de uma comunidade sem estes direitos básicos para o desenvolvimento social, cultural e econômico.

Este conjunto de lutas que envolve o MST reporta às reflexões de pesquisadores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Monica Molina e Edgar Kolling que discutem estas questões políticas e sociais na perspectiva de pensar a significância do trabalho no campo em suas diferentes especificidades. Estes pesquisadores afirmam um declínio do número de trabalhadores rurais em decorrência da ausência de políticas públicas para a permanência destes sujeitos no campo (SANTOS *et al*, 2020). Os documentos de origem do MST apresentados no Dossiê Educação do Campo (2020), apresentam esse compromisso com os povos do campo: Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (2001), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo (2002), Carta Compromisso pela Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (2010), Carta-Manifesto: 20 anos da Educação do Campo e

Pronera. Para pensar a história da educação das crianças e da infância é importante considerar O Movimento Sem Terra⁴⁰ a Ciranda Infantil Itinerante⁴¹.

Tais documentos afirmam que a defesa de luta por trabalho na terra ultrapassa a ideia de emprego, faz relação com um contexto de vida humana, de garantia de direitos nos seus diferentes segmentos, ou seja, o direito a terra como um lugar de vida, de produção da existência, de cultura e de direitos, e a educação que vai possibilitar a emancipação social e política. A luta pela terra se constitui pela defesa da não mercantilização da produção material da existência, o que implica numa concepção de vida e de cultura e, obviamente de educação, inclusive, a escolar.

A estrutura analítica, da qual sou tributária, aponta para um progresso das civilizações humanas reconhecível, porém, também do esgotamento acúmulo do excedente ou, como quiser, da acumulação capitalista que Mészáros (2005) chama de DNA do capital. Para ele, tem em seu *modus operandi* na crescente exclusão da participação da produção das classes sociais subalternas e, neste aspecto, dado ao avanço do mundo urbano sobre o rural, atinge especialmente os camponeses que viviam e tentam viver de uma produção autossuficiente para si e de participação da riqueza produtiva por mínima que seja.

Do ponto de vista do estabelecimento de uma história da educação do campo, faz-se necessário compreender Miguel Arroyo e sua narrativa sobre a educação que humaniza, que vai na contramão da educação pensada pelo capital que não contextualiza as dimensões políticas, sociais e culturais. Para pensar esta educação e suas práticas educacionais, tem em Mészáros (2005) a seguinte afirmação,

[uma] das funções principais da educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz, de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais. Em outras

⁴⁰ Este movimento teve início no 1º Encontro que aconteceu no Rio Grande do Sul, em 1994. (MST, 2019).

⁴¹ A iniciativa surgiu no MST em 1987, durante o 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (Enera). Disponível em: <https://mst.org.br/2015/01/19/ciranda-infantil-leva-estudo-cultura-e-diversao-aos-sem-terra/>

palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MESZAROS, 2005, p. 65).

Portanto, a história da educação do campo evidencia aspectos que devem ser considerados relevantes para essa formação humana, mas que, no entanto, necessita de uma luta constante dos movimentos sociais para a garantia dessa educação para a vida e para o trabalho. Para este modelo de educação das populações do campo, é importante considerar Arroyo, Caldart e Molina (2011) que afirmam a necessidade de se respeitar três dimensões aqui apresentadas: um projeto político, um projeto educativo e um projeto social. Neste sentido, a Educação do Campo se configura como direito e equidade social incluindo o reconhecimento de suas especificidades. Integra um grupo de princípios que deverá reconhecer sua cultura, seus saberes e seus modos de vida, ou seja, sua cotidianidade.

Para Caldart “[...] os espaços de reprodução da cultura hegemônica e de produção de cultura própria estão interpenetrados, já que são integrantes de um mesmo processo social de vida cotidiana” (CALDART, 1987, p. 39). Estas reflexões sobre a organização do MST, destacamos o saber que se constitui através de uma formação política que se desenvolve nas práticas sociais vivenciadas pelo movimento. Sobre esta formação e organização temos os “[...] Núcleos de Base, cujo objetivo é ampliar a participação dos assentados nos processos decisórios no assentamento, configurando práticas mais democráticas, ao contrário das experiências coletivistas do final dos anos 1980” (CALDART, 1986, p. 56).

Esta discussão vem afirmar que o Movimento Social dos Trabalhadores Sem-Terra carrega em si uma trajetória que se apresenta em diferentes contextos, implementando e desenvolvendo estratégias de valorização e reconhecimento da vida humana para estas populações na tentativa de pensar uma escola e uma educação crítica e reflexiva fundamentadas nas ideias defendidas pelo educador Paulo Freire (1987) através de uma fazer docente que viabilizasse ao aluno uma leitura de mundo, para assim, ter a possibilidade crítica de transformação deste cotidiano. A Pedagogia do Oprimido⁴² desenvolvida pelo educador foi fundamental para um projeto de formação humana inseridos nas práticas pedagógicas do MST, a libertação e transformação deste cotidiano foi significativa para pensar um projeto educacional orgânico às populações do campo.

⁴² O livro Pedagogia do Oprimido se constitui como referência mundial, sua primeira versão aconteceu no ano de 1968.

No entanto, para as escolas pesquisadas, este projeto de educação e de sociedade se apresentava em suas contradições, na medida em que existe uma escola no campo, mas que, não é do campo, ou seja, uma ausência de concepção de vida e de cultura, de um projeto e de escola com um currículo orgânico à comunidade. Quando falamos sobre currículo das escolas do campo, temos aqui uma reflexão de um diretor de escola de Assentamento,

Essa é uma angústia diária, a maioria dos professores saem da zona urbana, mas a gente trabalha com um público 100% rural. Os pais sobrevivem dali, então a nossa proposta lá atual é de fazer essa observação e tentar aproximar os conteúdos do currículo atual a realidade da nossa localidade, muitos assentamentos, nós temos lá muitos assentados, com dificuldades, uma região que, como o Assentamento Fortaleza que tem a questão da renda que é muito baixa, então assim uma série de coisas que a gente tenta para melhorar a vida destas crianças, por exemplo, a alimentação que a gente só servia às dez, a gente antecipou porque a gente percebeu que como eles se deslocam saem cedo de casa, muitas das vezes, não é nem que não tenham, mas como saem cedo, então a gente antecipou, que a gente chama de desjejum, aquele lanchinho ali pra tentar, a gente tenta se não resolver, mas melhora um pouco a situação. (MENEZES, 2019)

Portanto, as contradições acima apontadas passam, necessariamente, pelos minguados recursos materiais e de subsistência das crianças assentadas que frequentam a escola pública local. Isto porque, as/os trabalhadoras/os do campo não conseguindo vencer o fosso social da exclusão e da participação da riqueza imposta pelo “DNA do capital”, também não conseguem engajar na luta pela terra em seu sentido filosófico e político que isto implica.

Neste sentido, tomamos a História da Educação do Campo, idealizada e constituída a partir do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que, através da coletânea “Por uma educação do campo” (2008)⁴³, como “[...] uma função social e cultural da escola enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (CALDART, 2011, p. 13). Uma educação que não seja excludente, mas que abra horizontes, que seja idealizada para sujeitos humanos que possuem suas especificidades, a escola precisa dialogar com seu coletivo, como um lugar de formação humana, de conhecimento, e especialmente de identidade.

No entanto, cabe aqui uma reflexão sobre a educação do campo, através do projeto de educação do MST, será preciso pensar a exploração do trabalho do campo a partir de um capitalismo burguês que explora e inviabiliza o projeto de educação pensado pelo movimento.

⁴³ Uma coletânea de textos que registra a construção da História da Educação do Campo como um projeto de educação que surge do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais.

Mészáros (2005) já discutia uma educação para além do capital, mas, como pensar um projeto de educação em uma sociedade burguesa que explora o seu trabalhador, dificultando, neste sentido, um projeto de educação humana como se constitui o Projeto de Educação do Campo.

Para esta análise é importante considerar o Art. 1º da LDB ao afirmar “[...] a educação abrange os processos de formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Vale registrar aqui que meus esforços intelectuais de historiadora da educação é buscar as fontes que me permitam constituir a consolidação (e suas contradições) da educação do campo entrecruzada à história social da criança e infância, para isto, destaco o que afirma a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo (CNE/CDB nº 01, de 03 de abril de 2002) no Art. 6º sobre a oferta da Educação Infantil em seus espaços rurais,

[o] poder público, no cumprimento de suas responsabilidades com ao 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 concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para ao acesso ao Ensino Médio e Educação Profissional do Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 12)

Portanto, para o MST a educação de suas crianças deverá ser oferecida nos Assentamentos a partir de uma matriz pedagógica de formação humana destacando as matrizes da coletividade dos movimentos sociais trazendo a materialidade do viver humano. Para os movimentos sociais do campo, a terra se constitui como matriz da formação humana, se não tem terra, não tem humanidade. Para estes sujeitos será preciso garantir o direito aos territórios sob d as diferentes perspectivas de vida camponesa. Neste sentido, foram produzidos pela – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)/MST⁴⁴, documentos que intensificaram a garantia por uma escola do e no campo. A “Cartilha Educação Infantil do Campo: semeando direitos, colhendo cidadania”⁴⁵, apresenta como principal objetivo instrumentalizar e contribuir para a infância e as crianças, assegurando o direito à uma educação do e no campo,

⁴⁴ No ano de 2003, foram produzidas duas cartilhas: semeando sonhos, cultivando direitos e a cartilha sobre as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Ambas foram produzidas pela Profa. Socorro Silva sob a coordenação da CONTAG.

⁴⁵ Contag/MST 2011 em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial e o Ministério do Desenvolvimento Agrário.

[temos] consciência de que não há uma infância única, igual para todas as crianças. Nem para as que vivem em um mesmo período histórico, nem para as que vivem em um mesmo país. Além do mais, nem todas têm as mesmas condições sociais, culturais e econômicas. Essas diferenças nos desafiam a olhar para as infância do campo e refletir sobre as alegrias e dificuldades em viver essa fase de desenvolvimento humano na área rural. (CONTAG, 2011, p. 7).

Este desenvolvimento humano nas comunidades rurais exige observar sua cotidianidade, como bem afirma Agnes Heller (1970), as pessoas não escolhem nascer em um determinado espaço, elas simplesmente nascem, e esta afirmação vem contribuir para o pensar da coletividade no sentido de garantir o direito, aqui mais especificamente a escola em seus espaços de vida.

A história da Educação do Campo surge com o principal objetivo de reafirmar o contexto histórico, cultural e econômico em suas comunidades. As cartilhas produzidas pela CONTAG vêm contribuir para o debate acerca da história e aproximação com os marcos legais da educação do campo. A cartilha sobre a Educação Infantil se apresenta como uma importante e significativa contribuição para a formação de dirigentes e lideranças sindicais, como também para os educadores e gestores das escolas do campo. Esse documento apresenta as especificidades da educação das crianças do campo e o desafio de proporcionar às crianças seus direitos como sujeitos de direitos e de cultura.

A perspectiva da infância e da educação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra afirma a relevância de pensar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que evidencie o direito à infância e a educação em suas comunidades. A cartilha apresenta em suas discussões o panorama para a educação das crianças do campo afirmando a negação do direito à educação pública e de qualidade. No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação buscava resgatar o que afirmava o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, organizando e convocando audiências públicas com diferentes representações dos movimentos sociais e sindicais, representantes dos órgãos normativos no âmbito das esferas estaduais e municipais, universidades e sociedade civil para pensar uma política educacional para as escolas do campo.

Neste sentido, a Contag intensificou e articulou uma discussão propondo parcerias para a homologação da Resolução CNE/CEB nº 01/2020. Para esta discussão foram distribuídas cartilhas “Educação do Campo: Diretrizes Operacionais”, a cartilha tinha como principal objetivo apresentar os elementos fundamentais que constam nas diretrizes. A cartilha informava que os sistemas municipais de ensino deveriam proporcionar reuniões para estabelecer normas

para o funcionamento das escolas, como também fortalecer autonomia da gestão em relação ao Estado e a União.

Outro documento, mais recente, apresenta a educação do campo e a agricultura familiar, esta cartilha foi desenvolvida pela Contag que compõe o MST, com a seguinte temática “Educação do Campo e Agricultura familiar: uma caminhada para além da escola”, foi apresentada no Seminário Nacional: Desenvolvimento e Política Sociais do Campo⁴⁶. São diferentes produções que possibilitaram a implementação de um projeto de educação para as populações do campo. Outros documentos foram desenvolvidos objetivando a luta pelo direito à escola como um espaço social e produtor de cultura. Jornais, cartilhas, cantigas, cações, revistas foram produzidos para pensar a discussão da educação do campo através de informações sobre os marcos legais da educação do campo. O MST através das instituições que discutem a proposta de educação, apresenta o lugar social da criança e da infância, através da Ciranda Infantil⁴⁷, que se apresenta como um espaço de educação não formal,

[um] espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando às vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade e a autonomia [...] São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. São muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas. (MST, 2004, p. 25)

Existem questões relevantes para discutir a existência da Ciranda Infantil nos Assentamentos, este movimento acontece pela necessidade de participação do trabalho das mulheres nestes espaços, o MST entende o fortalecimento dos grupos coletivos em suas diferentes perspectivas, na formação dos mutirões para a construção de suas casas, o plantio e também a colheita. Neste sentido, a discussão de gênero se inscreve na história de vida e de luta deste movimento social. O 1º Encontro Nacional da Crianças Sem Terrinha aconteceu no ano de 2018 com a participação de aproximadamente 1000 crianças de 24 estados brasileiros.

Nestes momentos coletivos as crianças de diversas atividades que envolvem as brincadeiras, oficinas, a contação de histórias, as canções e atividades culturais que têm como

⁴⁶ O Seminário foi realizado em Brasília/DF, com a participação de aproximadamente 70 dirigentes sindicais e assessores(as) das 27 Federações que integram o Coletivo Nacional de Políticas Sociais do Sistema – Contag.

⁴⁷ Os trabalhos desenvolvidos pela Ciranda Infantil (MST) iniciaram no ano de 1987 no 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA). Inicialmente o programa tinha como objetivo possibilitar a participação das famílias nos espaços políticos do Movimento. Tempos depois, ficou como foco principal os trabalhos com a formação das crianças.

principal objetivo dialogar e refletir sobre seus direitos na luta pela escola do campo e pela terra. O MST afirma que, “[...] precisamos avançar em organizar o lugar da infância no MST, como sujeitos de direito, como vivem nos assentamentos, como estudam e como a comunidade vai assumir o processo de formação dos Sem Terrinha (MST, 2004, p. 38). Alguns canais de mídias digitais, jornais e revistas, entre outros, são relevantes para essa produção coletiva de formação de identidade e de cultura.

O site do MST “<https://mst.org.br/>” apresenta a sua história através dos marcos legais e está organizado por diferentes setores e bandeiras de luta. Temos também produções significativas como: “Jornal sem Terra” e a “Revista sem Terra”, entre outros, que se configuram como canais de diálogo e representatividade das ações desenvolvidas pelo movimento no âmbito nacional. A história das canções criadas pelo Movimento são também um instrumento de resistência e de luta, a música “Não vou sair do campo” fala da vida, das suas histórias, da cultura, da escola, e, especialmente, uma transformação social,

Não vou sair do campo; Pra poder ir pra escola; Educação do campo; É direito e não esmola; O povo camponês; O homem e a mulher; O negro quilombola; Com seu canto de afoxé; Ticuna, Caeté; Castanheiros, seringueiros; Pescadores e posseiros; Nesta luta estão de pé; Cultura e produção; Sujeitos da cultura; A nossa agricultura; Pro bem da população; Construir uma nação; Construir soberania; Pra viver o novo dia; Com mais humanização; Quem vive da floresta; Dos rios e dos mares; De todos os lugares; Onde o sol faz uma fresta; Quem a sua força empresta; Nos quilombos nas aldeias; E quem na terra semeia; Venha aqui fazer a festa. (Gilvan Santos)

Uma escola do e no campo, é nesta perspectiva que a canção problematiza e afirma a força de uma representação social coletiva. Para pensarmos a história da educação a partir de uma consciência individual e consciência de classe, nesta relação com a dialética do cotidiano, será necessário compreender os processos de subjetividade para analisar a história da educação destas populações. Tambara (2011) em seu texto sobre as contribuições de Marx na História da Educação, afirma que,

[esse] é um desafio na compreensão da obra de Marx. Isso é a relação entre a consciência individual e a consciência de classe, Marx ressalta, de modo peculiar, a configuração da consciência individual em relação a dialética com o mundo vivido, caracterizando uma dimensão de perspectiva subjetivista nem sempre explorada na área da educação. (TAMBARA, 2011, p. 20).

Para compreender o papel do indivíduo na sociedade a partir do paradigma marxista é preciso considerar que a transformação a partir da educação, vai possibilitar uma transformação social e política para estas populações. Marx afirma que “o homem faz história”, considerando

a relevância de se considerar a relação causa e efeito a partir da análise destes dois fenômenos. Se o homem escreve a sua história, esta se insere na cotidianidade, portanto temos uma indissociabilidade entre cotidiano e história. Para Agnes Heller (2000, p. 30) “[...] a vida cotidiana é o fermento da história”. Buscamos aqui analisar os processos de subjetividade que se configuram através das ações desenvolvidas pelo MST compreendendo que essa história se inscreve a partir da cotidianidade existente nestas comunidades. O MST pensa um projeto de educação para a transformação social, e para a manutenção da cultura destas populações.

Neste sentido, para entendermos a história da educação do campo, faz-se necessário compreender as ações e os projetos de educação do MST, especialmente para a história social da criança e da infância. O MST contribui, nestas últimas décadas, na efetivação de políticas públicas para a escolarização das populações do campo, afirmando que, “[...] para nós a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para participação social”. (KOLLING; CALDART, 2002, p. 19). Para os pesquisadores e militantes do MST é preciso defender um projeto de educação integral e de respeito às diferenças.

O MST através de suas bases sindicais possui aproximadamente mais de quatro mil sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores rurais (ST-TRs), 27 Federações de trabalhadoras e trabalhadores na agricultura familiar (FETAGs) e cerca de 15 milhões de agricultores e agricultoras familiares que integram o sistema CONTAG. Dialogando com estas bases estão os pesquisadores e militantes da educação do campo reafirmando a relevância da história da educação para estas populações.

Estes movimentos sociais e sindicais, como também os militantes e pesquisadores da educação do campo possuem relevância significativa no sentido de pressionar o Estado na formulação de políticas públicas que possam assegurar o direito à escola nestas comunidades. Para tanto, é preciso considerar a imensa territorialidade do país, e das dificuldades enfrentadas pelos movimentos sociais e sindicais na busca pela oferta de educação e de respeito às diretrizes operacionais da educação do campo.

A partir dessa proposta de uma educação do campo vinculada ao PPP do MST, Marizete Lucini (2007) busca analisar a efetividade da proposta pedagógica em um Assentamento da Reforma Agrária, onde o projeto de educação deverá ser orientado pela matriz pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra,

A formação de identidade do sujeito Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira é compreendida e exercida na escola e também para além da escola, nos encontros de formação, no trabalho, na prática social coletiva, nas comemorações e celebrações em que a memória e a história são mobilizadas na evocação do passado que legitima a continuidade da luta. (LUCINI, 2007, p. 210).

Para este Assentamento, as propostas de educação do campo se efetivaram no contexto de suas lutas a partir da formação de identidade e da garantia e respeito à história e a memória da coletividade do movimento social. Temos aqui uma comunidade que, a partir da coletividade junto ao MST viabilizou uma proposta pedagógica pensando a educação como elemento fundamental para a garantia da memória e da identidade, tendo como resultado, a formação para a vida e para o trabalho.

Para Arroyo (2011) “[...] a história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” (ARROYO, 2011, p. 158).

Esta é uma discussão necessária para pensar a história da educação do campo, especialmente com a ausência de políticas públicas para a formação dos professores da Educação Básica das Escolas do Campo. Uma história de educação do campo que assume um projeto de escola que luta por sua existência, entretanto, minha pesquisa procura trazer mais um elemento que venha contribuir na defesa de uma escola do campo orgânica à cultura camponesa, a saber, entrecruzar esta história com a história social da criança/infância porque entendo que há uma especificidade em ser criança e viver sua infância no campo, especialmente, quando este campo significa um posicionamento histórico e político da apropriação da terra como um modo de vida e de cultura.

Ao mesmo tempo em que nos esforçamos para registrar os movimentos que constituem a história da educação do campo buscamos mostrar as especificidades da infância do campo como elemento fundamental para compor o que estamos chamando de educação orgânica ao modo de vida camponesa.

Não obstante aos esforços intelectuais para constituir esta análise, não se deixa de observar na realidade desta população a inexistência de ações que possibilitem esta escola do e no campo.

Para esta discussão Caldart (2003) afirma a necessidade de uma escola humana que reafirme a história do seu povo,

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2003, p. 61).

Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Edgar Kolling, integram um grupo de pesquisadores em parceria com o MST desenvolvendo reflexões teóricas na produção e construção de políticas públicas. A conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (data), vem reafirmar o campo como lugar de vida e de cultura, entretanto, para a efetivação dos dispositivos que se inscreve nesta legislação, será necessária uma mobilização ampla entre os movimentos sociais do campo.

4 ESCOLAS DO CAMPO: PROJETO DE NUCLEAÇÃO, COTIDIANO E INFÂNCIA

Esta seção analisa o cotidiano da infância campesina e as implicações que surgiram no viver a infância em decorrência do projeto de nucleação das escolas do campo. O epicentro da problemática seria o fechamento das escolas no âmbito dos municípios pesquisados, e, conseqüentemente, a possível precarização da oferta de escola e de educação destas populações.

4.1 Projeto de Nucleação das Escolas do Campo: cotidiano e exclusão social

A temática do fechamento das escolas e seu principal algoz, ou seja, o neoliberalismo⁴⁸, não se configura como uma retórica, mas representa uma corrente de pensamento econômico que coloca em risco o cotidiano da classe trabalhadora, flexibilizando direitos sociais, como também a destruição dos movimentos sindicais. Importante considerar que neste emaranhado de uma crise social, econômica e política o neoliberalismo vem representando uma exploração assustadora, um sistema capitalista, que não consegue democratizar as riquezas, e, mais ainda, é utilizado como ferramenta de exclusão social.

O fechamento das escolas do campo fez aprofundar a ausência do Estado na garantia do direito social da educação para as novas gerações residentes no campo, intensificando o processo de subordinação deste grupo social, sujeitos marginalizados e vulneráveis, que idealizam um projeto de vida na perspectiva da luta pela educação e pela terra, mas que, no entanto, são submetidos a um sistema neoliberal capitalista que despreza a humanidade nos diferentes contextos sociais de exclusão social.

Para os estudos da vida cotidiana concordamos com Agnes Heller (2000) quando afirma que “[...] o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2000, p. 20), quando este cotidiano abstrai os determinantes sociais, fazendo com que o indivíduo seja impossibilitado de reconhecer-se em sua integralidade possibilitando a condição do ser humano-genérico, fica evidente sua condição de alienação “que ocorre quando se dá um

⁴⁸ Corrente capitalista, oriunda do liberalismo clássico, cujos mentores intelectuais são os economistas ingleses do século XIX, Adam Smith, David Ricardo e Thomas Malthus, cuja essência teórica advoga as seguintes ideias: a luta das classes antagônicas não existe; prega o livre jogo da lei do mercado, compreendida por essa corrente como lei natural e a única capaz de recuperar a economia. Neste sentido o Estado deve simplesmente intervir para proteger o funcionamento do mercado e não para obstá-lo. Nessa visão de mundo, o importante é o lema *laissez faire, laissez passer*, isto é, o indivíduo e sua liberdade de ir e vir empreender e consumir. (ANTUNES, 1999, p. 231)

abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção – o indivíduo alienado” (PATTO, 1999, p. 45)

Para Heller (2000) apresenta importantes considerações sobre o ser humano particular, que está ligado à sua cotidianidade, e o ser humano genérico, ou seja, o ser humano individual. A humanidade incorpora dialeticamente a condição do ser humano particular e do ser humano genérico. A autora entende como indivíduo o ser humano genérico, que se realizaria do ser humano particular, que está ligado à vida cotidiana, enquanto que o humano-genérico não se deixa subordinar às objetivações da vida cotidiana, ou seja, superou a particularidade, conseguiu transcender a condição da sua cotidianidade, para a condição da generacidade humana.

Portanto, o ser humano precisa ter condições de viver uma cotidianidade através de um processo de humanização e não de alienação do sujeito, tendo a possibilidade de reconhecer-se como indivíduo a partir da dualidade entre a condição humana e a esfera da cotidianidade.

Apresentar os estudos da vida cotidiano é significativo para pensarmos os processos de alienação das classes trabalhadoras, sendo submetidas, à alienação do ser humano, quando não se permite transcender para além dos mecanismos de exclusão social. Para analisar este cotidiano, Hermida (2020) nos ajuda a compreender o cotidiano das crianças da classe trabalhadora,

[a] questão social é um elemento essencial para definir nosso objeto de estudo. Ela castigou a classe trabalhadora desde suas origens e foi mais perversa com aqueles que constituíam o elo mais débil do sistema: os filhos da classe trabalhadora. Este assunto também foi sublinhado e pesquisado pelo seu amigo, Karl Marx. Nos seus estudos, Marx chamou esse desdobramento que atingia a vida dos mais pequenos de “herança maldita”. Em O capital (volume I), ele já nos alertava disso. Se a condição laboral dos homens era extremamente difícil, imagine-se, então, o penoso e perverso que foi para as crianças. (HERMIDA, 2020, p. 89)

O autor afirma que a questão social das crianças filhas das classes trabalhadoras, considerando o perverso cotidiano destas crianças em situação de abandono e de ser infância, se constitui a partir de uma perversa condição social de abandono e de submissão considerada por Marx de “herança maldita”, ou seja, os pequenos que herdavam a submissão e condição da classe trabalhadora.

Um perverso cotidiano que permanece na história dos filhos das classes trabalhadoras para as populações do campo. As histórias das crianças evidenciam a imensa capacidade de pensar e elaborar processos de significações para além da vida cotidiana, neste sentido, considerando as crianças como produtoras de cultura, percebe-se nos seus depoimentos, uma compreensão e reflexão sobre o cotidiano de suas vidas. Del Priore (2020) destaca que

[para] começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. (PRIORE, 2020, p. 15).

Esta afirmação vem confirmar que as crianças brasileiras permanecem com essa enorme distância entre a garantia de direitos à escola e a educação, um cotidiano que vai na contramão da legalidade do direito à educação das crianças do campo.

Enfrentar tais questões que aqui se apresentam sobre o cotidiano da infância, e ausência do Estado na oferta da educação, percebe-se que, a história das crianças filhas das classes trabalhadoras experimenta a perversidade da classe dominante e seu processo de alienação da vida cotidiana, não permitindo a constituição do ser humano genérico. Neste sentido, fica evidente a relevância de uma análise da história da educação a partir do olhar das classes populares, Patto (1999) afirma que

[é] certo que entender a História da Educação em suas relações com a História do Estado e da sociedade brasileira não se esgota com uma análise do ângulo dos interesses das classes dominantes e das medidas tomadas em seu nome pelo poder constituído. Cada vez mais a história é entendida como obra de muitas mãos, incluindo as das classes populares, sistematicamente relegadas pela história oficial. (PATTO, 1999, p. 195).

O fechamento da escola do Assentamento se insere nesta história que muitas vezes negligencia a luta destas populações pelo direito à educação. Portanto, quando apresentamos aqui uma discussão sobre fechamento de escola, faz-se necessário este olhar para as dificuldades enfrentadas pelas populações do campo, que não possuem visibilidade na história oficial, que não dialoga com as populações sobre as implicações deste movimento de fechar escola. Quando nos aproximávamos das comunidades pesquisadas, buscávamos construir uma história a partir da “obra de muitas mãos”, os relatos das crianças refletiam uma história dramático, afinal, as crianças do Assentamento Fortaleza estavam a exigir sua escola de volta à comunidade.

Os caminhos trilhados para a observação e análise, exigiram um olhar para as especificidades de uma criança concreta, produtora de cultura e que nos ajudava a compreender a sua história. A história social da infância do campo entrecruzada à história das instituições escolares do campo nos aproxima de Arce (2010) ao afirmar que

[o] Brasil pensou e tratou de forma diferenciada a sua infância no período estudado. Às crianças das camadas populares e aos filhos dos ex-escravos cabia o olhar desconfiado e vigilante sem tanto entusiasmo por seu futuro. Às crianças das camadas abastadas, dispensava-se um olhar de preocupação vigilante, para que o porvir não se perdesse e cumprisse sua formação para a constituição de uma nação brasileira liberal. (ARCE, 2010, p. 28)

Uma exclusão social que se consolida na rigidez do fechamento da escola, como também nas contradições dos depoimentos dos gestores das instituições educacionais. Agnes Heller (1979) nos ajudava a compreender o cotidiano a partir dos processos de alienação,

Os moradores dos assentamentos rurais, apresentavam a escola como elemento fundamental para uma transformação social, econômica e política. Uma história que se inscreve a partir de uma história reveladora da angústia de pessoas que lutaram pela construção de suas escolas, revelando uma sociedade que, sequer, reconhece estes direitos, e simplesmente decide por fechar escolas, indo na contramão da legislação⁴⁹, retirando o direito da escola na própria comunidade, onde os fazeres se misturam entre o estar na escola e na comunidade.

Temos aqui uma criança que ajuda seus pais nos afazeres domésticos, na lida com os animais e com o roçado, mas que, no entanto, com a ausência da escola na própria comunidade, surgem as dificuldades e alterações do cotidiano destas populações. Se já afirmamos aqui que o direito público subjetivo à educação se configura como uma garantia das crianças brasileiras assegurados pela Constituição Federal de 1988, implica considerar que, para além da oferta de vagas, precisa-se pensar a história de vida destas populações, e mais ainda, contribuir para que estas crianças tenham acesso à escola favorecendo, inclusive, o rendimento escolar.

No entanto, basta uma canetada para fechar uma escola! As comunidades insistem no clarear das luzes que permanecem acesas em cada olhar, em cada fazer, em cada falar e em cada caminhar daqueles que insistem em não desistir.

⁴⁹Artigo 12. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (UNICEF, 1990); Parágrafo 2º do artigo 3º das DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) – determina que o seu oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades.

Portanto, a história da educação da qual aqui evidenciamos se insere na afirmativa de Patto (1999),

[a] história da Educação Brasileira também não pode ser escrita, como dissemos, somente da perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança. (PATTO, 1999, p. 196).

A história da educação dos povos do campo se inscreve a partir de uma luta coletiva que idealiza um projeto de vida a partir da implementação de políticas públicas de garantia de direitos, na constituição de uma legislação que deverá proporcionar a legitimidade do ser social, histórico e de direitos, no entanto, esta legislação, muitas vezes invisibilizada pelo Estado, não consegue garantir esses direitos, como afirma Patto (1999) a História da Educação Brasileira não deverá ser escrita pela análise destes textos, considerando que nem sempre a legislação reflete o cotidiano à sua imagem e semelhança.

As reflexões e análises que discutiremos neste capítulo, apresentam o cotidiano do qual nos aproximamos através dos relatos dos adultos e das crianças se configurando como um cotidiano de diferentes lutas e enfrentamentos, esta perspectiva nos impulsiona a questionar sobre as implicações do viver a infância a partir de uma invisibilidade da criança e da infância. Quais seriam as significações desta invisibilidade, considerando que as comunidades das quais nos aproximamos reconhecem a relevância da escola e da educação. Escolas que surgiram à sombra das árvores, nas barracas dos acampamentos, nas estrebarias de cavalo, nas varandas das casas, nas igrejas. Não importava o lugar, importava apenas o papel, o lápis, o educador e a criança!

As informações e dados que subsidiam tais discussões, ou seja, os caminhos trilhados, e aqui apresentados sobre o cotidiano destas populações, necessitavam de um olhar para além do cotidiano, neste sentido, pensar a história social da infância, nos aproximou das instituições escolares do campo e sua precariedade nos dois segmentos: infraestrutura e fechamento das escolas. A história da educação das populações do campo foi construída, seguindo caminhos que, por vezes, nos assustavam, causavam estranhamentos, mas era preciso uma aproximação, afinal, são histórias de luta e de vida que surgiam a cada visita aos assentamentos, as escolas, secretarias de educação, cada sujeito tinha uma afirmação, uma definição sobre o objeto pesquisado.

Enquanto pesquisadora, reconheço a significância de dialogar com a história social da criança a partir de sua cotidianidade, analisar e refletir sobre o direito a escola e a educação, como também pensar uma realidade, ou seja, um cotidiano que se configura a partir de uma aparência exigindo um olhar para a estrutura interna da história da educação das crianças do campo e da história social da infância. Heller (1979) afirma que “[...] somos pragmáticos quando observamos apenas a aparência da vida cotidiana e não a estrutura interna” (HELLER, 1979, p. 38), para a autora o ser humano possui uma tendência a pensar a aparência dos fenômenos.

Partindo desta concepção de um olhar para as estruturas internas do cotidiano do qual nos aproximávamos, iniciamos com o olhar para a significância da terra e da escola, como também para o projeto de educação de formação humana desenvolvido pelos movimentos sociais através de seu projeto de educação. Percebe-se que neste embate entre a educação como projeto de vida e de emancipação do homem, existe um outro projeto idealizado por uma determinada classe social para manutenção do capital, um projeto de reestruturação que se apresenta a partir de uma agenda global de reforma da educação aliada a uma reestruturação produtiva do capital.

Neste sentido, a educação pensada para a classe trabalhadora deverá assumir o perfil de manutenção do capital, apresentando como elemento central, a formação do perfil do homem que vai atender as necessidades do capital. Na contramão deste projeto de educação, o projeto de Educação do Campo idealizado pelos movimentos sociais e sindicais, assume como princípio fundamental a práxis entre a teoria e prática, não apenas como uma articulação, mas, uma educação orgânica para a classe trabalhadora.

Sobre o projeto de educação para a reestruturação e manutenção do capital, Kolling, Cerioli e Caldart (2002) afirmam a resistência dos povos do campo que lutam coletivamente e vem reafirmando a partir deste coletivo a resistência e luta por qualidade de vida e de educação, como também

[os] sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras

resistências culturais, políticas, pedagógicas. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 29).

A juventude camponesa, as mulheres e homens que se organizam a partir do projeto de agricultura familiar, a preocupação com a infância camponesa, a proposta da agroecologia, a Reforma Agrária, definem esses sujeitos de resistência a partir de um coletivo assumindo diferentes contextos de construção social. Para Mészáros (2005, p. 15) “[...] o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”, pensar essa possibilidade de emancipação significa, para o MST, a democratização a partir das relações sociais em seus diferentes contextos históricos e sociais.

Neste debate, problematizando e considerando a importância da escola do e no campo, e de uma prática pedagógica orgânica à comunidade, percebe-se a ausência de uma discussão sobre a educação das crianças do campo, como também, o respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo⁵⁰. Portanto, a escola precisa construir um projeto de vida e de educação a partir de um coletivo, que idealiza e luta pela abertura da escola, mas que, no entanto, enfrenta outros contextos de luta para o não apagamento desta escola.

Neste sentido, dando continuidade a esta análise sobre história social das crianças e da infância, compreendendo e afirmando a luta pelo projeto de educação e de escola do Movimentos dos Trabalhadores sem Terra para as populações do campo, discutiremos nesta seção a negligência do estado para com os direitos sociais das crianças através das análises dos projetos de nucleação das escolas do campo.

Neste viés metodológico, para pensar este cotidiano, discutiremos o Projeto de Nucleação das escolas do Campo como resultante de uma realidade que se apresentava sob duas configurações: um coletivo que luta pela escola compreendendo ser a educação um instrumento que vai possibilitar a justiça e equidade social, e outro que pretende fechar a escola a partir de um projeto de alienação e de supremacia da classe dominante.

É importante considerar que o movimento das lutas camponesas, apresentado na Introdução deste trabalho, tem seu início a partir da organização deste coletivo de trabalhadoras(es) rurais que, em sua condição de expropriação e de exploração pelo capital, travava uma luta de resistência e reivindicação, resultando na constituição do Movimento dos

⁵⁰ A Resolução nº 01/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se constituindo como um avanço na área de políticas públicas de valorização dos povos do campo.

Trabalhadores Sem Terra⁵¹ (1982) e, a partir daí, o coletivo do MST avança em todo o território nacional.

A história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil se constitui como resultado da luta pela terra, especialmente, pela questão agrária e se fortalece nas conquistas sociais que envolve diferentes perspectivas de formação da militância dos povos do campo. Para pensarmos esta cotidianidade, é importante observar o que representa a categoria “sem terra”, ser *sem terra* significa pensar para além de uma categoria social e de constituição de um nome próprio para definir o movimento, como define Caldart (2001, p. 211), “[...] sem Terra é um nome próprio que identifica hoje um sujeito social e um processo de formação humana”, uma categoria construída por um coletivo para uma formação humana e emancipatória, *sem-terra* representa uma construção histórica muito bem definida pelo movimento, como também pelos educadores e educadoras das crianças e da infância dos assentamentos rurais, para esta reflexão destacamos: O Movimento do Sem Terrinha e as Crianças Sem Terra, como também o conjunto de cartilhas que foram desenvolvidas pelo MST para contribuir na formação das crianças do campo no ambiente escolar e na cotidianidade dos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária.

Considerando estas construções históricas e sociais, para pensar este sujeito social e político, a partir da luta pelo direito à terra e a educação numa perspectiva emancipatória e de humanização do sujeito, compreende-se que a história deste movimento enfrentou diferentes projetos idealizados por uma sociedade capitalista e de exploração do trabalho nos espaços campestres. Souza (2006) define estes enfrentamentos vivenciados pelo movimento, e define o movimento numa perspectiva de produção de conhecimento,

[o] MST, nos seus 20 anos, enfrentou conjunturas políticas adversas. Internamente o Movimento fortaleceu a formação política e ampliou a produção de materiais pedagógicos sobre a educação formal e sobre as experiências e propostas de cooperação no âmbito da produção econômica nos assentamentos. O MST tornou-se um movimento de produção de conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 84).

⁵¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado em 1982 baseado em três objetivos: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Esse grupo é formado por pequenos agricultores, arrendatários, posseiros, meeiros, migrantes, atingidos de barragens, entre outros trabalhadores rurais que perderam seus postos de trabalho no campo para a mecanização do trabalho rural e pela intensificação dos latifúndios de monocultura que se ampliaram na segunda metade do século XX, esses alguns dos causadores do êxodo rural brasileiro. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/>

Portanto, temos aqui uma importante referência sobre os trabalhos desenvolvidos pelo MST a partir de uma conjuntura política, um projeto de educação e de produção econômica nos Assentamentos da Reforma Agrária. Neste sentido, é importante considerar que os marcos normativos apresentados na Introdução deste trabalho afirmam a relevância desse movimento na implementação e garantia de políticas públicas para a educação das escolas do campo, contribuindo para a história da educação destas populações.

Recentemente, o “Dossiê Educação do Campo” (2020), organizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) e do Programa Nacional de Reforma Agrária – Pronera, seleciona documentos da história de constituição política, organizativa e pedagógica, articulando as lutas da classe trabalhadora do campo pela garantia do direito a educação de suas populações. Miguel Arroyo (2020) afirma que os documentos apresentados no dossiê revelam as histórias e a memória de um movimento que é social e educador, ou seja, um pensamento social e político. Portanto, o Projeto de Educação do Campo do MST se caracteriza como um projeto que idealiza uma proposta educacional orgânica para a classe trabalhadora nos seus diferentes contextos históricos e sociais através de uma formação emancipatória.

Para analisarmos o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo do Estado de Sergipe, foram selecionadas as seguintes instituições educacionais: Escola Municipal Assentamento Fortaleza, localizada no Município de Nossa Senhora da Glória –SE e a Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no município de Poço Redondo/SE. Considerando que o processo de nucleação decorre do movimento de fechamento das escolas do campo, tal como ocorreu com a Escola Municipal Assentamento Fortaleza.

Para analisar o movimento de fechamento das escolas do campo, faz-se necessário informar que a Escola Municipal Assentamento Fortaleza teve sua escola fechada no ano de 2017⁵², no entanto, a Escola Estadual Zumbi dos Palmares⁵³, possui uma outra característica, foi ampliada para receber as crianças de Assentamentos dos municípios de Poço Redondo e Canindé do São Francisco que tiveram suas escolas fechadas⁵⁴. Para o projeto de nucleação da escola Municipal Assentamento Fortaleza foi analisado o seguinte documento: Decreto Municipal nº 271 de fevereiro de 2017 – Projeto de Nucleação das Escolas do Campo do

⁵² Decreto Municipal nº 271 de fevereiro de 2017 - Projeto de Nucleação das Escolas do Campo do Município de Nossa Senhora da Glória.

⁵³ A Escola atende às crianças dos municípios de Poço Redondo e Canindé do São Francisco em decorrência de integrar o Assentamento Jacaré Curituba que compreende os dois municípios.

⁵⁴ Para esta análise apresentaremos fontes documentais e depoimentos dos informantes sobre a ampliação desta escola e as dificuldades enfrentadas pelas famílias e pela gestão escolar na ampliação das vagas e do transporte escolar precário nestas comunidades.

Município de Nossa Senhora da Glória. Para o Município de Poço Redondo, apresentaremos nesta seção apenas o depoimento de uma mãe (integrante do MST e funcionária da escola desta a constituição da escola), professores e diretor da escola⁵⁵.

Antes de iniciarmos as análises documentais, faz-se necessário uma releitura dos marcos legais que definem o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo. Como documentos normativos temos a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014, que faz as alterações na LDB.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Esta alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) reafirma a garantia do direito à escola para estas populações, que buscou diminuir o processo avançado de fechamento destas escolas, apresentando algumas considerações na perspectiva viabilizar discussões entre comunidade e secretarias de educação, entretanto, na contramão desse direito, nos deparamos com ações de políticas públicas que minimizam o dever do Estado na garantia dos direitos à educação da população do campo, ainda que o marco legal aqui citado tenta barrar esta tendência em marcha avançada nas primeiras décadas dos anos 2000.

Para a educação das crianças, diz o Art. 3º /Resolução CNE/CEB Nº 2/2008, “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” (BRASIL, 2008). Portanto, os documentos normativos defendem que sejam evitados o fechamento das escolas do campo a partir das especificidades aqui evidenciadas, seguindo estas análises documentais, discutiremos o Projeto de Nucleação das escolas pesquisadas a partir dos documentos emitidos pelos municípios para a efetivação do processo de nucleação destas escolas.

⁵⁵ Em decorrência da Pandemia da Covid 19, que teve início em março de 2020, período que estávamos iniciando os trabalhos de pesquisa no município de Poço Redondo, pela questão dos protocolos de saúde que exigiam o isolamento e distanciamento social, não foi possível localizar as fontes documentais deste município.

Para discutirmos o projeto de nucleação e, conseqüentemente, o fechamento das escolas, apresentaremos algumas considerações relevantes para iniciarmos as análises dos documentos e depoimentos das crianças, jovens e adultos que participaram da pesquisa de campo.

Sobre o fechamento das escolas do campo no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra informa que “[...] um levantamento atualizado com base nos dados do INEP (2019), afirma que quase quatro mil escolas rurais são fechadas no Brasil” (MST, 2019). As pesquisas apresentam um avanço assustador do fechamento das escolas do campo entre os anos de 1997 a 2018. No ano de 1997 (INEP/MEC) o Brasil possuía um total de 225.520 escolas da Educação Básica, sendo, 87.921 (urbanas) e 137.599 (rurais), no ano de 2018 tínhamos 181.939, sendo 124.330 (urbanas) e 57.609 (rurais), observa-se aqui um número de aproximadamente 79.990 escolas fechadas, extintas ou paralisadas nos espaços rurais.

É preciso aqui evidenciar as contribuições da pesquisadora Correia (2018) sobre o estudo deste fenômeno das escolas do campo no Estado de Sergipe. A pesquisadora afirma este movimento se constituindo numa disputa desigual e apresentando o MST e a luta pela manutenção de um projeto de escola e de vida, trazendo um histórico dramático sobre o fechamento das escolas do campo, especialmente com o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo no Estado de Sergipe afirmando que, “[...] entre 2007 e 2015, foram fechadas 404 escolas do campo, destas, um total 296 foram extintas e 108 se somaram ao status de paralisada” (CORREIA, 2018, p. 101).

É neste contexto complexo, contraditório e excludente, permeado de conflitos, que discutiremos aqui o projeto de nucleação das escolas pesquisadas e suas contradições para com a legislação⁵⁶ que afirma a necessidade de se manter as crianças nas escolas em suas comunidades. A nucleação acontece com o objetivo de garantir a permanência das crianças no campo, entretanto, este projeto, como afirma a legislação, precisa dialogar com as comunidades garantindo o direito e o consentimento das famílias para que seja efetivada a nucleação.

Diferentes pesquisas afirmam que o fechamento das escolas do campo intensificou o desenraizamento e a ausência do estado em observar estas implicações para o cotidiano destas populações. Rodrigues, Marques, Rodrigues e Dias (2017) afirmam que no estado da Paraíba, o processo de fechamento das escolas do campo tem intensificado o esvaziamento do campo, neste sentido, esta ação implica de maneira significativa no cotidiano destas populações. Para

⁵⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>

Vieira, Santos e Jesus (2012), tais questões sobre o projeto de nucleação no município de Poço Redondo (SE) intensificou as desigualdades sociais quando afirmam que,

[...] as crianças são deslocadas de suas comunidades em transporte de péssima qualidade e superlotados, colocando em risco sua vida. Elas possuem idades que variam entre 4 a 14 anos, saem de suas comunidades pela manhã, às vezes sem alimentação, percorrendo longas distâncias até a cidade ou povoado. (VIEIRA; SANTOS; JESUS, 2012, p. 19)

São questões que implicam o cotidiano e a condição de ser humano, crianças chegando à escola sem alimentação, a ainda mais, com as dificuldades enfrentadas no trajeto, considerando as péssimas condições do transporte escolar. Neste sentido, é importante destacar alguns marcos legais sobre a oferta do transporte escolar.

O artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL 1988) afirma ser obrigação do estado a oferta do transporte público; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) afirma ser dos estados e municípios a responsabilidade desta oferta; o Estatuto da Criança e do Adolescente também afirma e considera que o transporte escolar deverá garantir o desenvolvimento das crianças. A legislação considerada a relevância do transporte escolar para as crianças, portanto, o transporte escolar e o processo de nucleação caminhavam juntos, entretanto, são processos que não se constituíram como uma garantia para uma educação de qualidade considerando as dificuldades enfrentadas pelas crianças e suas famílias nos espaços pesquisados.

A dissertação de Jesus (2019) apresenta elementos relevantes para analisar este processo de nucleação das escolas, “[...] no Alto Sertão isso tem ficado claro, pois apesar de insistentes lutas dos trabalhadores contra o fechamento das escolas, estas têm se dado com maior frequência onde às famílias ainda não estão organizadas em movimentos” (JESUS, 2019, p. 80). Entretanto, apesar da luta dos movimentos sociais contra o fechamento das escolas, o pesquisador considera que, em alguns momentos a luta “[...] tenha parecido ser em vão, pois são inúmeras escolas do campo fechadas, as quais tem se pautado com base em brechas na legislação vigente em nosso país (p. 82). Uma situação clara de ausência e negação de direitos, onde as brechas da legislação têm colaborado para tal perversidade, dificultando a vidas destas populações que insistem em resistir.

Para Salomão Hage (2017) o processo de nucleação das escolas do campo no território brasileiro indica que,

[as] experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa

medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo. (HAGE, 2017, p. 10).

Portanto, a ausência do diálogo das secretarias de educação com as comunidades para pensar esse processo de nucleação foi intensificada nos diferentes espaços de vida das populações do campo, especialmente quando afirmamos aqui os marcos legais e a necessidade deste diálogo para pensar o projeto de nucleação das escolas.

4.2 Assentamento Fortaleza: constituição e fechamento da escola

Dando continuidade às análises das fontes documentais sobre o processo de nucleação das escolas pesquisadas⁵⁷, traremos aqui a Escola Municipal Assentamento Fortaleza⁵⁸, Município de Nossa Senhora da Glória, apresentando suas dificuldades enfrentadas pela questão do fechamento, e, embora, evidenciando a luta destas populações contra o fechamento da escola da comunidade, ela foi fechada a partir da constituição e implementação de documentos normativos dos quais discutiremos nesta seção. A escola foi construída aproximadamente no ano de 1998, não localizamos fontes documentais junto a Secretaria de Educação sobre o período de fundação da escola.

A história da escola do Assentamento Fortaleza, assim como as diferentes histórias de enfrentamentos dos povos do campo na busca pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para as comunidades camponesas, se inscreve a partir de um contexto de lutas. Inicialmente, a escola funcionava em um espaço de apenas um cômodo, logo após o projeto de construção da escola que envolveu a comunidade a partir de um coletivo que buscou, junto a Secretaria de Educação do município, uma escola que proporcionasse uma melhor qualidade para atender às crianças da comunidade (ARAUJO, 2016).

A escola teve um período de funcionamento de aproximadamente 19 anos, no entanto, embora tenha se constituído a partir da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no ano de 2017, com o Projeto de Nucleação do respectivo município, a escola foi fechada, e as

⁵⁷ Município de Nossa Senhora da Glória: Escola Municipal Assentamento Fortaleza e Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz (escola que recebeu as crianças do Assentamento Fortaleza que tiveram sua escola fechada) e Escola Municipal Zumbi dos Palmares – Município de Poço Redondo.

⁵⁸ Como campo de análise para minha dissertação (ARAUJO, 2016) utilizamos a Escola Municipal Assentamento Fortaleza e a luta desta comunidade na construção da escola para as crianças e os jovens residentes no Assentamento.

crianças transferidas para a Escola Municipal Euvaldo Diniz⁵⁹. Para contribuir com as análises do projeto de nucleação do município de Nossa Senhora da Glória, a pesquisa de Correia (2018) informa que, entre os anos de 2015 a 2017 foram extintas 22 escolas do campo neste município.

No período da pesquisa de campo, o município informou que existem apenas cinco escolas em comunidades do campo⁶⁰, percebe-se uma diferença significativa para o momento do fechamento destas escolas, não daríamos conta neste trabalho de uma análise sobre as outras comunidades que tiveram suas escolas fechadas, entretanto, afirmamos que este é um movimento arbitrário, que nos permite perceber um processo arbitrário experimentado a partir de um projeto de educação e de sociedade capitalista de exploração da vida humana nos seus diferentes aspectos da vida e sua cotidianidade.

Neste contexto, sobre o projeto de nucleação das escolas do campo do município de Nossa Senhora da Glória, analisamos o Decreto Municipal de 07 de fevereiro de 2017 que apresenta os objetivos propostos,

Art. 3º. São objetivos da nucleação: I – Aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental; II – Eliminar as classes multisseriadas; III – Facilitar a ação da coordenação pedagógica; IV – Racionalizar o uso dos recursos didáticos pedagógicos; V – Promover maior eficiência à gestão escolar; VI – Melhorar a qualidade da aprendizagem;

O Decreto considera algumas questões que problematizam e necessitam de uma análise criteriosa sobre o Projeto de Nucleação do respectivo município. Em relação ao direito a escola na própria comunidade, diz o artigo 3º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução nº 2/2008 CNE/CEB), “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” (BRASIL, 2008). A Resolução vem garantir a escola das crianças em seus territórios, especialmente pela necessidade de participação das famílias, considerando que a escola atende as crianças de

⁵⁹ Antes do fechamento da Escola do Assentamento Fortaleza a mesma se constituía como extensão da Escola Municipal Euvaldo Diniz – Povoado Aningas, ou seja, esta escola, localizada em outro povoado, administrava a escola do Assentamento. No momento do Fechamento da Escola do Assentamento as crianças foram transferidas para esta escola.

⁶⁰ EMEF Euvaldo Diniz - Povoado Aningas; EMEF Presidente Dutra – Povoado Lagoa Bonita; EMEF 1º de Maio – Povoado Angico; EMEF Hermes Fontes – Povoado São Clemente; EMEF Leônicio Ribeiro – Povoado Tanque de Pedra.

Educação Infantil, a partir da faixa etária que compreende 4 a 5 anos. Sobre esta temática temos a seguinte afirmação,

[aqui] era melhor por tudo, para as crianças porque se a gente precisar conversar com o professor, já estava aqui, agora para conversar com o professor tem que sair daqui pra lá pra Aningas e é muito longe, não tem condições, se tem uma reunião a gente tem que ir pra lá, e quando tinha reunião era aqui no colégio mesmo, tudo era mais fácil. (SILVA, 2019, p.34).

Temos neste depoimento uma reflexão sobre o cotidiano escolar e a relevância de se pensar uma escola para crianças na indissociabilidade entre escola e família definidos nos marcos legais⁶¹ aqui apresentados. O depoimento da mãe afirma esta complexidade, esta ausência de direitos, as crianças filhas e filhos das classes trabalhadoras enfrentam essa exclusão, dificuldades enfrentadas pela questão da distância e do trabalho no campo, as mães, em sua grande maioria, assumem diferentes funções, os afazeres domésticos, o cuidados com as crianças pequenas, a lida com os animais, e mais ainda, a questão da distância considerando que estas populações não possuem transporte público, apenas o transporte escolar que inviabiliza o transporte das famílias pela questão dos afazeres destes sujeitos nos diferentes contextos para a manutenção da vida.

Na cotidianidade das populações do campo permanece esta questão perversa que alcança os filhos e filhas das classes trabalhadoras camponesas. Nos estudos sobre a história social da infância campesina e seu cotidiano na perspectiva do passado/presente, compreendendo que a educação precisa ser ofertada a partir de um viés público, gratuito e de qualidade como afirmam os marcos legais, somos desafiadas a pensar qual projeto de educação se inscreve na história social da infância e de educação ao qual nos debruçamos a analisar.

São análises de um cotidiano que nos aproxima de uma história da infância e suas interfaces, os filhos das classes trabalhadoras do campo que tem o direito à escola, suas famílias que reivindicam esses direitos, mas que, entretanto, permanece na invisibilidade destas populações. Portanto, analisar a história da educação para estas populações significa apresentar um cotidiano de luta, de resistência, mas também de submissão e de invisibilidade social.

⁶¹ Parecer, nº 36 de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002; Parecer CNE-CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB Nº 3 de 18 de fevereiro de 2008; Parecer CNE/CEB Nº 02 de 28 de abril de 2008; Lei Nº 11947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2020; Parecer CNE/CP Nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015.

O Decreto sobre o fechamento das escolas do município de Nossa Senhora da Glória, apresentou uma preocupação com a questão da extinção das classes multisseriadas, como um dos principais problemas apresentados pelos gestores municipais como prerrogativa para o fechamento das escolas. Para analisarmos o ensino multisseriado, traremos para esta discussão as contribuições significativas de Salomão Hage que apresenta a seguinte análise,

[em] geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares despreparados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar. De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2009, p. 10)

O pesquisador apresenta algumas reflexões sobre o que realmente se apresenta no cotidiano destas instituições, para o autor, a questão não é a metodologia utilizada pelas professoras e professores, mas sim, o total abandono destas instituições, a ausência de itens básicos para manutenção da infraestrutura e o trabalho com as crianças, como também, condições básicas de higiene para os profissionais da educação, e, especialmente para a qualidade da educação das crianças.

Entre os diferentes desafios enfrentados pelas populações do campo com o fechamento de suas escolas, temos uma problemática evidenciada por Hage (2009) sobre a situação concreta das escolas do campo, a ausência de infraestrutura das escolas, ou seja, o seu sucateamento, é sim, um dos principais fatores de uma escolarização empobrecida, não seria aqui a questão do método, mas a ausência de itens básicos necessários para a promoção e desenvolvimento de uma educação de qualidade.

4.2.1 Classes Multisseriadas

Nos primeiros anos do século XIX, com a promulgação da Lei Geral de Ensino, tem-se o início do ensino mútuo que se desenvolvia pelos monitores, ou seja, os alunos que já possuíam um aprendizado significativo, seria indicado para ensinar aqueles que integravam os grupos menos inferiores (Hage, 2010), portanto, as classes multisseriadas se constituíam com uma forma de organização escolar com alunos de diferentes idades e saberes. A Lei Geral de Ensino⁶² estabelecia as seguintes afirmações sobre o ensino mútuo,

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias;

Art. 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se.

Portanto, com a queda do poder monárquico e o advento da República, surgem interesses e propostas educacionais através da história da Instrução Pública para pensar a escola pública para a República, esses intelectuais sofreram a influência da corrente do positivismo e do liberalismo naquele período.

Assim, para legitimar as intervenções, os primeiros governos republicanos procuraram produzir olhares de indiferença à instrução escolar imperial, construindo outras narrativas e leituras do passado. Era o presente zombando do passado, pois as escolas imperiais foram vistas, nos anos finais do século XIX, como símbolo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez, do “mofo”. Também mofadas estariam as ideias e práticas pedagógicas, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. As casas-escolas foram identificadas com pocilgas, pardieiros (Faria Filho, 2000) e estalagens, com improviso, impropriedade, miséria, incompletude, ineficácia. Era preciso inaugurar outros tempos para a instrução escolar do brasileiro. (RIBEIRO, 2020, p. 9).

A Instrução Pública pretendia modificar a realidade da oferta de escolas no Brasil, e institui os grupos escolares, para uma organização a partir da seriação por idade, saindo do modelo de apenas uma sala de aula com pessoas de diferentes idades, para o modelo da seriação.

Para as escolas do campo, o modelo de classes multisseriadas permanece com toda a precariedade apresentada por Ribeiro (2020) sobre as escolas do período imperial, “no entanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado não acabou, ficando apenas em segundo plano,

⁶² Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original).

uma vez que esse novo modelo de educação urbano trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo”, aqui teríamos o início da discussão sobre o ensino seriado em detrimento das classes multisseriadas.

No século XXI, continuamos a enfrentar os desafios e a invisibilidade dos povos do campo, entretanto, apesar da ausência do Estado na oferta da escola e da educação, fez-se necessário, através do movimento sociais, mais especificamente do MST a formação de espaços educacionais: casas de farinha, galpões, varandas das casas, embaixo das árvores, entre outros. O MST reconhece a necessidade de uma educação para transformação social, não adiantaria uma escola apenas com uma função de escolarização, mas um espaço educacional de reconhecimento e valorização da identidade do sujeito.

Heller (1789) evidenciava a relevância do movimento dialético que possibilita a elevação do “humano-genérico”, ou seja, a construção de seu reconhecimento (identidade) para através de suas ações sociais. Neste sentido, o MST compreende esta relação dialética e se organiza na perspectiva da valorização da educação para fomentar a necessidade de uma luta coletiva pelo direito à terra e a escola em suas comunidades.

Na década de 1990, foi implantado no Brasil, em parceria com o Banco Mundial, o Programa da Escola Ativa que assumia os pressupostos do movimento da Escola Nova no Brasil, o referido programa buscava propor uma formação para os educadores que se inseriam no âmbito da educação das classes multisseriadas. Acontece que, no ano de 2011 o Ministério da Educação extingue o programa da Escola Ativa apresentando as seguintes considerações⁶³,

4. Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Nesse processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5. O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6. Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levadas pelos Estados, Municípios e IPES.

6.1 Distribuição de materiais:

Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os Estados e Municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa.

⁶³ **Nota Técnica:** Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 DOU 05.11.2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera.

6.2 Microcentros:

As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e uma atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas. (BRASIL, 2010, não paginado).

Percebe-se que, embora existisse uma proposta de melhoria para as escolas do campo, no sentido de uma contribuição de melhoria para as classes multisseriadas, considerando que elas precisavam existir para garantir a educação para estas populações, percebe-se o movimento de sucateamento das escolas, deixadas ao total abandono, sem sequer, uma formação para os professores que estariam trabalhando na zona rural. As escolas foram fechadas pela ausência de políticas públicas para a oferta de uma educação de qualidade através do método multisseriado.

Apresentar como um dos principais argumentos, sobre o fechamento das escolas, pela questão do método, não justifica tal pressuposto, considerando a precariedade das escolas e ausência de formação de professores para a discussão do currículo e diretrizes das escolas do campo, tal afirmação não se justifica.

Temos aqui a presença de uma proposta e de um projeto neoliberal que se constitui como uma máquina intolerável de uma exploração sem limites, cuja proposta de exclusão social se concretiza neste emaranhado, gerando uma ação que garante a existência e permanência dos projetos econômicos em favor do capital, e da exclusão do cotidiano dos povos do campo.

Sobre as classes multisseriadas Arroyo (2011) afirma que,

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...]. Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido... pegassem um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 2011, p. 83).

Miguel Arroyo (2005) faz uma abordagem significativa sobre a escola seriada e nos diz que o sistema seriado não possui uma efetividade de resultados positivos nas escolas urbanas, no entanto, o projeto de nucleação nos municípios pesquisados, fortalecidos pelo

neoliberalismo, indica que as classes multisseriadas precisam deixar de existir, como bem explica o diretor de uma das escolas pesquisadas⁶⁴,

Como eu coloquei, no início, a escola pra comunidade é uma referência, claro que se a gente se colocar enquanto família também, se eu tenho uma escola na minha comunidade que estava atendendo a demanda, e esta escola de uma hora pra outra fecha, é claro que, com certeza, teve todo um processo, uma questão jurídica por trás disso, não é legal, agora, eu avalio, eu já trabalhei com **multisseriado**, não é que eu seja avesso ao multisseriado mas é uma situação bem difícil, trabalhei em outro município com multisseriado e eu sofria bastante, as vezes, eu percebia que eu penalizava alguns daqueles três ou quatro anos que eu trabalhava, então assim no sentido de tirar a criança do multisseriado e trazer para o seriado eu acho que amenizou um pouco, mas amenizou neste sentido, o que a gente percebe hoje lá na escola, é que saíram do multisseriado mas a gente ficou com este problema lá pra resolver, e aí tem os acúmulos, em anos chaves, terceiro ano que eu tenho lá dez a doze alunos que era do Assentamento, a gente percebe que, mesmo fazendo um trabalho específico, seriado, tirando da sala com um professor para trabalhar a alfabetização, mas infelizmente alguns, ano a ano, entra ano e sai ano, e isso vem nos angustiando, não conseguimos ainda atingir o nível necessário que a gente pretende. (MENEZES, 2019).

As classes multisseriadas são evidenciadas pelo diretor como um dos principais problemas das escolas do campo, entretanto, algumas questões não ficaram esclarecidas quando o diretor afirma que existe um problema com o método. Afirma suas dificuldades justificando a questão do multisseriado, no entanto, quando se pensa a escola seriada, o problema da dificuldade de aprendizagem das crianças permanece, informando inclusive a necessidade de, mesmo no método seriado, pensar outros métodos para atingir o “nível necessário”. Seria então o problema do método multisseriado que dificultava a aprendizagem das crianças, realmente não estavam aprendendo com o método multisseriado? Justifica-se aqui a questão do método seriado ou multisseriado para o fechamento das escolas do campo?

Faz-se necessário considerar que as dificuldades que se apresentam no cotidiano das crianças e das famílias pelo fechamento da escola, ou seja, as dificuldades enfrentadas com o transporte escolar e as distâncias que dificultam o viver a infância e o cotidiano dos assentamentos rurais, que foram analisados numa perspectiva de analisar uma questão social que se insere no contexto de vida destas populações.

O Diretor afirmava, não “foi legal” fechar a escola, especialmente porque estava atendendo a demanda, e, portanto, não deveria ser fechada, entretanto, discorda do método

⁶⁴ Diretor da Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz, localizada no Povoado Aningas, município de Nossa Senhora da Glória. Instituição que se apresentou como escola polo para receber as crianças do Assentamento Fortaleza.

seriado, mas evidencia que, mesmo com as crianças estudando em outra escola, e com outro método, continuam as dificuldades de aprendizagem, temos aqui uma questão, quais seriam os reais problemas de aprendizagem das crianças? Seria o método? Ou teríamos aqui uma reflexão sobre um cotidiano que desumaniza o ser social? O fechamento da escola implica na cotidianidade, não apenas pela questão da distância, do transporte escolar, da ausência de alimentação das crianças, mas, especialmente pela situação de vulnerabilidade de uma classe social que luta pelo direito a educação em seus assentamentos, porque reconhecem a escola como um espaço de vida e de transformação social.

Para Salomão Hages, existe um conjunto de elementos que dificulta a ação dos professores nas escolas do campo: a precariedade da infraestrutura; Currículo deslocado da realidade do campo; Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições de ensino e aprendizagem; A Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; Política de nucleação vinculada ao transporte escolar (HAGES, 2017). Temos aqui questões significativas para uma análise do problema das escolas do campo, e seu total abandono, fazendo-nos perceber que existe um movimento que vai na contramão do direito social das crianças, especialmente pela questão da infraestrutura das escolas e um currículo que não contextualiza o cotidiano das crianças, e sequer, percebe o viver a infância nestes espaços.

O Assentamento Fortaleza tinha aproximadamente 46 famílias que, a partir de um movimento coletivo idealizaram o projeto de Escola e de educação para a comunidade. A história de constituição da escola do Assentamento, objeto de estudo da minha dissertação de mestrado, se configurava a partir da luta da comunidade pela construção da escola através de um coletivo que envolvia crianças, jovens e adultos. Para a data de fundação da escola a dissertação de mestrado informa que, “depois de vários conflitos e embates junto aos órgãos competentes do Município, deu-se início à construção da escola, que, segundo dados da Diretora, possui entre cinco a seis anos de fundação (ARAÚJO, 2016, p. 57).

A escola, é representada pelo MST como um espaço de direito e de transformação social das populações do campo, e, especialmente dos assentados da Reforma Agrária. No entanto, a racionalidade da sociedade capitalista, interessa-se apenas pelos processos de produção e valorização do capital, uma ambiência mercantilizada, que despreza o ser humano na sua inteireza, esta desumanização de uma sociedade capitalista produz estes mecanismos de negação e valorização da vida humana. Este sistema de racionalidade que exige propostas de valorização do capital em detrimento da vida humana, fez emergir o fechamento das escolas a partir de uma concepção meramente capitalista, fazendo-nos perceber que, em nenhum

momento, o poder público tentou compreender e apreender as dificuldades que seriam proporcionadas a partir do movimento do fechamento das escolas, evidenciando, ser um dos fatores, o método multisseriado.

No entanto, percebíamos o sucateamento das escolas do campo, que possuíam em sua grande maioria, apenas duas salas de aula, exceto, para as instituições que serviram como escola núcleo⁶⁵, estas escolas receberam as crianças das comunidades que tiveram as escolas fechadas. Durante o período da minha dissertação, a Escola do Assentamento Fortaleza ainda funcionava, com o método multisseriado, mas, naquele momento, o que percebíamos não era o método utilizado como um problema, mas sim, a ausência de itens básicos: não possuía água potável; os banheiros com péssimas condições na sua infraestrutura; ausência de biblioteca e de espaço para as refeições; os professores que não possuíam uma formação e reconhecimento de uma proposta de educação do campo, como também, as mudanças frequentes destes professores durante o ano letivo.

Apesar de tal precariedade, as crianças e suas famílias gostavam de frequentar a escola, as mulheres da comunidade participavam integralmente da limpeza da escola⁶⁶, porque desejavam que suas crianças estivessem próximas de suas casas, especialmente, pelas dificuldades de acesso a outros povoados pela questão do transporte, do trabalho na roça e dos afazeres domésticos.

Neste sentido, fechar a escola afirmando ser um dos principais motivos a questão do multisseriado, se configura como um movimento de extrema desvalorização do poder público com as populações do campo, em não propor outras possibilidades, inclusive uma formação continuada para os professores.

Percebe-se que o fechamento das escolas não foi implementado pela questão do método de ensino utilizado nas salas de aula, mas sim, pelo projeto neoliberal de redução das políticas públicas de educação do campo,

[os] preceitos de gerenciamento na gestão educacional, que envolvem a eficiência e a eficácia, impulsionaram medidas de economia nos cofres públicos. Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas

⁶⁵ Importe aqui considerar que estas escolas foram ampliadas para que fosse implementado o projeto de nucleação dos municípios pesquisados.

⁶⁶ A escola possuía apenas uma funcionária para limpeza e o preparo do lanche.

pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais. (JANATA, 2015, p. 668).

Uma redução nos investimentos, que ocasionou sérios problemas para o cotidiano da infância e da educação do e no campo. O poder público desconhece, ou não deseja reconhecer, que, para a utilização de um determinado método de ensino faz-se necessário uma formação continuada para os professores. Como afirmavam a impossibilidade de manutenção das escolas a partir do método seriado, e, para evitar o fechamento destas escolas, como também os gastos com o transporte escolar, seria mais viável uma discussão sobre propostas de ensino para estas escolas, e, não apenas, com uma canetada fechar a escola.

No ano de 2017, através do Projeto de Nucleação das Escolas do Campo do município de Nossa Senhora da Glória, embora com a não aceitação da comunidade, a escola foi fechada e as crianças transferidas para a Escola Deputado Euvaldo Diniz localizada no povoado Aningas, distante aproximadamente 30 km do Assentamento Fortaleza. Durante o período de fechamento da escola, temos a seguinte afirmação de uma mãe da comunidade,

Teve uma reunião aqui na escola, só que nesse dia eu estava viajando, aí o prefeito falou que teria de fazer uma outra reunião, para ver o colégio ficava aqui mesmo, só que de repente, pegaram todo o material aí da escola, e aí ele mesmo definiu ficar assim pra ficar em Aningas, as mães nenhuma concordou, inclusive no primeiro dia de aula a gente se reuniu aqui e não queria mandar os meninos para a escola, aí umas falaram que não mandavam, outras mandaram, porque eu acho assim se nenhuma tivesse mandado talvez fosse diferente, mas aí ficaram falando que se a gente não mandasse que iam cortar o bolsa família, aí a maioria das mães teve medo e acabou mandando os meninos pra escola, os meus mesmo, no primeiro dia de aula eu não mandei, aí depois todas as mães foram mandando os delas, aí eu mandei também, porque eu não ia deixar os quatro sem escola, e assim foi, eu mesmo pra falar a verdade eu não acho bom não meus filhos estudando naquela escola.

Temos aqui uma reflexão sobre uma mãe que afirmava algumas questões a serem consideradas sobre o fechamento da escola, uma decisão autoritária, perversa, que envolvia inclusive, pensar o corte do Programa Bolsa Família, que possui relevância para o sustento das famílias, enfim, percebe-se aqui uma ausência de garantia de direitos, e, mais ainda, a

negligência de fundamentos e princípios que proporcionam a condição do ser humano. Para pensar a condição do ser humano e ser social Caldart (2018) afirma que,

Outro problema gravíssimo que destacamos é o fechamento de escolas do campo. Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, às florestas e às águas. (CALDART, 2018, p. 397).

A Educação possui suas especificidades, e precisa ser pensada a partir de uma proposta educacional orgânica às comunidades. A Lei 12.960, de 27 de março de 2014 que altera a LDB (1996) foi conquistada pelo Movimento Nacional de educação do Campo a partir da luta e resistência destas populações que implementaram “o mote Fechar Escola é Crime” (CALDART, 2018, p. 401), que contrariou estados e municípios, mas que, no entanto, não conseguiu conter os processos de exclusão social com o fechamento das escolas. Seguindo esta análise, percebe-se que o município de Nossa Senhora da Glória não cumpriu a lei aqui evidenciada, e, embora, com o movimento de resistência e da não aceitação da comunidade, o município fechou a escola e transferiu as crianças para a Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz, no povoado Aningas.

Importante informar que as entrevistas com as famílias foram realizadas no Assentamento Fortaleza, no entanto, para as entrevistas com as crianças optamos por realizá-las na Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz, no povoado Aningas, instituição escolar que recebeu as crianças do Assentamento Fortaleza, esta escolha foi significativa porque tivemos a oportunidade de uma aproximação com a nova escola das crianças e seu cotidiano que sofria alterações no viver a infância. Sobre a quantidade de crianças que estudavam no Assentamento Fortaleza e que foram transferidas para a Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz, temos a seguinte informação, “[...] exatamente a quantidade eu não sei, acho que uns quarenta, porque assim o ônibus pega crianças de outras comunidades, não é só do Assentamento Fortaleza, eles pegam de outras comunidades, faz o percurso do povoado Nossa Senhora de Lourdes e vem até Aningas” (ANDRADE, 2019).

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no município de Poço Redondo, integra o Assentamento Jacaré Curitiba, reconhecido como um dos maiores Assentamentos da América Latina com o sistema de irrigação⁶⁷.

Um dos principais critérios para a escolha desta escola e assentamento, deu-se pela constituição da história do Assentamento Fortaleza com esta comunidade, cabe aqui considerar que no momento de constituição dos dois assentamentos, as famílias ficaram em situação de acampados no povoado Alto Bonito que integra o complexo do Assentamento Jacaré Curitiba. As famílias assentadas no Assentamento Fortaleza, em sua grande maioria, ficaram acampadas neste município, experimentando as dificuldades e lutas junto ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra, na busca pela conquista da terra.

Os municípios de Poço Redondo e Canindé de São Francisco representam um espaço histórico na constituição destes assentamentos, quando no momento da luta pela terra, receberam os integrantes do MST que migravam de diferentes municípios, como também de outros estados. Para analisar a história de constituição do Assentamento Jacaré Curitiba e a constituição da Escola Zumbi dos Palmares, temos a seguinte reflexão da funcionária da escola desde a sua fundação,

Na época do Acampamento o que eu percebi foi que éramos desprotegidos de qualquer coisa, de saúde, educação, de tudo! Porque olhe só, aquele acampamento, aquelas barraquinhas, tudo pertinho uma da outra, sem banheiro, sem água, sem ter alimentação, as crianças morreram muito no acampamento por falta de nutrição, calor muito, aquela lona quente, sofreram muito as crianças. Ficaram aqui nos anos de 1996, 1997, 1998 acampados aqui! Então nesse período, as crianças não tinham infância, não tinham escola, **na verdade tinha uma escola que era feita de lona e vinha professores de Canindé**, vinha professor daqui para dar aula para as crianças, então esses professores que vinham de Canindé e de Poço Redondo davam aula nessa escola que era improvisada, então foi uma infância desprovida do que deve ser uma infância. Aí foi quando se construiu a Escola Zumbi dos Palmares. A comunidade, no caso o movimento correu atrás. **Teve um tempo que não tinha como mais manter essas crianças nessa escola! Elas saíam daqui e**

⁶⁷ O projeto Jacaré-Curitiba, originalmente, foi concebido por iniciativa do Governo de Sergipe, denominado como Nova Califórnia, previa 134 lotes empresariais (com 26 ha de área média cada lote), dos quais 80 lotes seriam destinados para agricultura irrigada e 54 para desenvolvimento da atividade pecuária. O projeto foi idealizado em três etapas. A 1ª etapa é caracterizada pela obra que vai desde a tomada d'água, na barragem da usina Hidrelétrica de Xingó, até a estação de bombeamento EB100 (incluindo a construção de tuneis na rocha, sendo a água conduzida por gravidade). A 2ª etapa caracteriza-se a partir das obras da EB100 e canais de adução até o reservatório de compensação (R-1). Já a 3ª etapa compreendia a infraestrutura de uso comum a partir do reservatório de compensação levando água pressurizada até a entrada dos lotes. O perímetro **irrigado** Jacaré-Curitiba, localizado nos municípios de Poço Redondo e Canindé de São Francisco, foi criado em 22 de dezembro de 1997, e possui uma área total de 9.345,80 hectares. O perímetro é o **maior da América Latina** e assenta, atualmente, 829 famílias, residentes em 39 agrovilas. Disponível em: <https://www.codevasf.gov.br/linhas-de-negocio/irrigacao/projetos-publicos-de-irrigacao>

iam para Poço Redondo de caminhão, não tinha ônibus, era de caminhão, saíam daqui, muitas vezes chegavam lá com os pés sujos de lama, chegavam nas salas de aula com os pés sujos de lama, eram discriminados, porque saíam daqui e quando chegavam lá sujavam a escola! Aí diziam olhe o sem terra! Já começou a bagunça. Eu lembro até, teve um desfile lá em Poço, aí a gente ia com os alunos daqui, e tinham muita discriminação, era de um jeito que os daqui as vezes ficavam lá na pontinha do desfile. A gente tentava resgatar o que a gente viveu aqui, fazia enxadas de isopor, para resgatar a cultura, a vivência deles aqui, mesmo assim eram discriminados. Muitas vezes também quando tinham jogos, também tinha muito discriminação, por conta de ser sem terra. Mas quando se construiu a escola aí ficou melhor, porque eles ficavam aqui mesmo, aí foi melhorando mais as coisas. Aí hoje estamos aqui! (MARQUES, 2019, grifo nosso).

Esta reflexão e análise sobre as dificuldades enfrentadas no momento dos acampamentos, pelas populações que reivindicavam a terra, representam este olhar para um espaço de luta e de muita resistência. Era preciso resistir às formas de opressão e desumanidade, neste sentido, a escola se constituía como um espaço que poderia contribuir com a transformação social. No momento da constituição do acampamento Jacaré Curitiba, as escolas existiam em diferentes espaços, e, mais ainda, na precariedade que compreendia o cotidiano dos assentamentos. O depoimento da funcionária e moradora do Assentamento, evidenciava as dificuldades enfrentadas pelas crianças nas escolas improvisadas, fazendo surgir a necessidade de transferência das crianças para o município de Poço Redondo. Entretanto, esta situação de abandono e de exclusão social, permanece quando as crianças são transportadas nos caminhões enfrentando sol, poeira e fome.

A história da constituição da escola deste assentamento, traz em si, a condição perversa experimentada pelas populações assentadas. Mas a resistência era necessária, portanto, a partir de tais afirmações sobre a história da educação destas crianças, muitos caminhos foram trilhados a partir de um coletivo que se fortalece, embora, sob a perversidade do Estado. Os assentados perceberam que seria necessário a construção de uma escola na própria comunidade, como afirmava Marques: “movimento correu atrás”, e, a partir das muitas lutas travadas na perversidade deste cotidiano, temos a constituição da escola Escola Zumbi dos Palmares. Importante observar, que durante o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo do município de Poço Redondo, a Escola Municipal Zumbi dos Palmares não foi fechada, passando a se constituir como uma escola, que como afirma o Diretor da escola, recebeu alunos de outros povoados que tiveram suas escolas fechadas.

Segundo informações dos funcionários da Escola Municipal Zumbi dos Palmares, existiu um número significativo de crianças que foram transferidas para a escola,

Com relação a nucleação em Poço Redondo, em algumas situações se fez necessária, por exemplo, eu trabalhei na comunidade de Queimadas, que tinha escola que funcionava uma sala com sete alunos, uma sala de aula com 5 e aí é complicado manter uma escola nesse processo, e uma escola também sem estrutura nenhuma. Agora penso que essa nucleação precisava estruturar uma escola, fazer a escola referência, e, dessa escola núcleo absorver essas crianças. Então o projeto era muito bonito, que deveria ter uma assistência psicopedagógica, que deveria ter sala de recursos de informática, mas veja, a realidade como é, então se a nucleação fosse feita como se pensava anteriormente seria perfeito, não era o ideal, porque o ideal é a criança estudar onde ela reside, sempre. (DÓRIA, 2019).

Como afirmava o Diretor, o processo de Nucleação deveria apresentar os critérios de implementação das Escolas que iriam receber essas crianças, poderiam fomentar uma discussão junto ao Estado, no sentido de ouvir a comunidade, para assim, apresentar as ações a partir de um processo de participação coletiva entre escola, comunidade e família. Para o diretor, as escolas não foram implementadas, ou estruturadas para receber as crianças que tiveram suas escolas fechadas, ou seja, o projeto poderia até funcionar se a gestão educacional dos municípios proporcionasse uma ampla discussão sobre o fechamento das escolas, possibilitando a melhoria e a qualidade do ensino público. Entretanto, o que aconteceu foi a arbitrariedade e irresponsabilidade de transferir as crianças para outras escolas, sem, sequer, observar as especificidades das crianças e estruturas das escolas.

Esta situação de abandono também se apresentava nos depoimentos das famílias do Assentamento Fortaleza, uma temática recorrente de abandono na perspectiva de um cotidiano de invisibilidade das classes trabalhadoras das populações do campo. Sobre o processo de nucleação das escolas do município de Poço Redondo temos a seguinte afirmação,

A comunidade reage, não aceitou, mas aí tem a questão política, esbarra na política infelizmente, eles dizem que o número de alunos é insuficiente, aquela questão de acabar com a educação multisseriada, a mesma história de sempre, só aqui nessa região, eu sei bem de duas escolas que foram fechadas, e essa aqui inclusive absorveu esses alunos. Aqui o que a gente percebe, de mais dificuldades deles é a questão da distância, muitos chegam aqui cansados, reclamam que chegam muito tarde em casa e saem muito cedo, tem crianças aqui que acordam cinco horas da manhã, é uma viagem cansativa, **é penoso pra criança**, e aqui nós temos crianças a partir de três anos. (DÓRIA, 2019, grifo nosso).

Como afirmava o diretor, surge novamente a resistência destas populações para o não fechamento das escolas, a questão das classes multisseriadas estão presentes nas diferentes

fontes de análise, que se apresentam, para os gestores e professores, como um dos principais problemas das escolas do campo. Temos aqui uma afirmação que nos causou estranhamento, crianças de aproximadamente três anos de idade, sendo transportadas de maneira irregular. Os gestores continuam a afirmar o fechamento das escolas como uma contribuição para o aprendizado das crianças, apresentam as classes multisseriadas como um problema para as escolas.

Faz-se necessário uma reflexão, se os gestores educacionais estão preocupados com o aprendizado das crianças, o que pensar sobre a vida das crianças, considerando que o transporte escolar, a partir dos depoimentos aqui apresentados, se constitui como um problema para os assentamentos, especialmente, para as crianças e o “medo” do transporte escolar.

As crianças enfrentam os desafios de uma educação e de uma escola que deveria garantir a dignidade humana, como já afirmamos aqui, “fechar escola é crime”, palavras fortes e significativas idealizadas pelo Movimento de Educação do Campo, mas que encontra, na contramão deste processo, um agrupamento de sujeitos que idealizam um projeto de escola a partir de uma política de exclusão social que inviabiliza o viver da infância do campo numa perspectiva desumana de não garantia de seus direitos.

A história da educação e das escolas pesquisadas se inscreve a partir dos mecanismos de exclusão social, a escola e a criança se apresentam aqui a partir do contexto da invisibilidade, os movimentos sociais compreendem a relevância da escola para suas crianças, a partir de um coletivo, reivindicam a educação, no entanto, o depoimento da mãe e militante do MST nos direciona para a escrita de uma história que se inscreve na resistência e na coletividade de uma classe social que não se permite desistir, mas que, no entanto, permanece na invisibilidade das instâncias do poder público, dos gestores educacionais que não permite a escrita de uma história a partir da garantia dos direitos a uma escola e uma educação de qualidade, é preciso compreender que as crianças do campo pensam e idealizam sua escola, não aceitam o cotidiano do qual foram importas a experimentar.

Quando afirmamos aqui a relevância do ouvir a voz das crianças (SARMENTO, 2018), significa dizer que, enquanto sujeitos de direitos e de cultura, interagem e reconhecem-se enquanto filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Não ouvir as crianças, significa afirmar que continuaremos com os processos de exclusão e invisibilidade do ser social. Para pensar esta história social da criança, sobre o mundo no qual ela vive e as distâncias que se apresentam nos documentos que são apresentados pelas organizações nacionais e internacionais, Del Priore (2020) afirma que

[para] começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a criança deveria ter ou ser é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive! (PRIORE, 2020, p. 18).

Este contexto, do qual apresenta a historiadora se insere no cotidiano do qual analisamos, um cotidiano da infância que se distancia dos documentos legais na perspectiva da garantia dos direitos, crianças que, muitas vezes, precisam sobreviver a amargura de um cotidiano complexo, de ausência de direitos, e consequentemente de garantia a uma vida digna, um cotidiano, que sequer, garante condições mínimas de sobrevivência. Percebe então um cotidiano que interfere no viver a infância das crianças pesquisadas, mudanças que interferem no projeto de formação dos assentamentos que lutam pela terra, e que tem a escola como um elemento fundamental na perspectiva de lutar contra exploração do trabalho e das vidas nestas comunidades.

Para as famílias assentadas do município de Poço Redondo, algumas informações são significativas para analisarmos este cotidiano da infância na perspectiva de pensar a educação enquanto instrumento relevante para os movimentos sociais na construção do projeto de formação humana, entretanto, para além deste pensar uma educação de equidade e justiça social, nos deparamos com depoimentos que afirmavam o abandono de jovens dos espaços escolares, quando temos a seguinte afirmação, “muitos jovens abandonam as escolas pelo trabalho nas firmas, como também no campo, especialmente nas plantações de quiabo e acerola” (ANDRADE, 2022), os jovens, abandoam a escola pela ausência de políticas públicas que possibilitem a vida nestas comunidades. A questão aqui apresentada sobre “o trabalho nas firmas”⁶⁸ surgia nos diferentes relatos dos entrevistados, embora este não seja objeto de estudo deste trabalho, foi apresentado, através dos depoimentos, nos dois municípios pesquisados.

Para as entrevistas com as crianças da Escola Zumbi dos Palmares, algumas questões necessitam ser apresentadas, embora já descrevemos na introdução desta tese, mas que deverá retomar para uma reflexão sobre mudanças necessárias, quando evidenciamos as dificuldades

⁶⁸ Para as populações do campo, das quais nos aproximamos surgia esta questão quando discutíamos o processo de fechamento da escola, e, consequentemente, o abandono de crianças e jovens de frequentar estes espaços. O trabalho nas “firmas” como nos foi apresentado pelas comunidades seria o trabalho na construção civil nas regiões sul e sudeste do Brasil. Não teremos como analisar este fenômeno que surge na realidade concreta do espaço pesquisado, mas que se constitui pela ausência de política pública para o trabalho no campo, especialmente, no período de seca e ausência de trabalho para estas populações.

de acesso às comunidades em decorrência do período da Pandemia da Covid-19, que impôs mudanças no momento de retorno aos assentamentos, que implicaram alterações nos processos metodológicos da pesquisa⁶⁹.

No ano de 2022, momento que já permitia o transporte e aproximação com a comunidade, retornamos ao município de Poço Redondo para continuarmos com as entrevistas. No entanto, para este retorno, foi possível apenas visita à escola, ficamos impossibilitados de acesso ao Assentamento Jacaré Curitiba pelas dificuldades de transporte e acesso à comunidade.

No momento da visita à escola, a direção informou que permanecia o ensino, de forma remota, mas que, no entanto, em decorrência das dificuldades de acesso à internet, como também de utilização dos aparelhos tecnológicos (celulares e computadores) ficou ainda mais difícil o cotidiano escolar destas populações.

Neste sentido, decidimos por alterar a metodologia da pesquisa, e optamos por entrevistar as crianças que moravam nas proximidades da escola. Neste sentido, foram entrevistadas quatro crianças com o principal objetivo de uma análise sobre as crianças e a infância campesina, evidenciando a discussão do fechamento das escolas através do projeto de nucleação.

Novamente estávamos ouvindo a voz das crianças, suas especificidades e, mais ainda, depoimentos que comprovavam suas dificuldades, como também o protagonismo dos meninos e menina do campo,

O bom da escola aqui perto é porque a gente não chega atrasada, morar longe, **como eu tenho uns amigos** é ruim porque as vezes chegam atrasados e cansados pelo calor, muitos vem de ônibus, e o ônibus só quebra, melhor vir a pé, agora os que vem de pé chegam ainda mais cansados, por causa do calor, a pessoa chega toda suada. Se eles tivessem a escola perto da casa deles seria bem melhor. (JÚLIA, 2022)

A menina Júlia nos aproximava de uma história e realidade concreta, os amiguinhos de lá de longe, que chegam a escola cansados, e, ainda mais cruel, sem ter alternativas para modificar esta realidade, o ônibus e a precariedade do transporte, o andar a pé, sob o sol do

⁶⁹ Iniciamos com a coleta de dados no ano de 2019, neste momento nos aproximamos dos municípios de Nossa Senhora da Glória para as pesquisas no Assentamento Fortaleza, como também para o município de Poço Redondo como o Assentamento Jacaré Curitiba. No ano de 2020 temos o início da Pandemia da Covid 19 e os protocolos de saúde que exigiam os distanciamento e isolamento social. Apenas retornamos aos Assentamentos no ano de 2022, embora, ainda com as dificuldades enfrentadas pela Pandemia.

sertão que dificultava ainda mais este acesso, gerando o cansaço físico e dificultando o aprendizado das crianças, poderíamos aqui também considerar a ausência de alimentação destas crianças.

São diferentes aspectos da perversidade da ausência da escola: se a criança vem de ônibus, sofre com a poeira e o calor, e se vem a pé, sofre ainda mais pelo cansaço físico. Fica aqui evidenciado a relevância de uma escola perto de suas casas, possibilitando o acesso e participação efetiva na escola. Para tal reflexão, importante considerar que, embora pesquisadores, estávamos a testemunhar a história perversa da escola e da educação das crianças assentadas.

Estas crianças empobrecidas, constituem a infância do campo, submetidas à perversidade de ausência do Estado. Um fenômeno de destruição das populações do campo, nos diferentes contextos históricos e sociais, patrocinado pelos gestores do capital, gerando exclusão social, que emergem dos grandes blocos econômicos interferindo no cotidiano destas populações. A análise sobre o transporte escolar e sua precariedade e implicações na vida das crianças também se apresentava nos depoimentos destas crianças, “prefiro escola aqui perto de casa, porque vindo de ônibus é ruim!” (Vitória, 2022).

Estas reflexões e análises sobre o fenômeno aqui apresentado, especialmente com as relações que foram surgindo no desenhar da pesquisa, fez surgir um olhar para o transporte escolar e suas implicações no ambiente escolar, relatos que insistiam em retornar durante a entrevistas com as crianças, jovens e adultos,

Quem reclama são os alunos, reclamam porque eles pegam o transporte muito cedo, eles têm a necessidade de pegar esse transporte cedo, porque eles fazem duas rotas, aí eles deixam esses meninos aqui cedinho, aí que horas que eles saem da casa dele para chegarem aqui seis horas da manhã, é muito cedo, os bichinhos, as vezes acorda e não toma nem banho direito, tem muitos que chegam aqui dormindo ainda, as vezes sem tomar banho. Isso acontece porque eles fazem duas rotas, só tem esse ônibus para fazer essas rotas. (MARQUES, 2019).

Nestes espaços, percebe-se as diferenças entre os sujeitos entrevistados, o depoimento desta funcionária da escola, assentada e funcionária da escola, reflete as dificuldades, especialmente porque como moradora da comunidade, percebe que tais dificuldades interferem no aprendizado das crianças, fazendo-nos perceber a necessidade de ações concretas, que possibilitem a vida nessas terras, territórios de vida, onde a garantia de direitos e equidade social é significativa para possibilitar melhores condições de vida nos seus territórios. A funcionária

estava denunciando a perversidade do transporte escolar, que coloca em risco o projeto de educação na perspectiva de uma transformação social para estas populações.

Naquele momento, de aproximação com a concretude dos fatos aqui apresentados, buscávamos também uma aproximação com os aportes teóricos e o objeto real, precisávamos analisar este cotidiano através de entrevistas e observações, estabelecendo deferentes diálogos com os atores sociais, aqueles que nos aproximavam do objeto real e concreto.

Neste sentido, consideramos também, diferentes linguagens que surgiam durante o processo investigativo, as brincadeiras durante a saída das crianças da escola, os registros fotográficos que foram desenhando estes espaços, as rodas de conversa no momento das entrevistas com as crianças, enfim, consideramos estas análises para que pudéssemos dar conta de nosso objeto real, ou seja, o cotidiano de vida e de escolaridade das crianças e sua infância.

Portanto, todo esse processo de exclusão social, resulta infinitas tensões experimentadas por aqueles que vivem este fenômeno de exclusão social. Para compor esta análise sobre o objeto real, temos em Martins (2008) a seguinte análise “é por isso que se pode dizer que o método marxiano é um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediados pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese” (MARTINS, p. 137). Fez-se necessário elaborar uma síntese a partir da abstração e análise dos fatos, a dialética do método possibilitou a apreensão do objeto real a partir de seu movimento.

A precariedade e as dificuldades enfrentadas pelas populações assentadas da qual buscávamos analisar, compreendida a partir de suas contradições, foi neste sentido, que apresentamos aqui um projeto de nucleação que se apresenta como uma possibilidade de uma qualidade para a educação das crianças do campo, e, na contramão deste discurso, temos uma comunidade que entende a perversidade deste fenômeno que coloca em risco o projeto de educação e de escola destas comunidades.

4.3 Os dizeres das crianças e jovens assentados

Para as entrevistas com as crianças no ambiente escolar, pensávamos inicialmente em desenvolver essa atividade com aproximadamente quatro crianças, no entanto, no momento do encontro, observou-se que muitas queriam participar daquele momento de discussões sobre o fechamento da escola do Assentamento. Neste sentido, pensando ouvir as crianças, ou melhor, ouvir a voz das crianças Sarmiento (2018) decidimos e organizamos uma roda de conversa.

Participaram deste momento de entrevistas as seguintes crianças do Assentamento Fortaleza: João Vitor (08 anos); Nayara (09 anos); Pedro Vitor (09 anos); Daniel (11 anos); Carlos David (09 anos); José Alessandro (11 anos); Adenilson (10 anos); Sofia (09 anos); Mariana (09 anos) e Sofia (09 anos)⁷⁰.

As crianças estavam inquietas e relatavam sobre suas histórias e dificuldades enfrentadas com a transferência para outra instituição escolar, “[...] um dia o carro quase bateu na beirada da cerca e quase o carro virou, é que quando chove o carro desliza no paredão. O carro passa muito cedo, e tem dias que passa muito atrasado!” (SOFIA, 9 anos). Sofia estava aqui a nos informar sobre uma situação assustadora e que se apresentava naquele momento, uma denúncia, a criança refletia no seu olhar o medo, suas palavras ditas possuíam significados, um olhar para além das palavras, compreender as palavras ditas e não ditas, este seria o maior dos desafios para compreender o cotidiano das crianças assentadas. A avaliação das crianças sobre o deslocamento do assentamento para a escola reflete a problemática do transporte escolar para analisar a sua infância e seu cotidiano.

No período de visita à escola, que aconteceu entre os meses de março e abril de 2019, tivemos dificuldades de acesso ao Assentamento pela questão do período das chuvas, como as estradas não são asfaltadas entre o Assentamento e a Escola do Povoado Aningas, o barro se transforma em lama e dificulta a tráfego nas estradas. Para além das chuvas, que são escassas, mas que se apresentam em determinados momentos, como um problema para a comunidade pela questão do transporte escolar, temos o cansaço das crianças, considerando que o ônibus precisa ter um cronograma de horário entre os povoados, especialmente para as crianças do Assentamento Fortaleza que integram o grupo de crianças que residem longe da escola, esta realidade implica algumas questões: a alimentação das crianças, considerando que o ônibus, para estes povoados passa muito cedo, o calor, a poeira e a distância que provoca cansaço e dores de cabeça nos corpos infantis.

Assim como Sofia, Davi também afirmava sua preocupação com o transporte escolar e as questões que envolvem a relação com a comunidade, no entanto, percebe-se que o transporte escolar se configura como um dos aspectos mais conflituosos para analisar o cotidiano das crianças do Assentamento Fortaleza,

⁷⁰ Participaram da minha pesquisa de Mestrado (ARAÚJO, 2016) Sofia, Adenilson, David, Daniel e Nayara.

Temos medo do ônibus porque tem uma barragem, aí o ônibus pode bater e cair dentro. Um dia o ônibus ficou deslizando e eu caí na porta, ficou rodando e aí nós caímos.

Tem a barragem, aí a gente tem medo! Eu não gosto de vir para essa escola aqui porque todo dia vem bem cedo.

Tem dias que a gente não se sente bem!

Não gosto daqui também porque quando chove, a gente tem medo do carro virar, tem dias que o ônibus passa tão cedo que não dá tempo de a gente tomar banho, nem de comer, tem que acordar muito cedo para não se atrasar.

Lá também era melhor porque quando faltava comida a gente ia para casa de vó, e aqui a gente não tem para onde ir.

E lá, na verdade, nunca chegou a faltar comida. (DAVI, 2019)

Lá é melhor porque tá perto de casa, não dá tempo nem de comer, de se arrumar. Uma vez eu perdi o carro! Fui lá para o campo, aí não ouvi o barulho do ônibus. (JOÃO VITOR, 2019).

O registro das impressões das crianças sobre o transporte escolar, ou seja, as viagens escolares, evidencia anseios e a invisibilidade, especialmente porque as crianças não são ouvidas! Ouvir as crianças significa respeito e, mais ainda, uma escuta na perspectiva da proteção, favorecendo o exercício da autonomia das crianças. “Temos medo do ônibus”, aqui evidencia-se o absurdo do não ouvir, do silenciar, sobretudo, porque estas questões aqui apresentadas, interferem de maneira significativa o aprendizado as crianças. Para Kulhmann (1998),

[as] crianças participam das relações sociais e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam esta participação apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 1998, p. 21).

São relações sociais que se apresentavam nas vozes das crianças, compartilhando sentimentos, suas histórias e suas relações sociais. São vozes que nos apresentavam o tempo e o lugar, valores e comportamentos próprios que se estabelecem através das relações com seus pares, refletindo um cotidiano complexo do viver a infância no campo.

A necessidade de utilização do transporte escolar pelas crianças impõe-lhes dificuldades para o acesso à escola que mudou de lugar, isso implica considerar que, para as crianças do campo, a utilização do transporte escolar evidencia diferentes obstáculos, uma angústia para as famílias que tem consciência da relevância da educação formal, mas afirmam que o transporte escolar coloca em risco o aprendizado, e mais ainda, a vida de suas crianças. A irregularidade e o descaso para com o transporte escolar contribuem para a evasão das escolas do campo, impedindo o acesso de crianças e jovens à escola.

Uma outra análise significativa para analisar a escola que mudou de lugar, faz referência à adaptação das crianças ao novo espaço escolar. As instituições que recebem as crianças de outros povoados, ou seja, as escolas nucleadas, necessitam de uma ação efetiva sobre o processo de adaptação, são crianças de diferentes comunidades, que necessitam de um olhar para suas especificidades, especialmente, pela distância e ausência das famílias nos espaços escolares. Os depoimentos confirmavam esta temática,

Lá não tinha secretaria aí a gente não ficava de castigo, o professor manda a gente para a secretaria, e aí a gente fica brincando nas cadeiras. Aqui é muito fraco, o pessoal fica brincando aqui. A gente tem muito medo do carro virar! E as vezes a gente vem sem comer e tem dias que não tem nem merenda na escola. (ADENILSON, 2019).

Temos aqui, novamente, a questão do transporte escolar, mas também outros elementos para pensar esta escola que mudou de lugar. Como as crianças foram transferidas, no ano de 2017, para a Escola Municipal Dep. Euvaldo Diniz, e a entrevista aconteceu em 2019, as crianças já estavam frequentando a escola, por aproximadamente dois anos, e afirmavam as dificuldades enfrentadas neste cotidiano que se apresentava nos diferentes dizeres e olhares, que nos ajudavam a constituir a história da infância do campo a partir de uma precariedade e ausência de dignidade humana.

Para uma melhor compreensão sobre este cotidiano que envolve as crianças e suas famílias, é importante relatar algumas observações no período das visitas ao Assentamento Fortaleza, sobre a rotina das mulheres e a relação com a escola. Segundo relatos dos moradores do Assentamento e dos funcionários da escola, no período da seca, a maioria dos homens (jovens e adultos) migram para outros estados à procura de trabalho. Com a ausência destes sujeitos, as mulheres ficam sozinhas para cuidar das crianças, dos afazeres domésticos e da lida com os animais, esta questão necessita de uma discussão mais ampla, que não teremos fôlego para dar conta nesta pesquisa, entretanto, cabe considerar que esta condição dificulta o cotidiano de homens, mulheres e crianças, e, novamente, percebe-se as implicações que a mudança da escola representou para a comunidade. Sobre esta questão, o Diretor da escola afirmava,

No Assentamento Fortaleza, percebe-se que aquela região é uma região migratória, as pessoas se deslocam muito em determinados períodos do ano, vão para outros Estados. Então assim, eu acho que isto também afeta bastante, as crianças passam três meses com a gente, aí três meses as famílias precisam viajar para outro estado. Levam essas crianças para lá, quando não, vão as crianças, mas aí já fica, o contexto familiar, nós temos uma mãe que esta semana falou que viajou o filho mais velho e o esposo. A mãe fica sozinha

com a responsabilidade da casa. Tem cinco filhos lá na escola, tem dificuldades de levar os meninos, eu não tenho dúvida de que isso atrapalha. A mãe falou que precisa contornar uma situação, o pai e o filho mais velhos que ajudavam, e estão afastados da família. Hoje sozinha, para tomar conta destes filhos. (MENEZES, 2019).

A história que aqui apresentamos, sobre as dificuldades das famílias e das crianças em manter seus filhos na escola, especialmente quando esta escola não existe na própria comunidade, evidenciam os desafios enfrentados pelas populações do campo. A questão da subsistência, ou seja, a necessidade do trabalho para o sustento da família, e a história social da infância que se insere neste contexto adverso, implica diferentes análises históricas, econômicas, políticas e sociais.

Os depoimentos foram significativos para analisar o cotidiano do Assentamento a partir de diferentes contextos, “o ônibus que quase bateu e caiu na barragem”⁷¹, estas palavras ecoaram nas vozes das diferentes crianças, não foi uma parte isolada da análise aqui evidenciada, mas surgiram dos diferentes dizeres e saberes das crianças. Outra reflexão que também surgiu como significativa para a pesquisa, “existem dias que o transporte passa muito cedo, outros, atrasado”, são vozes que ecoam e que necessitam ser ouvidas.

A partir dos seus diferentes dizeres, o menino Adenilson nos aproximava do seu cotidiano e de sua preocupação em não participar efetivamente da rotina junto a sua família, estava evidente que esta questão o angustiava, “não gosto daqui porque eu ajudava mãe todo dia bem cedo e agora não posso mais” (Adenilson, 2019). Segundo informações da comunidade, Adenilson precisava ajudar a sua mãe porque seu pai, em decorrência do período da seca, precisou viajar buscando o sustento e sobrevivência de sua família em outro Estado. Sobre o período de migração das famílias em decorrência da seca, como já informado anteriormente, a criança vem confirmar que ajudam nos afazeres domésticos por uma questão de sobrevivência da família.

Reféns deste cotidiano complexo, os dirigentes das escolas buscavam afirmar uma aproximação, e, muitas vezes, afirmavam que os assentados “eram mal vistos”, e ainda mais, sabem da precariedade e das dificuldades destas crianças, “uma comunidade muito carente” como afirmava o diretor, confirmando a invisibilidade destas populações, e os conflitos que com o deslocamento das crianças,

71 Barragem, açude ou represa é uma barreira artificial, feita em cursos de água para a retenção de grandes quantidades de água. No trajeto entre os povoados existe esta barragem, que, em dias de chuva dificulta ainda mais o transporte das crianças.

A gente busca, a gente tenta manter o máximo essa proximidade, trabalho voltado por essa questão de valorizar os assentados que muitas vezes são mal vistos, não só entre os alunos mesmo, mas a gente sabe que na própria sociedade tem essa visão, as pessoas de baixa renda também. É preciso perceber, essa questão que eu citei do lanche, porque a gente sabe que muitas daquelas crianças chegam à escola, a gente sabe que muitas não se alimentam porque realmente não dá tempo, outros porque não tem mesmo o alimento, a gente sabe disso. Mas eu avalio aquela região como sendo uma comunidade muito carente. Você que foi lá em Fortaleza você viu que realmente é uma região bastante complicada, é tanto que tem essa questão da migração que eu falei, não é nem porque os pais querem passear, é porque realmente a região não oferece condições de vida, quer dizer, talvez a região tenha até condição, talvez não exista uma organização, então a gente desenvolve projetos, questão da horta, mas infelizmente tem a questão da água que é problema da nossa região. (MENEZES, 2019).

Quando a criança afirmava essa dificuldade e o diretor da escola vem confirmar este cotidiano, entendemos que, esta questão dificulta a frequência e o aprendizado das crianças na escola considerando as dificuldades de horário de saída do transporte escolar do Assentamento para a escola. Elas estavam a nos falar daquilo que era essencial e necessário para as suas vidas, uma escola que existia e foi fechada, um transporte escolar que coloca em risco a vida das crianças, que assusta pelos problemas enfrentados nas péssimas condições das estradas, da poeira e calor existentes em terras do sertão nordestino.

O diretor nos informava sobre as dificuldades das crianças, entretanto, durante o período da pesquisa de campo, não percebemos a visibilidade das crianças, e, mais ainda, uma proposta pedagógica de valorização e reconhecimento das crianças assentadas.

O cotidiano das famílias assentadas é organizado a partir de suas rotinas diárias, e a criança da qual discutimos e com a qual dialogamos interage com a vida do adulto, apresenta seu olhar e ponto de vista, e mais ainda, afirma o desejo de experimentar viver um outro cotidiano. No entanto, as implicações da vida cotidiana vão se apresentando nos diferentes contextos dos quais nos aproximavam, as dificuldades do transporte escolar, a migração dos pais no período da seca e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres assentadas.

A sobrevivência das famílias evidenciava a necessidade de políticas públicas no enfrentamento às condições sub-humanas destas populações. São famílias que produzem a sua subsistência na precariedade deste cotidiano. E, além desta precariedade, ainda sofrem com a ausência da escola,

Muito triste, você vê um colégio muito bom, abandonado! É muito difícil essa situação (silêncio)! Aqui era melhor por tudo, para as crianças porque se a gente precisa conversar com o professor, já estava aqui, agora para conversar

com o professor tem que sair daqui para Aningas, que é muito longe, não tem condições! Se tem uma reunião, a gente tem que ir, e quando tinha reunião, era aqui no colégio mesmo, tudo era mais fácil. Eu continuo achando que aqui era bem melhor, porque aqui as crianças tinham a gente para ir cobrar na escola, acompanhar, e lá eles ficam sozinhos, está longe, aí pensam, pai e mãe não vem aqui não, aí ficam mais soltos. **Para o fechamento da escola só teve uma reunião, sozinhos decidiram, e pronto.** (SILVA, 2019, grifo nosso).

A distância é sim, um dos grandes problemas das famílias do acompanhamento de seus filhos na escola, se as famílias afirmam não ter esta condição de uma aproximação com as escolas, fica evidente o abandono e a evasão escolar. E, mais ainda, a arbitrariedade de fechar uma escola sem no mínimo ouvir a comunidade.

A aproximação com os gestores educacionais apresentava contradições, configurando um mecanismo de manutenção do capital, em uma sociedade burguesa de exploração da classe trabalhadora, que se confirmava no depoimento da Secretária de Educação do Município sobre o fechamento da escola,

O que eu posso falar como administradora e educadora, eu tenho que ter os dois olhares, eu acho que foi positivo até porque eu digo a você como educadora, nós, o que veio acontecendo pós nucleação, seria muito difícil a gente manter a qualidade lá naquela escola do Assentamento, porque se você tem problemas, porque nós passamos uma fase com professores contratados, que você tem um problema que hoje tem um professor, amanhã estava outro, e uma coisa eu vou te dizer, que os nossos professores não estudam educação do campo, nós estamos com novos professores agora concursados, nós vamos ter um encontro com eles aqui esta semana pra mostrar a eles que é diferente trabalhar no campo. Dentro de um mês de trabalho deles nós percebemos que eles ainda não se atinaram para isso, uma ideia urbana, fechada. Nós já percebemos que, no planejamento eles não tem essa preocupação, vamos fazer uma reunião pra pedir a eles que comecem a ler um pouco sobre o assunto, trazer para as nossas horas de estudo essa discussão, um material voltado para educação do campo. O Diretor da escola pediu essa reunião porque ele percebeu esses problemas no trato com o aluno do campo, até para poder mantê-los no campo (SANTOS, 2019).

A gestora estava afirmando as dificuldades que se apresentavam no período, pós nucleação, considerando que já se passavam aproximadamente dois anos do fechamento e transferência das crianças, e que, no entanto, apesar dos argumentos sobre a questão do multisseriado, as crianças continuavam com as dificuldades de aprendizado. Neste sentido, percebe-se que os depoimentos das crianças sobre a problemática da mudança da escola, analisando aqui o depoimento da gestora, percebe-se a assustadora ação autoritária e perversa do fechamento da escola. A gestora afirmava a frequência de mudança de professores, no

entanto, não apresentou nenhuma proposta de manutenção deste professor, e oferta de formação continuada para estes professores na perspectiva de propor a proposta de educação do campo.

Foram apresentadas justificativas que confirmavam a invisibilidades destas populações, pela ausência de uma proposta de educação do campo do município. A diretora justificava o não aprendizado das crianças, não pelas questões do fechamento da escola, mas por questões administrativas que poderiam ser repensadas a partir de uma gestão democrática de garantia de direitos na perspectiva de uma educação de qualidade e equidade social.

Importante aqui evidenciar que, no período do fechamento da escola do Assentamento Fortaleza, fui convidada para integrar um coletivo para propor uma Moção de Repúdio⁷², no ano de 2017 com o objetivo de contribuir com a comunidade a partir de um diálogo com os gestores do Município de Nossa Senhora da Glória /SE, naquele momento, promovemos um documento que foi encaminhado ao Ministério Público do respectivo município. Mas que, infelizmente, percebeu-se que os municípios não desejavam reabrir as escolas, e, continuavam a apresentar como argumentos a questão das classes multisseriadas.

⁷² Moção de Repúdio contra o fechamento do Escola Municipal Fortaleza que foi encaminhada para o Ministério Público no município de Nossa Senhora da Glória. Assinaram o documento os seguintes comitês e fóruns estaduais: Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB); Fórum de Educação Infantil de Sergipe (FEISE); Comitê Estadual de Educação do Campo (EDUCAMPO); Federação Dos Trabalhadores Agrícolas de Sergipe (FETASE); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Departamento De Educação; Comunidade do Assentamento Fortaleza; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

5 ESCOLAS DO CAMPO: TERRA E EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DA MATRIZ FORMADORA DOS POVOS DO CAMPO

Esta seção analisa a práxis da matriz formadora da Educação do e no Campo como uma conquista dos movimentos sociais e sindicais do campo, na contramão do modelo de educação urbano, como também da concepção de uma educação colonizadora masculina, branca e urbana.

5.1 Práxis da matriz formadora da escola do campo: escola e terra

A resistência e luta dos movimentos sociais e sindicais contra esse modelo hegemônico de educação possibilitou a construção de um modelo de educação considerando as especificidades do campo. Para Arroyo (2007, p. 159), “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”, embora perceba-se que existia um movimento de luta e de resistência dos povos do campo na luta pela manutenção de suas escolas, neste mesmo movimento, tivemos o processo de nucleação das escolas, e, esta reflexão vai exigir um olhar para os reais objetivos que mobilizaram este movimento de fechamento de escola, tendo como consequência a tentativa de uma desconstrução deste movimento de resistência e de organização das concepções que integram o projeto de educação do campo.

Esta análise é percebida no momento que buscamos compreender como professores e gestores definem este cotidiano,

Acredito que o Projeto Político Pedagógico aqui da escola traga essa discussão, porque ele foi feito junto com as lideranças, mas, como em todos os locais infelizmente é um documento que nem sempre é seguido, e aqui nós temos hoje aquela questão, muitas pessoas, elas não dão valor mais da forma como elas chagaram aqui, então nós vemos bastante resistência, dos próprios estudantes, de algumas famílias, isso é complicado, porque tiveram alguns problemas durante o percurso, esse longo tempo, já dos vinte anos. Tivemos alguns embates de opiniões e tivemos algumas famílias que não entendem mais que deveriam manter a cultura da luta, eles entendem que essa cultura é do MST e como tem alguns contra essa organização, eles não veem que é mais necessário manter a luta, quando eu digo manter a luta, independente de organização ou de partido, mas é a luta de você vê o que está precisando e ir buscar enquanto comunidade, não esperar por um vereador, por um líder, mas você é o líder de você mesmo. E se forem como comunidade é muito mais fácil de conseguir do que individualmente, e hoje, infelizmente, aqui, já existe muito individualismo. Existe a representatividade do Assentamento, mas não tem mais a força que tinha antes. É preciso repensar a nossa cultura, deve ser apartidária, precisamos de unidade. (MARQUES, 2019).

A secretária da Escola Zumbi dos Palmares, e também moradora do Assentamento, está afirmando que existe uma proposta pedagógica que foi construída envolvendo a comunidade e seu cotidiano, mas que, no entanto, o documento ficou esquecido, ou seja, as diferentes gestões que já estiveram integrando nestes últimos vinte anos, um documento que ficou na invisibilidade.

A ausência da cultura e do contexto de luta destas populações, no âmbito escolar, vai possibilitando uma desconstrução da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, tendo como consequência, a ausência de um coletivo e de uma comunidade, necessários para a manutenção do projeto de educação contextualizado com o cotidiano de suas vidas. Como bem afirma a secretária, o movimento ainda existe, mas está “perdendo a força” justamente porque as crianças e os jovens estão sendo submetidos à lógica do cotidiano e de uma educação urbana.

Sobre a proposta pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares, análise que surgiu a partir dos relatos da secretária da escola, que nos informou sobre a construção da proposta pedagógica da escola, no momento de sua constituição, mediante contribuições do movimento coletivo entre famílias assentadas e a escola. Precisávamos nos apropriar dos fenômenos e suas contradições, uma visão da comunidade, em detrimento da visão dos gestores escolares, que não pertenciam à comunidade. A secretária afirmava que, no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, a comunidade participou das discussões e proposituras, fortalecendo a realidade histórica do Assentamento.

No entanto, o diretor da escola, afirmava que o PPP necessitava inserir esta discussão,

Assim as adequações, o Projeto Político Pedagógico dessa escola, quando eu já cheguei, desde o final do ano, que estou fazendo algumas adequações, aqui no município a gente tem, o nosso projeto Político Pedagógico não passa pela discussão da escola, é um projeto engessado, digamos assim, ele chega quase que pronto, é um modelo geral e aí a gente faz algumas adequações, mas assim, o que eu vi até hoje é muito pouco construído a partir da realidade da escola, eu acho que tem que mudar muita coisa, eu penso em fazer isso, a coordenadora também pensa em mudar, ele deixa muito a desejar digamos assim. (Diretor da Escola, 2019)

Tais reflexões são basilares para o entendimento de uma construção de desconstrução de um projeto de educação para atender às exigências da classe trabalhadora, no entanto, o que percebe-se é que, para analisarmos estas discussões, faz-se necessário também discutir aqui as mudanças de direção destas escolas, este diretor, que participou da entrevista no ano de 2019 já não mais trabalha na escola. Quando retornamos no ano de 2020, já existia outra direção, um fenômeno que acontece, como resultado de uma ingerência dos governantes, e,

consequentemente, da ausência de uma gestão democrática que possibilitasse à comunidade escolar participação efetiva nas escolas dos gestores das escolas.

Neste sentido, conclui-se que existe um movimento que idealiza um projeto de educação na perspectiva de uma educação formadora, no entanto, são submetidos a um sistema neoliberal capitalista de exclusão do processo educativo. Este cotidiano das populações constitui-se a partir destas análises sobre escola, infância e a história da educação destas populações, uma análise a partir da concretude de suas vidas, através de um cotidiano que é imposto viabilizando um processo de alienação. Agnes Heller (2000) afirma que “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2000, p. 20). O ser social genericamente humano que, a partir do que lhe oferece a sociedade, constrói a sua própria história, ou seja, não é a partir de uma escolha, mas daquilo que é oferecido pelo lugar de vida do sujeito. Para discutirmos a questão social e suas implicações para o cotidiano das classes trabalhadoras, e, especialmente, para trazer aqui as discussões sobre a história social das crianças filhas das classes trabalhadoras, Hermida (2020) nos ajuda a compreender que,

[a] questão social é um elemento essencial para definir nosso objeto de estudo. Ela castigou a classe trabalhadora desde suas origens e foi mais perversa com aqueles que constituíam o elo mais débil do sistema: os filhos da classe trabalhadora. Este assunto também foi sublinhado e pesquisado pelo seu amigo, Karl Marx. Nos seus estudos, Marx chamou esse desdobramento que atingia a vida dos mais pequenos de “herança maldita”. Em O capital (volume I), ele já nos alertava disso. Se a condição laboral dos homens era extremamente difícil, imagine-se, então, o penoso e perverso que foi para as crianças. (HERMIDA, 2020, p. 89).

O autor traz uma importante chave de análise para a investigação social da educação das crianças filhas das classes trabalhadoras, considerando o perverso cotidiano em situação de abandono de suas infâncias, uma perversa condição social de abandono e de submissão considerada por Marx de “herança maldita”, ou seja, os pequenos herdavam a submissão e condição da classe trabalhadora.

Tais reflexões são significativas para o entendimento de que é no limiar do século XXI que os povos do campo, na busca pela subsistência e pelos mecanismos de exploração destas populações, que são forçados a enviar e matricular seus filhos nas escolas das quais aqui discutimos, considerando o fechamento das escolas e o transporte escolar.

Enfrentar tais questões que aqui se apresentam sobre escola, comunidade e infância, exige algumas considerações, por um lado os Movimentos Sociais em parceria com

pesquisadores e grupos de pesquisa definem a proposta da matriz pedagógica das escolas do campo, no entanto, temos aqui a perversa história da educação no contexto das classes trabalhadoras. Sobre esta questão Patto (1999) afirma que

[...] certo que entender a História da Educação em suas relações com a História do Estado e da sociedade brasileira não se esgota com uma análise do ângulo dos interesses das classes dominantes e das medidas tomadas em seu nome pelo poder constituído. Cada vez mais a história é entendida como obra de muitas mãos, incluindo as das classes populares, sistematicamente relegadas pela história oficial. (PATTO, 1999, p. 195)

Neste sentido, fica evidente que a história que aqui apresentamos assume mecanismos de exclusão social, a partir dos interesses das classes dominantes, que desconhecem tais projetos e propostas educacionais. A história social da infância do campo entrecruzada à história das instituições escolares reflete as diferentes concepções de escola e de educação para diferentes classes sociais. A história da educação que aqui evidenciamos se insere na afirmativa de Patto (1999), que “[...] também não pode ser escrita, como dissemos, somente da perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança. (PATTO, 1999, p. 196).

Uma história que se inscreve na realidade da vida humana, que não pode ser inscrita a partir da legalidade de seus direitos conquistados em decorrência das lutas sociais, uma legislação que não se insere no cotidiano das escolas pesquisadas, uma realidade que se distancia dos direitos legalmente constituídos.

A história da educação dos povos do campo é assim, resultado de lutas coletivas, mas que enfrenta lutas tensas com os diferentes segmentos sociais, tem-se a constituição de uma legislação que deverá proporcionar a legitimidade do ser social, histórico e de direitos, como bem afirma Patto (1999) a história da educação brasileira não deverá ser somente escrita pela análise destes textos.

Quais seriam as significações deste fenômeno que apresentam uma realidade que não contempla as diretrizes da Educação do Campo como um processo de construção social que tem como principal objetivo uma transformação social para estas populações. Embora considerando a existência das escolas que surgiram à sombra das árvores, nas barracas dos acampamentos, nas estrebarias de cavalo, nas varandas das casas, nas igrejas, não importava o lugar, importava apenas o papel, o lápis, o educador e a criança! Esta é a história das escolas

do campo, e neste mesmo movimento, deu-se início à construção dos marcos legais desta proposta educacional, quando, no ano de 2002 o Ministério da Educação institui a diretrizes da Educação do Campo,

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. 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)

Estes e outros marcos normativos vão contribuindo para a oferta de uma escola e de uma educação a partir de suas vivências ancorados na temporalidade e nos saberes que se constituem e se fortalecem nos seus territórios, e que deverão ser contemplados na matriz pedagógica de formação humana das escolas do campo.

As informações e dados que subsidiam tais discussões, ou seja, os caminhos trilhados, e aqui apresentados sobre a história das escolas e da educação destas populações, necessitavam de um olhar para além do cotidiano, neste sentido, pensar a história da educação através do entrecruzamento com a história social da infância, nos aproximou das instituições escolares do campo e sua precariedade nos segmentos: infraestrutura, projeto de nucleação e proposta pedagógica. A história da educação que se apresentava nos espaços escolares que aqui apresentamos, foi seguindo caminhos que, por vezes, nos assustavam, causavam estranhamentos, mas era preciso uma aproximação, afinal, são histórias que evidenciavam a hegemonia de um projeto de educação urbano descontextualizado, e distante da legalidade que se apresenta nos marcos normativos da educação do campo.

Reconhecemos a relevância de dialogar com a história da educação das crianças a partir de sua cotidianidade, foi necessário uma análise dos dados coletados a partir das suas contradições, afinal, por uma lado temos a realidade de um Projeto de Educação para as populações do campo, e, do outro lado, temos a luta pela escola, contra o seu fechamento, mas que, neste mesmo movimento, permanece a arbitrariedade e o autoritarismo dos gestores educacionais, projetos pedagógicos que não contemplam as especificidades que já estão garantidas nas diferentes legislações e propostas da educação do campo.

Neste emaranhado de reflexões, as famílias ainda lutam pela manutenção da escola, ou seja, um cotidiano que se configura a partir de uma aparência exigindo um olhar para a estrutura interna da história da educação das crianças do campo. Heller (1979, p. 38) afirma que “[...] somos pragmáticos quando observamos apenas a aparência da vida cotidiana e não a estrutura interna” para a autora o ser humano possui uma tendência a pensar a aparência dos fenômenos.

Partindo desta concepção de um olhar para as estruturas internas do cotidiano do qual nos aproximávamos, percebe-se que neste embate entre a educação como projeto de vida e de emancipação do homem, permanece um projeto de uma agenda global de reforma da educação aliada a uma reestruturação produtiva do capital (CURADO, 2020).

Sobre o projeto de educação para a reestruturação e manutenção do capital, Kolling (2002) afirma a resistência dos povos do campo que lutam coletivamente e vem reafirmando a partir deste coletivo a resistência e luta por qualidade de vida e de educação,

[os] sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (KOLLING, 2002, p. 29).

A juventude camponesa, as mulheres e homens que se organizam a partir do projeto de agricultura familiar, a preocupação com a infância camponesa, a proposta da agroecologia, a Reforma Agrária, definem esses sujeitos de resistência a partir de um coletivo assumindo diferentes contextos de construção social. Para Mészáros “[...] o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (MÉSZARÓS, 2005, p. 15), pensar essa possibilidade de emancipação significa, para o MST, a democratização a partir das relações sociais em seus diferentes contextos históricos e sociais. Neste sentido, cabe aqui uma reflexão sobre os Assentamentos pesquisado e a necessidade de uma ação efetiva para a garantia de pensar esta emancipação e processos de não alienação.

Neste debate, problematizando e considerando a importância da escola do e no campo, e de uma prática pedagógica orgânica à comunidade, fica evidente a ausência de uma discussão sobre a educação das crianças do campo a partir dos órgãos competentes, ou seja, os gestores educacionais, como também, o respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do

Campo⁷³. Portanto, a escola precisa construir um projeto de vida e de educação a partir de um coletivo, que idealiza e luta pela abertura da escola, mas que, no entanto, enfrenta outros contextos de luta para o não apagamento desta escola.

Neste sentido, entendemos que escola e educação, são elementos necessários para a transformação social destas populações, contribuindo para a formação de novas lideranças e intelectualidade para responder aos desafios da luta histórica dos trabalhadores na perspectiva nacional e internacional. Importante considerar que o movimento das lutas camponesas, apresentado no primeiro capítulo, tem seu início a partir da organização deste coletivo de trabalhadoras(es) rurais que, em sua condição de expropriação e de exploração pelo capital, travavam uma luta de resistência e reivindicação, resultando na constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra⁷⁴ (1982) e, a partir daí, o coletivo do MST avança em todo o território nacional. A história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil se constitui como resultado da luta pela terra, especialmente, pela questão agrária e se fortalece nas conquistas sociais que envolvem diferentes perspectivas de formação da militância dos povos do campo.

5.2 O Sem-terra: educação para uma formação humana e emancipatória

A categoria “sem terra”, ou melhor, ser *sem terra* significa pensar para além de uma categoria social e de constituição de um nome próprio para definir o movimento, como afirma Caldart (2001), “[...] sem Terra é um nome próprio que identifica hoje um sujeito social e um processo de formação humana” (CALDART, 2001, p. 211), uma categoria construída por um coletivo para uma formação humana e emancipatória, *sem-terra* representa uma construção histórica muito bem definida pelo movimento, como também pelos educadores e educadoras das crianças e da infância dos assentamentos rurais.

Considerando estas construções históricas e sociais, para pensar este sujeito social e político, a partir da luta pelo direito à terra e a educação numa perspectiva emancipatória e de

⁷³ A Resolução nº 01/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se constituindo como um avanço na área de políticas públicas de valorização dos povos do campo.

⁷⁴ O **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)** foi fundado em 1982 baseado em três objetivos: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Esse grupo é formado por pequenos agricultores, arrendatários, posseiros, meeiros, migrantes, atingidos de barragens, entre outros trabalhadores rurais que perderam seus postos de trabalho no campo para a mecanização do trabalho rural e pela intensificação dos latifúndios de monocultura que se ampliaram na segunda metade do século XX, esses alguns dos causadores do êxodo rural brasileiro. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/>

humanização do sujeito, compreende-se que a história deste movimento enfrentou diferentes projetos idealizados por uma sociedade capitalista e de exploração do trabalho nos espaços campestres. Souza (2006) define estes enfrentamentos vivenciados pelo movimento, numa perspectiva de produção de conhecimento,

O MST, nos seus 20 anos, enfrentou conjunturas políticas adversas. Internamente o Movimento fortaleceu a formação política e ampliou a produção de materiais pedagógicos sobre a educação formal e sobre as experiências e propostas de cooperação no âmbito da produção econômica nos assentamentos. O MST tornou-se um movimento de produção de conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 84).

Portanto, temos aqui uma importante referência sobre os trabalhos desenvolvidos pelo MST a partir de uma conjuntura política, um projeto de educação e de produção econômica nos Assentamentos da Reforma Agrária. Neste sentido, os marcos⁷⁵ normativos apresentados na Introdução desta pesquisa afirmam a relevância desse movimento na implementação e garantia de políticas públicas para a educação das escolas do campo, contribuindo para a história da educação destas populações, evidenciando a formação humana e social do sujeito que integra o cotidiano das populações do campo, a escola surge na perspectiva de formação crítica de crianças, jovens e adultos, e que, portanto, ser “sem terra” significa compreender os processos de exclusão social e ter acesso aos marcos legais de formação e de garantia destas populações. Neste sentido, a escola precisa reconhecer no “sem terra” esta situação de ser social que precisa ser reconhecido em sua integridade, para assim, propôs uma educação e uma escola do e no campo.

Muito recentemente, o “Dossiê Educação do Campo” (2020), organizado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – Fonec, e do Programa Nacional de Reforma Agrária - Pronera, selecionou documentos da história de constituição política, organizativa e pedagógica, articulando as lutas da classe trabalhadora do campo pela garantia do direito a educação de suas populações. Miguel Arroyo (2020) afirma que os documentos apresentados no dossiê revelam as histórias e a memória de um movimento que é social e educador, ou seja, um pensamento social e político. Portanto, o Projeto de Educação do Campo do MST se caracteriza como um projeto que reflete uma proposta educacional orgânica ao modo de vida, cultura e produção nos

territórios do campo, considerando seus diferentes contextos históricos e sociais através de uma formação emancipatória.

O MST propõe um processo de potencialização das práticas educativas existentes neste cotidiano, que, neste sentido, vai proporcionar uma escola formadora a partir da consciência de classe, contra a alienação e emancipação das classes trabalhadoras do campo. Essa breve análise dos elementos que compõem o universo de luta e de conquista pela terra e educação do MST caracterizam o “Sem Terra”, fomentar a capacidade do tornar-se outro, onde, homens, mulheres e crianças assumem esta categoria intergeracional, e, portanto, o projeto de educação é necessário para esta formação e constituição do sujeito nos Assentamentos Rurais.

Talvez seja justamente pelo caráter de emancipação em contraposição à lógica do modelo de educação e de manutenção da lógica de uma política de educação urbana, que o poder público, propõe um contraponto para este projeto. Os resultados desta pesquisa, confirmam que tais formas de resistência contém o eco da afirmação de José Silva (2020).

Na realidade a nossa luta pela escola, certo, a gente queria ver os nossos filhos estudando com uma situação diferente, qual é a situação diferente que a gente fala assim, vamos supor, nós somos aqui Assentados de Reforma Agrária, nós temos um colégio dentro do Assentamento, só que o colégio dentro do Assentamento tem que trabalhar a ideologia, a educação pensando a formação da nossa raiz, só que os professores a qual dão aulas, são professores, a maioria que vem da cidade, então, enquanto nós estamos aqui pra tentar fortalecer a luta, mostrar para os nossos filhos que nós somos Assentados de Reforma Agrária **e não temos vergonha de dizer que somos**, estamos vivendo graças a Deus e vivendo bem, não adianta dizer que não, estamos vivendo bem com saúde, comendo o pão de cada dia, estou vivendo bem! Na educação lá estão discutindo o básico do Brasil lá, mas sem a Reforma Agrária, os professores a qual nós temos aqui no Colégio Zumbi dos Palmares, hoje com mais de 350 alunos, nossos aqui do Jacaré Curitiba, outra parte estuda em Poço Redondo, mas não se discute a Educação dentro do contexto da Reforma Agrária, os professores não são treinados para dar uma educação pra eles baseados na educação da reforma agrária. Aí a gente vê os nossos filhos, porque que estou falando isso, estamos dentro de um assentamento com irrigação e vê muitos dos nossos filhos aqui, estuda e quando eles se formam, 17, 18 anos em vez de dar valor e trabalhar, ali dentro da Reforma Agrária, dentro da terra, junto com seu pai, aí finda abandonar e trabalhar nas industrias, porque a educação tá dizendo que você tem que ir lá fora, você tem que aprender uma profissão, não sei o que, então o cara é agricultor, tem irrigação na mão, dá pra arrumar o sustento dele, ser um cidadão de amanhã, se casar e constituir sua família, sai daqui pra ficar se batendo nas empresas, em São Paulo, Santa Catarina, atrás de emprego, muitas vezes chega aqui, sem ter arrumado nada, e ainda bem que o pai ainda tá aqui, e muitos lotes aqui estão sendo abandonados porque o pai tá ficando velho e não aguenta mais trabalhar, os filhos saindo daqui pra ir buscar profissão lá fora, de armador, pedreiro, eletricista, e abandonando o lote aqui. Temos as estações de bomba que é coletiva, então tudo é dividido, porque estou falando da bomba, é porque eu não posso irrigar

sozinho, senão a bomba estoura, então, se o agricultor não está irrigando vai prejudicar os outros. (SILVA, 2020).

Aqui temos diferentes contextos para pensar a identidade do “Sem Terra” da Reforma Agrária, e a escola se constitui como o elemento central para toda esta discussão, o Sr. João Silva⁷⁶, confirmava nossas análises e discussões sobre educação e terra como a práxis da matriz formadora do projeto de educação do MST.

O depoimento evidencia diferentes aspectos, primeiro, existe uma escola, mas que não trabalha a questão da formação orgânica, ou seja, da identidade e cultura do território, segundo, como a escola não contempla a proposta pedagógica de educação do MST, dificulta a permanência dos jovens no campo, a primeira geração, conquistou a terra através da política pública da Reforma Agrária, hoje estão na situação de assentados, entretanto, como a escola assume um projeto de educação para a manutenção do capital, estes jovens, decidem por sair para trabalhar nos centros urbanos, “batendo nas portas das empresas e das indústrias”, abandonando suas terras, porque este modelo de educação está afirmando que o trabalho está lá fora, e não dentro da sua própria comunidade. E, mais ainda, comprometendo e colocando em risco o projeto de vida destas populações, especialmente quando afirma que se não tem trabalho coletivo, pode prejudicar a dinâmica do cotidiano, justificando o trabalho com as “bombas” que deve compreender uma determinada dinâmica de trabalho.

Tais reflexões contribuem para uma análise sobre o significado social de um viver, ou melhor, de um trabalho que se constitui como resultado de diferentes lutas. Fomos para o campo investigativo buscando colher dados que possibilitassem captar estas contradições, continuidades e descontinuidades do cotidiano dos assentados da Reforma Agrária. Esses depoimentos revelam o quanto que a questão da educação, como também da Reforma Agrária são idealizados para pensar um trabalho coletivo na perspectiva de garantia e permanência no campo.

Seguindo esta mesma trilha de reflexão, percebe-se que muitos dos entrevistados, influenciados pela militância nos movimentos sociais, se reconhecem como sujeitos sem-terra,

Quando a gente formou esse acampamento, nós não formamos aqui no Alto Bonito, porque a gente precisava primeiro fazer um trabalho de base, então quando a gente formou o acampamento tinha gente de Gararu, Porto da Folha, Monte Alegre, Glória, Canindé e Poço Redondo. Então como naquela época a **mídia ainda não aceitava como aceita hoje**, a Reforma Agrária, então a

⁷⁶ Presidente de Associação de Moradores do Assentamento Jacaré Curitiba

gente não podia fazer um acampamento pequeno com medo da repressão, nós tinha que, pra chamar a atenção, pra balançar um pouco as estruturas, tinha que ser um grande acampamento, então para esse grande acampamento, foram 1811 famílias, vindo desses município, porque o pessoal ainda não tinha um conhecimento do que é a Reforma Agrária, porque naquela época tinha uma Reforma Agrária de Barra da Onça que Frei Enoque era quem estava na frente, que deu polícia, deu cacete, que gente apanhou, então a gente tinha esse medo! Pedra Grande, tinha Flor da Serra e Lagoa das Areias lá vizinho ao Assentamento Fortaleza lá de Glória, então alguns assentamentos salteados, e daí levantou, e não teve mais Assentamento, então quando o MST veio pra cá pra dizer assim, a gente vai lutar, porque as fazendas são improdutivas e a gente quer que seja passada aos produtores, então foi que a gente formou esse acampamento com 1811 famílias. Então a gente veio pra Canindé, de Canindé, na mesma noite a gente foi para Poço Redondo, no outro dia a gente retornou com esse povão para a beira do Rio. (SILVA, 2020)

Esta história, ou melhor este depoimento, confirmava a existência de mecanismos de repressão, para o momento de situação de acampado, tempos sombrios e difíceis, fazia-se necessário um trabalho coletivo, e o MST proporcionou este debate e enfrentamento contra a hegemonia do capital, fazendo com que a desumanização, exploração do trabalho para estas populações transformava o homem em coisa, objeto de trabalho.

Trata-se, pois, aqui, de um movimento pleno de construção do ser social, uma luta que vai humanizar a classe trabalhadora, uma ação que deve proporcionar desenvolvimento histórico e social para estas comunidades. O depoimento confirmava que, para a existência do movimento, era necessário um trabalho coletivo, portanto, a educação se insere neste contexto para possibilitar esse projeto de mundo, ou melhor, de vida, e, ainda mais, compreender e refletir sobre os riscos deste cotidiano, quando Sr. Silva afirmava os riscos que, naquele período, se intensificava porque *“a mídia ainda não aceitava, como aceita hoje”*, o movimento sofreu diferentes ataques dos diferentes segmentos da sociedade, e precisavam compreender esta realidade, para que juntos conseguissem alcançar o principal objetivo, ou seja, um pedaço de terra para que, no mínimo, a vida possa existir!

O que não significa dizer que o passado não permanece, mas, a partir de um movimento subjetivo, interesses que se escondem atrás de um determinado fenômeno, e, neste sentido, a dialética permitiu observar esta estrutura a partir de um movimento vivo (Marx, 2007), ou seja, o processo investigativo precisava perceber tais fenômenos.

Adentrar na sistêmica dos elementos aqui evidenciados, que fundamentam uma ação coletiva possibilitou o alargamento do olhar, a partir de uma dinamicidade que vai resultar nas intencionalidades do fenômeno. Perceber homens e mulheres do campo, experimentando com

suas famílias situações que se configuram neste movimento desumano de busca de reconhecimento e garantias de direito, uma longa e tensa caminhada para pensar o campo como lugar de vida e de trabalho. Neste sentido, estas histórias, ou melhor, estas famílias se fortalecem no campo da história aqui apresentada, não como sujeitos passivos, mas como sujeitos ativos de um movimento e de uma ação coletiva.

Pode-se considerar que, historicamente, a luta de classes aqui evidenciada, se configura nesta relação de enfrentamentos contra a classe dominante, representada pelo latifundiário, considerando que sua gênese social “etapa na base do pensamento latifundista, empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 62). Um controle político e social, que se configura na exploração do trabalho do campo, com políticas assistencialistas de não valorização da vida humana, especialmente, quando pensa o campo a partir de uma cultura de manutenção da exploração da classe trabalhadora.

Todas estas questões foram, pouco a pouco, possibilitando o exercício de reconhecimento do outro, do olhar para o outro, dos ecos que se apresentavam nos depoimentos de cada informante, na plenitude de seu cotidiano, no movimento entre o estranhar e permanecer neste lugar do estranhamento, um processo de adentrar aos territórios, e, muitas vezes, no silêncio, e poderia até afirmar, de uma solidão no campo pesquisado, mas que com o passar do tempo, foi-se amenizando com a aproximação entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora.

Retornar ao campo era sempre um repensar possibilidades, o momento das entrevistas e das visitas às comunidades refletiam uma realidade dinâmica e específica de comunidades reais e concretas, isto sim, possibilitava o desenhar da pesquisa.

Observar, através do método do materialismo histórico e dialético, as estruturas internas que se apresentavam nos assentamentos, buscando aqui evidenciar a categoria do ser “Sem Terra”, dialogando com os aportes teóricos e seus conceitos sobre tais temáticas, possibilitou um olhar para a estrutura interna do sujeito que assume esta categoria social como um elemento central do seu cotidiano. É neste contexto que a classe trabalhadora evidenciava a terra como fundamental para a sobrevivência de suas famílias, confirmando que o projeto neoliberal revestido de um caráter fortemente destrutivo permanece no cotidiano de suas vidas.

Importante apresentar o contexto das políticas públicas de educação do campo que foram desenvolvidas nestas últimas décadas, aproximadamente a partir da década de 1980, neste trilhar de propostas para um modelo de Educação do Campo, elencamos aqui programas

que foram significativos para propor a práxis da matriz formadora, ou seja, a terra e a escola: Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera; Programa PROJOVEM-Campo : saberes da terra; Programa Escola Ativa e Programa PROCAMPO - Licenciatura em Educação do Campo, todos estes programas intensificaram os objetivos do MST em pensar a educação e a escola numa perspectiva de valorização e possibilidades reais do viver coletivamente nos espaços do campo, viabilizando um olhar para a educação das crianças e jovens, uma escola que deverá formar sujeitos críticos e conhecedores de seus direitos, viabilizando ações e propostas de trabalho e de educação de qualidade.

Quando falamos aqui da temática da qualidade nos deparamos, neste momento de instabilidade e exploração da classe trabalhadora, um momento de uma conjuntura política de desmonte das políticas públicas considerando uma agenda global de reforma da educação, como por exemplo, a padronização dos currículos em decorrência da Base Nacional Comum Curricular que foi homologada no ano de 2017, com o objetivo de mudanças nas propostas curriculares de estados e municípios.

Uma reforma educacional que evidencia padrões centrais de qualidade da educação a partir de propostas educacionais que assumem um viés capitalista que surgem de um projeto de educação para manutenção do capital, uma padronização e descentralização da educação, ou seja, estes mecanismos não inserem os contextos das comunidades nestas políticas educacionais, um estado mínimo que deixa de proteger e garantir os programas aqui apresentados, no sentido de se formar habilidades e competências para construção e manutenção do capital, ficando ausente, o processo ontológico de formação do homem.

Os estranhamentos dos quais já discutimos aqui, permaneceram nos diferentes olhares e escuta dos depoimentos, nos deparamos com uma proposta pedagógica que se distanciava destes programas e das diretrizes que definem a educação para as escolas do campo.

A cada entrevista, ficava evidente idas e vindas, urge admitir que as tentativas através dos diálogos e depoimentos, ficou evidente a complexidade do problema da educação e da escola do campo, a diversidade de enfoques teórico-metodológico e a realidade do mundo concreto, era preciso analisar o fenômeno a partir da diversidade, aliado ao compromisso de perceber-lo a partir de um conjunto de proposituras entre aquilo que era real e a aparência dos fatos, confirmando a necessidade de uma sustentação teórica que possibilitasse analisar o problema social da escola e da educação do campo. As escolas insistiam em existir, embora ausentes de uma política de educação do campo, as comunidades entendiam sua relevância, e assim buscávamos este reconhecimento,

O conhecimento que a gente tem sobre educação do e no campo é o que a gente lê principalmente em pesquisas, não é? Porque não é um assunto que você trata na universidade, como parte de nosso currículo. Agora já está mais presente, mas na época que estudei não se tinha discussão nenhuma sobre este assunto dentro da Universidade, era um assunto que não existia! Então, quando nós começamos a pensar a nucleação. Começamos a ler algumas coisas sobre o assunto, se eu disser a você que hoje, dentro de Glória, tem uma discussão sobre essa relação do aluno do campo e no campo, porque a gente se preocupou na hora da nucleação em mantê-los no campo, mesmo sendo mais distante, um pouco mais distante da sua comunidade que ele nasceu, porque vai manter a raiz deles, mesmo que fora do seu habitat natural, mas mantinha pelo menos a raiz do campo, com ideias, pelo menos assim, com propositura, com os pares, que tinha a mesma discussão, a mesma linguagem, falasse do mesmo assunto da vaca, do boi, do terreno, do milho que deu naquele ano, do feijão que não deu, então, a gente tenta manter a maior parte possível. (ANDRADE, 2019).

A gestão informava que buscou “algum conhecimento”, como também argumentava sobre uma preocupação com as crianças, a garantia de uma escola que “mantivesse a raiz do campo”, e complementa, “então, a gente tenta manter a maior parte possível”, tais afirmações são necessárias para analisar o empírico, para assim, perceber a concretude dos fatos. A gestora reconhece a importância de uma educação orgânica à comunidade, e, no entanto, nega o direito para estas crianças, no momento que fecha a escola.

Como se pode constatar, as populações do campo são menos titulares dos seus direitos, e que, portanto, todas estas formas de exclusão social transformam a infância do campo, que se caracteriza como um tempo de transmissão de conquista, valores, ludicidade, direitos sociais conquistados numa infância invisível, sendo submetidas ao processo de exclusão social, pois seus supostos direitos são historicamente violados.

Para evitar uma certa cegueira desta análise para o cotidiano destas populações, buscávamos as contribuições das lentes epistemológicas para a observação do fenômeno, na multiplicidade dos fatos sociais, culturais e políticos, ou seja, observar as ambiguidades e contradições nos processos de alienação e de emancipação, como também de resistência e conformismo, a dialética da pobreza e da riqueza se apresentavam neste movimento que se apresentavam pela ausência de uma política pública de garantia ao direito à escola e uma educação do e no campo em suas comunidades.

Faz-se necessário retornar a alguns documentos que propõem essa política pública de Educação do Campo e que são referência para estas propostas pedagógica de formação humana, são eles: Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril

de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.(BRASIL, 2012).

Marcos legais de garantias de direito, propostos a partir das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais, advindos de políticas públicas efetivamente sociais, estruturadoras e de garantia de direitos, diretrizes que idealizam soluções para os problemas que extrapolam, possibilitando a construção de uma sociedade humana e igualitária. Para analisarmos o Estado de Sergipe e suas propostas de educação do campo, as pesquisadoras (GOES; CAVALCANTE e FALCÃO, 2019), integrantes do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado de Sergipe,

- 1) um marco regulatório;
- 2) algumas experiências educacionais desenvolvidas na década de 1990 pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);
- 3) realização de cursos de alfabetização de jovens e adultos, ensino médio, superior e especialização por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e;
- 4) uma experiência do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Prolec). (GOES; CAVALCANTE; FALCÃO, 2019, p. 22).

Estas ações têm contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo no Estado de Sergipe, atividades que são desenvolvidas pelo Ministério dos Trabalhadores sem Terra em parceria com a Universidade Federal de Sergipe e Instituto Federal de Sergipe. A realização dos cursos pelo PRONERA e PROCAMPO se constituem como fundamentais para esta ação efetiva de pensar a educação como elemento fundamental de emancipação das populações camponesas.

A Constituição do Estado de Sergipe⁷⁷ apresenta alguns aspectos relevantes sobre as escolas do campo afirmando que, “os planos e programas estaduais, regionais e setoriais do Estado e dos Municípios serão concebidos de forma a não estimular a evasão da população do campo para as cidades” (SERGIPE, 1989), e, mais ainda, o artigo 215, § 3º “orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam

⁷⁷ https://al.se.leg.br/arq_transparencia/arq_constituicao/constituicao_estadual_2019.pdf

com o período de cultivo do solo”, estas são especificidades propostas pelos diferentes marcos normativas, mas que, no entanto, são invisibilizados, esta seria uma realidade que se insere sob diferentes configurações, de um lado temos os marcos normativos, e, contraditoriamente, a ausência desta aplicabilidade nos municípios pesquisados.

Foi realmente um desafio analisar este movimento contraditório, entre uma realidade empírica e a concretude dos fenômenos analisados. A educação do e no campo contempla as especificidades destas populações: calendário que se diferencia da escola urbana; práticas educativas que contemplem a natureza e sua diversidade; fortalecimento da luta pela terra; protagonismo das crianças; entre outros.

Os assentados da Reforma Agrária, dos quais nos aproximamos, possuem um cotidiano que reflete diferentes contextos, o trabalho de homens e mulheres sob o sol quente nos dias de verão, como também, o momento da colheita nos pequenos roçados, elementos que se configuram para o sustento das famílias. Analisar os assentamentos aqui evidenciados, significa também perceber a relevância da Reforma Agrária que possibilitou este cotidiano para os assentados. Portanto, o movimento de luta pela terra, principal objetivo do MST, foi necessário para a manutenção da vida destas populações,

Eu vejo assim, nem Cristo agradou a todo mundo, então hoje eu vejo a Reforma Agrária para mim como uma solução do meu problema, quando eu digo do meu é porque eu penso que cada um pensa de uma forma diferente, eu vim pra cá e quero trabalhar, mas já tem outro que não quer trabalhar, **então terra é pra quem quer trabalhar nela!** Se graças a Deus eu estou aqui hoje produzindo, se você chegar no meu lote eu tenho o milho verde, a macaxeira, tenho a vaca de leite, então, eu vim para cá e eu preciso formar alguma coisa de renda. (SILVA, 2020)

Esta concepção e representação de um saber e de uma emancipação social, se manifesta na afirmação do S. Silva, que está afirmando a relevância da Reforma Agrária como possibilidade de resolução do seu problema. A terra para manutenção das famílias, elemento básico os povos do campo. Nas escolas e assentamentos desta pesquisa, ficou evidente este cotidiano experimentado pelas populações que transcorriam no momento da pesquisa, povos que sofrem com a ausência de ações efetivas de vida e de educação.

Portanto, a educação do campo do estado de Sergipe experimenta um momento perverso e contraditório, especialmente como o projeto de nucleação das escolas do campo, percebe-se que a oferta de uma educação do e no campo reflete diferentes contextos, especialmente, pela garantia da educação que vai proporcionar práticas que afetam a identidade, o protagonismo,

como também, fortalecimento destes grupos culturais e familiares. Enfrentar tal questão no âmbito da educação do campo, significa ter conhecimento de um processo que implica um compromisso ético de transformação social.

6 CONCLUINDO E REALÇANDO DIFERENTES OLHARES

Esta tese foi elaborada com o principal objetivo de analisar o cotidiano de vida e de escolaridade de crianças e da infância que transcorrem no tempo e espaço no campo, por meio de uma investigação de relatos de crianças, jovens e adultos.

Durante a escrita dos capítulos fomos desenhando as principais conclusões das temáticas abordadas. Após esse longo período investigativo, de leituras e de intenso empenho no processo de análise e aproximação com os aportes teóricos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, buscando estabelecer as relações sociais, como também outras concepções do estado da arte, que contribuíram para a idealização da problemática que aqui apresentamos, na perspectiva de uma constituição da história social das infância nos Assentamentos da Reforma Agrária em constante empreitada por manter seu direito social básico, a escolaridade em seu território com um projeto de educação orgânico à cultura camponesa, precisávamos analisar como se inscrevia a história social da criança a partir da cotidianidade de vida e de escolaridade destas populações, buscando analisar fontes documentais da Secretaria da Educação local, como registram sobre a criação, constituição e existência das escolas do e no campo, e, posteriormente, seu fechamento, como também em que implicaria a ausência deste direito no projeto de formação do próprio Assentamento como luta de conquista pela terra, e ainda mais, perceber como o fechamento das escolas dos assentamentos em questão se desenvolveram. Neste viés, buscamos ouvir através dos depoimentos, o que diziam os pais, a comunidade, os professores e a secretaria de educação sobre a infância e o fechamento das escolas.

Esta foi a nossa problemática, e posso afirmar que, o tempo dedicado à investigação foi, sem dúvida, de infinitos conflitos, estranhezas, solidões⁷⁸, mas também de infinitas possibilidades de aproximação com o fenômeno a partir da sua concretude. Passados estes quatro anos de intensas leituras e reflexões sobre a história da educação e da infância do campo, posso afirmar que esta aproximação com os povos do campo possibilitou um universo de aprendizagens no desenhar e trilhar da pesquisa.

Observar a luta do camponês, a resistência em permanecer no campo, propostas e marcos normativos construídos a partir de movimentos sociais e sindicais do campo, mas que, no entanto, não contemplavam a realidade das escolas pesquisadas. Crianças que diziam odiar o transporte escolar, mas que eram silenciadas pela hegemonia de uma proposta pedagógica de

⁷⁸ Especialmente no momento da Pandemia da Covid 19, que comprometeu o fazer metodológico da pesquisa de campo, tonando-se necessário mudanças das quais já apresentamos nesta tese.

educação urbana que se configurava através de um terrível movimento de exploração da classe trabalhadora. As crianças afirmavam que não desejavam sair de seus espaços de vida, no entanto, a escola afirmava em seus depoimentos dos gestores e professores que estas mesmas crianças sofriam com ausência de afeto, e que este seria um dos motivos de tanta alegria e necessidade de aproximação com os professores e funcionários da escola. São realidades concretas que foram diagnosticadas quando analisamos o fenômeno e suas contradições, através do método marxiano e suas contribuições para o processo investigativo.

Neste viés, ficou evidente a necessidade de um compromisso ético com a pesquisa, buscando uma continuidade na perspectiva de desenvolvimento de projetos sociais e contribuições junto aos movimentos sociais e sindicais do campo. A partir dos resultados e análises dos estudos dos documentos e marcos normativos da Educação do Campo, como também das respostas que se apresentavam nos depoimentos dos informantes, pode-se considerar que são questões que inegavelmente foram sendo reveladas indicando os dilemas, dificuldades e constrangimentos que experimentam as crianças e suas famílias, movimento este que se insere pela ação perversa e destruidora do capital. Uma considerável parte dos depoimentos que surgiram nos trilhos da pesquisa, são considerados, como respostas concretas para a nossa problemática, como chave significativa na interpretação da realidade concreta, que poderíamos aqui considerar, dominada pelos processos do latifúndio que insiste em permanecer com este cotidiano.

Neste sentido, fica evidente que as reflexões e análises aqui apresentadas configuram as consequências desastrosas de um ir e vir, de um ter ou ser, de um processo de alienação, e de contradições entre aquilo que é real e o que consta nos diferentes documentos dos quais aqui apresentamos como resultado de uma construção coletiva que luta pela manutenção da vida, considerando a escola e a terra como elementos essenciais que deverão integrar os projetos pedagógicos das instituições educacionais do campo.

Respondendo especificamente a temática do fechamento das escolas do campo, percebemos que esta ação efetiva se confirma pela ausência do Estado, um mesmo Estado que afirma seus direitos, mas que na contramão, fecha a escola, sem no mínimo, buscar e pensar outras possibilidades para a manutenção destes espaços, o que observamos na realidade concreta é o sucateamento destas escolas, projetos arquitetônicos de modelos de escolas urbanas, ausência de formação continuada para os professores, evitando assim, a ausência do processo formativo na perspectiva de contextualização com terra. Observamos a seriedade nos depoimentos das crianças, jovens e adultos, ficando evidente a necessidade de um olhar para estas populações.

Para as categorias de análise, história das infância camponesas, fechamento das escolas e assentamento rurais, em relação às crianças e as infância, foram surgindo diferentes concepções ligadas ao cotidiano como a escola do campo, poderíamos aqui destacar as temáticas das crianças que odiavam o transporte escolar; o contraditório movimento do fechamento das escolas; as infância do campo a partir do olhar de gestores e professores; o trabalho no campo; a terra e escola como a práxis da matriz formadora das escolas do campo; os marcos normativos da Educação do Campo e sua não aplicabilidade nos espaços investigativos. Estas foram discussões que se afirmavam nos principais depoimentos de Dioneia Marques, Edelcácia Silva e João Gomes da Silva (João Neguinho) que contribuíram para a escrita deste trabalho, possibilitando este movimento de aproximação com os diferentes olhares que se apresentavam nos depoimentos dos informantes, mais especificamente, das famílias e suas crianças.

Ao longo da escrita deste texto buscávamos apresentar a produção teórica constituída a partir do Movimento dos Trabalhadores sem Terra, mais especificamente sobre as propostas de educação que contemplam sua matriz pedagógica de formação humana, percebe-se que esta ação concreta e real do movimentos dos trabalhadores do campo abordam preferencialmente a temática da Reforma Agrária, como também da exploração dos trabalhadores do campo, proporcionando diferentes contextos que se organizam nos diferentes programas que constituem os marcos normativos desta educação. São desenvolvidos diferentes eixos temáticos para a construção de políticas públicas efetivas. Ao analisar tais documentos percebe-se que seus principais objetivos se caracterizam a partir da emancipação política contra os processos de alienação destas populações.

Quando vamos analisar o trabalho coletivo, fica evidente que a ausência de uma educação através da práxis escola e terra, vai implicar no projeto de vida destas populações, considerando que as formas de organização de produção dos assentamentos exigem uma formação política através de um fazer coletivo no viés da Reforma Agrária e da manutenção econômica dos assentamentos. O MST desenvolve uma ação estratégica quando percebe que a educação além da emancipação, proporciona o desenvolvimento de estratégias para uma organização espacial e econômica.

A história da educação do campo assume este lugar de pensar tais especificidades, uma organização que inclui processos cooperativos e de associações. Cada assentamento possui uma liderança, um representante da associação de moradores, e, esta realidade confirma-se no momento que encontramos e dialogamos com estes homens e mulheres que possuem a liderança na perspectiva de propor um trabalho e um viver a partir da ação coletiva. O MST impulsionou

a luta pela terra no momento de criação do Programa da Reforma Agrária, e permanece na luta para que ela se insira, ou melhor, não esteja ausente da agenda política do Estado, uma construção social de garantia do processo de autoemancipação coletiva. Portanto a emancipação deverá surgir através dos processos educativos que contemplam as diretrizes de educação do campo.

Finalizamos com a escrita do Dossiê Educação do Campo que reúne documentos que foram desenvolvidos entre os anos de 1998 até 2018, um trabalho coletivo que surgiu das mãos de seres humanos diversos, organizados em grupos, através de movimentos populares, sindicais e instituições que decidiram pela luta contra a manutenção do projeto de exploração do trabalhador do campo, idealizando propostas que possam modificar a realidade concreta destas populações. Dentre estes vários documentos fica evidente a materialidade deste viver, a relevância da Educação do e no Campo, como foi significativo o movimento da Reforma Agrária, a possibilidade de garantia da terra para os homens e mulheres que buscam este permanecer no campo e a escola como espaço de vida e de emancipação da vida humana. Por último, pensamos que esta tese poderá contribuir para os estudos das escolas e das infância do campo no Estado de Sergipe, apresentando suas contradições, apresentando um conjunto de documentos homologados pelo Estado, mas que permanece ausente na realidade concreta dos espaços pesquisados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. São Carlos: EdUFSCar, 2010
- ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na história da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS. São Cristóvão. 2016.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonçalves; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3d. Rio de Janeiro: Petrópolis Editora Vozes. 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- _____. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- _____. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. Revista da ANDE, São Paulo, n. 12, 1989.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2011.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BEZZON, Juliana. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo**: contextos e significações. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção, p. 32.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014a. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2014a.

BRASIL. **Decreto nº 7.352** de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, 3 de abr 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Cartilha **Educação Infantil do campo: semeando direitos, colhendo cidadania**. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

BENEVIDES, Cesar Augusto Carneiro. **Camponeses em marcha**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CALDART, Roseli Salete. **Teses sobre a pedagogia do movimento da Educação Básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudo**. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2011.

_____. **A escola do campo em movimento**. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Sem Terra com poesia: a arte de recriar a história**. Curitiba, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **A Escola do Campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

_____. **A Escola do Campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 89-131.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In.: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe**: territórios em disputa (2007-2015). Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2018.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995

DAUDE, Rodrigo Bastos. **Modo de vida e reprodução camponesa no Assentamento Vila Boa em Goiás-GO**. Tese em Educação. Programa de Pós-Graduação da em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2018.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Nargit *et al.* “SEM TERRINHA”: mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra. In: FOERSTE, Erineu *et al.* (org.) **Educação do Campo e infância**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967

FREITAS, M. C. (Org) **História social da infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educação e Sociedade. Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Editora Paz e Terra S/A: Rio de Janeiro, 1970.

_____. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6ª ed. Editora Paz e Terra S/A: Rio de Janeiro, 2000

HERMIDA, Jorge Fernando. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP. v.20 1-28 e020058 2020.

JESUS, Gidelmo Santos. **A Educação do Campo e a luta pela Reforma Agrária no Alto Sertão Sergipano**. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma educação básica no campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

KUHLMANN JR. Moysés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista da Educação Brasileira. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. **O processo educativo da luta pela terra: os sem terra na Itália, cem anos depois, “sem terra” no Brasil**. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. 2000.

LUCAS, Rosa Elane Entória. **Política educacional e educação do campo: um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – município de Pedras Altas/RS**. Dissertação em Educação. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Católica de pelotas. 2008.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem-terra no Assentamento Conquista da Fronteira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007. (Doutorado em Educação).

MARTINS, Jose de Souza. O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 31-36, Dec. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9820/11392>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MARTINS. Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou cotidianidade?** Campinas, SP: Autores Associados. Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo. SP: Boitempo, 2013

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 79 p.

MÉSZARÓS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Levantamento Bibliográfico**. Cadernos do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da reforma Agrária - ITERRA. Ano II. Número 4, 2002.

MULLER, Fernanda. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.246-264, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Movimentos sociais rurais, quarenta anos depois**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.

NOSSA SENHORA DA GLÓRIA/SE, Diário oficial do Município, 20 de março de 2017. **Ano VII. nº 901.** Disponível em: www.nossasenhoradagloria.se.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL. Acesso em: 07 set. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PASUCH, Jaqueline. FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. **A infância esquecida Salvador 1900 – 1940.** Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal da Bahia - UFBA, 1998.

SERGIPE, Constituição. **Constituição do Estado de Sergipe: 1989 / Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe**, 9ª ed. - Aracaju-SE: Assembleia Legislativa, 2019

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/2017nahead/2175-6236-edreal-57687.pdf>

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *et al.* **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SANTOS, Marilene. **Educação do campo uma política pública em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil.** Doutorado em Educação. Departamento de Pós Graduação da universidade Federal de Sergipe. 2013.

SCALABRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores (as) do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.

STEDILE, João Pedro. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** /2.ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves. (org.). **Infância do Campo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SILVA, Rosemiro Magno. **Assentamentos de pequenos produtores rurais de Sergipe: 1945 – 1942**. Aracaju. Secretaria de Estado da Agricultura, do Abastecimento e da Irrigação. 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos de Criança: Editora Bezerra, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, Editora UEPG, 2006.

VIEIRA, Maria Leliana. SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos. JESUS, Sandra Santos. **O processo de nucleação das Escolas do Campo no município de Poço Redondo/SE**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON – 20 a 22 de setembro de 2012. ISSN: 1982-3657

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas**Roteiro de Entrevista (Gestores Municipais)**

1. Considerando o fechamento da escola do Assentamento, discorra sobre esta questão e como foi a chegada destas crianças na Escola nucleada?
2. As crianças das escolas fechadas estão dificuldades de aprendizagem aqui na escola nucleada? A distância das famílias pode interferir no aprendizado?
3. Como a escola trabalha a proposta pedagógica contextualizando o projeto de educação do campo?
4. Existe uma evasão escolar considerando o deslocamento, ou então, uma ausência frequente destas crianças?
5. Como é feito este transporte escolar das crianças, considerando que a escola atende crianças pequenas?
6. Discorra sobre o fechamento da escola do Assentamento? Foi significativo para as famílias e para as crianças?
7. Considerando o fechamento da escola e o tempo que as crianças já estão frequentando a escola nucleada, seria o método multisseriado um dos principais problemas das escolas do campo? Existiriam outras possibilidades do fazer docente objetivando o não fechamento da escola?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Entrevista (Professores)

1. Como aconteceu o Projeto de Nucleação das Escolas do Campo aqui no Assentamento?
2. O que a escola representa para a comunidade?
3. O que você sabe sobre o Projeto de Nucleação da escola aqui do Assentamento?
4. Você trabalhou na escola do Assentamento? Quantas crianças foram transferidas aqui para esta escola? E a questão do transporte? Como funciona?
5. Para você o que representa a escola para as comunidades do campo?
6. Com o fechamento da Escola, você acha que existiu uma evasão das crianças?
7. Você conhece as diretrizes curriculares nacionais da educação do campo? Poderia falar um pouco sobre esta temática?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Entrevista (Movimentos Sociais Camponeses de Sergipe)

1. Discorra sobre a escola do Assentamento e qual a importância para a comunidade?
2. Como aconteceu o projeto de construção da escola aqui do Assentamento?
3. Sobre o projeto de Educação do Campo, a escola aqui do Assentamento apresenta esta proposta pedagógica?
4. Como o Movimento do Trabalhadores em Terra dialogam com as escolas na perspectiva de implementação de uma proposta pedagógica da Educação do Campo

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas**Roteiro de Entrevista (Famílias)**

1. Seus filhos estudavam aqui na escola do Assentamento que foi fechada?
2. Sobre o fechamento da escola, como foi essa discussão com a comunidade e a secretaria de educação do município?
3. Queria que você falasse um pouco sobre o fechamento da escola aqui do Assentamento.
4. Sobre a questão do aprendizado das crianças, você acha que a mudança implicou no aprendizado das crianças?
5. E o horário de saída das crianças para a outra comunidade? Quais são as principais dificuldades?
6. O que representa a escola fechada para a comunidade?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas**Roteiro de Entrevista (Crianças)**

1. Vamos conversar sobre a escola do Assentamento que foi fechada. Cada um vai falar um pouquinho sobre a mudança de escola para outra comunidade.
2. Já são mais de dois anos que vocês estão estudando aqui, o que vocês estão achando desta Escola?
3. Vocês gostam do transporte escolar?
4. Sobre a escola, como está o aprendizado? Estão com dificuldades?

APÊNDICE F – Termos de Consentimento Livre Esclarecido

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, CLEVERTON RODRIGUES DA SILVA,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Cleverton R da Silva

Data: ____/____/____

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, ____ de ____ de 201 ____.

 Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s.bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Pai de Adenilson

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Diomísia Marques,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Diomísia Marques

Data: / /

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 20 de setembro de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

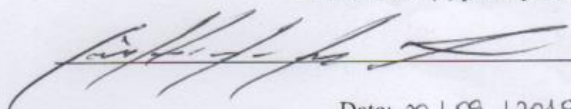
Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Escola Zumbi dos Palmares
Poco Redondo

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Renaldo de Jesus Santos,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

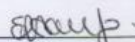


Data: 20 / 09 / 2019

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 20 de setembro de 2019.



Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Escola Zumbi das Palmeiras
Rua Renaldo

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, x Edlecia Silva,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada **"EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO"**, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

x Edlecia Silva

Data: 25/03/2019

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 23 de março de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847 Silvana Bretas – s.bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Michelle Cristina de Andrade,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Michelle Cristina de Andrade

Data: 25 / 03 / 2019

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 23 de março de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Maria José Jesus dos Santos,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada **"EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO"**, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Maria José Jesus dos Santos

Data: ____/____/____

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 20 de setembro de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Secretaria da Escola
 Zumbi dos Palmares / Roca Redonda

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Maria José da Silva,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Maria José da Silva

Data: 25 | 03 | 2019

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 23 de março de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847 Silvana Bretas – s.bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Maria Rosivania de Andrade,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Maria Rosivania de Andrade
 Data: 18 / 09 / 19

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 18 de 09 de 2019.

Elis Regina

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Secretaria Municipal de Educação
Nossa Senhora da Glória ISE

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, Anderson Clayton Carvalho Dória,
 aceito espontaneamente o convite para participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS DO/NO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade da Doutoranda Elis Regina Nunes Mota Araújo e, sob a orientação da Profa. Dra. SILVANA BRETAS, da Universidade Federal de Sergipe (UFS/PPGED). Informo que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos quais serei submetido e dos possíveis riscos que poderão surgir durante a minha participação. Os pesquisadores se comprometem em disponibilizar eventuais esclarecimentos durante a realização da pesquisa, como também o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício ou prejuízo econômico.

Assinatura da(o) participante:

Anderson C. C. Dória

Data: 19 / 09 / 2019

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Discutimos as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha intenção que cada indivíduo entenda os desconfortos, benefícios e obrigações relacionados a esta pesquisa.

São Cristóvão/SE, 19 de setembro de 2019.

Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Elis Regina Nunes Mota Araújo
 Doutoranda /PPGED/UFS

Informações dos Pesquisadores:

Elis Regina Nunes Mota Araújo – elis.regina@piodecimo.edu.br – (79) 99950 7847
 Silvana Bretas – s_bretas@uol.com.br. Departamento de Pós Graduação/Universidade Federal de Sergipe/São Cristóvão/SE –Prédio da Did. II/Sala 103/Piso Superior / Fone: (79) 3194 6759.

Diretor da Escola Zumbi dos Palmares
Poco Redondo.

ANEXO A – Documentos Oficiais



Diário Oficial do **MUNICÍPIO**

Prefeitura Municipal de Nossa Senhora da Glória

1

Segunda-feira • 20 de Março de 2017 • Ano VII • Nº 901

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoradagloria.se.lo.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL

Prefeitura Municipal de Nossa Senhora da Glória publica:

- **DECRETO MUNICIPAL Nº 271, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2017 -**
Dispõe sobre a nucleação de unidades escolares localizadas na zona rural do município de nossa senhora da glória, do estado de Sergipe e dá outras providências correlatas.
- **PROJETO DE NUCLEAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA-SE**

Esse município tem Imprensa Oficial.

A Lei exige que todo gestor publique seus atos no seu veículo oficial para que a população tenha acesso e sua gestão seja transparente e clara.

A Imprensa Oficial criada através de Lei, cumpre esse papel.

**Imprensa Oficial
do Município.**

Gestão Transparente e consciência limpa.



Gestor - Francisco Carlos Nogueira Nascimento / Secretário - Governo / Editor - Ass. de Comunicação
Praya Filmmun Editora Ltda., 120

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Segunda-feira
07 de Fevereiro de 2017
2 - Ano VII - Nº 901

Nossa Senhora da Glória

Diário Oficial do
MUNICÍPIO

Decretos



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO

DECRETO MUNICIPAL Nº271

De 07 de Fevereiro de 2017

DISPÕE SOBRE A NUCLEAÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES LOCALIZADAS NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, DO ESTADO DE SERGIPE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.

FRANCISCO CARLOS NOGUEIRA NASCIMENTO, PREFEITO DO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, Estado de Sergipe, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Artigo 45, inciso IV da Lei Orgânica do Município de Nossa Senhora da Glória, Estado de Sergipe, combinado com os artigos 10 e 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, e considerando as Exposição de Motivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura,

CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seus artigos 10 e 11, determina, como incumbência do Estado e dos Municípios: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições de seu sistema de ensino, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados e exercer ação redistributiva em relação às suas escolhas;

CONSIDERANDO que os Municípios, como entes federados plenos, têm autonomia para organizar, no plano local, a educação infantil e o ensino fundamental;

CONSIDERANDO que as medidas de Nucleação representam um grande avanço para o sistema, segurança e garantias de maior qualidade educacional;

CONSIDERANDO que a implantação total da Nucleação da Rede de Ensino Municipal são medidas que buscam maior transparência, legitimando as ações administrativas para o desenvolvimento de um trabalho de melhoria da qualidade de ensino dos alunos, tendo em vista que a nucleação das escolas "foi uma imposição da realidade", diante do reduzido número de

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA | C.N.P.J. 13.113.626/0001-56
PRAÇA FILEMON BEZERRA LEMOS, 120 | CENTRO | FONE: 79 3411.1713 | CEP: 49.680-000 | NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - SERGIPE
prefeturagloria.se@gmail.com | www.gloria.se.gov.br

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoraadagloria.se.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO

matrículas, o que inviabiliza o funcionamento satisfatório daquelas unidades escolares"; e

CONSIDERANDO finalmente que é de responsabilidade do Poder Público, isoladamente ou em regime de colaboração, a organização e redistribuição das escolas municipais por meio de nucleação, visando sempre ao melhor atendimento das necessidades da população escolar;

DECRETA

Art. 1º. Os procedimentos referente à extinção, transformação e a **NUCLEÇÃO FÍSICA E ADMINISTRATIVA** de Unidades Escolares da Rede Municipal de ensino, localizadas na zona rural, passam a ser regidas por este Decreto.

Art. 2º. Quando escolas ou classes isoladas atendem a um mínimo de alunos, faz-se necessário a sua reorganização; seja ela física ou administrativa, de modo a atender os princípios básicos da Educação: a qualidade do ensino e o sucesso do aluno - Esta política educacional denomina-se nucleação.

Parágrafo Único - Entende-se por **nucleação** a reorganização da rede municipal de ensino:

I – **FÍSICA** - concentrando várias escolas sob a coordenação unificada de uma que será denominada **ESCOLA-PÓLO**, garantida a qualidade e a eficiência da gestão.

II – **ADMINISTRATIVA** - quando uma unidade escolar assume a responsabilidade administrativa de escolas ou classes isoladas próximas, atendendo as necessidades destas, no âmbito organizacional e pedagógico.

Art. 3º. São objetivos da **nucleação**:

- I – Aumentar a possibilidade de oferta progressiva e integrada da educação infantil (pré-escolar) e do ensino fundamental;
- II – Eliminar as classes multisseriadas;
- III – Facilitar a ação da coordenação pedagógica;
- IV – Racionalizar o uso dos recursos didáticos pedagógicos;
- V – Promover maior eficiência à gestão escolar;
- VI – Melhorar a qualidade da aprendizagem;

2

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA | C.N.P.J. 13.113.626/0001-56
PRAÇA FILEMON BEZERRA LEMOS, 120 | CENTRO | FONE: 79 3411.1713 | CEP: 45.680-000 | NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - SERGIPE
prefeitura@gloria.se@gmail.com | www.gloria.se.gov.br

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoraadagloria.se.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO

VII – Conferir legitimidade aos estudos realizados.

Art. 4º. Na Nucleação, levar-se-ão em conta:

A possibilidade de fusão ou desativação de escolas, sobretudo em zonas urbanas;

a) Extinguir as turmas multisseriadas, acomodando um percentual de matrícula em escolas que apresentam baixa matrícula nos povoados zona e que oferecem melhor condições estruturais de funcionamento, geograficamente localizadas o mais próximo possível da residência da criança;

b) A garantia para a **ESCOLA-PÓLO** das condições exigidas para uma escola digna, dotando-a de quadro de pessoal habilitado, secretaria escolar e demais recursos necessários a uma boa gestão;

c) A garantia de condições de acesso, transporte escolar e acompanhamento administrativo e pedagógico.

Art. 5º. Ficam nucleadas fisicamente e administrativamente, com base no PROJETO DE NUCLEAÇÃO, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, constante do Anexo I, as Unidades Escolares constantes dos quadros abaixo:

	ESCOLAS NUCLEADAS	LOCALIDADE
1	Escola Municipal Zenóbio Costa	Sítio Periquito
2	Escola Municipal Maynard Gomes	Povoado Lagoa do Carmelo
3	Escola Municipal Lourival Batista	Sítio Gameleiro
4	Escola Municipal Jandira Amaral	Povoado Quixaba
5	Escola Municipal Valdira de Souza Amaral	Sítio Cabeça da Vaca
6	Escola Municipal D. Pedro II	Sítio Poço Verde
7	Escola Municipal Manoel A. dos Santos	Sítio Cabeça da Vaca

ALUNOS REDISTRIBUIDOS NAS ESCOLAS DA SEDE

	ESCOLAS NUCLEADAS	LOCALIDADE
1	Escola Municipal João Antônio Guedes	Povoado Mandacaru
2	Escola Municipal Joaquim Freire de Souza	Sítio Pedra Grande
3	Escola Municipal Assentamento Nossa Senhora de Lourdes	Assentamento Nossa Senhora de Lourdes
4	Escola Municipal Assentamento Fortaleza	Assentamento Fortaleza



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO**ESCOLA-POLO 1**

ESCOLA MUNICIPAL EUVALDO DINIZ	POVOADO ANINGAS
--------------------------------	-----------------

ESCOLAS NUCLEADAS**LOCALIDADE**

1	Escola Municipal Pe. José Anchieta	Sítio Fortaleza
2	Escola Municipal Assentamento José Ribamar	Assentamento José Ribamar
3	Escola Municipal Vinicius de Moraes	Sítio Retiro II

ESCOLA-POLO 2

ESCOLA MUNICIPAL LEÔNIO RIBEIRO ARAGÃO	POVOADO SÃO CLEMENTE
--	----------------------

ESCOLAS NUCLEADAS**LOCALIDADE**

1	Escola Municipal Marizete Gomes da Silva	Sítio Melancia
---	--	----------------

ESCOLA-POLO 3

ESCOLA MUNICIPAL 13 DE MAIO	POVOADO ANGICO
-----------------------------	----------------

ESCOLAS NUCLEADAS**LOCALIDADE**

1	Escola Municipal Gal. Gois Monteiro	Povoado Mocambo
2	Escola Municipal Pedro Alvares Cabral	Povoado Nova Esperança

ESCOLA-POLO 4

ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE DUTRA	POVOADO LAGOA BONITA
-----------------------------------	----------------------

ESCOLAS NUCLEADAS**LOCALIDADE**

1	Escola Municipal D. José Thomaz	Povoado Algodoeiro
---	---------------------------------	--------------------

ESCOLA-POLO 5

ESCOLA MUNICIPAL HERMES FONTES	POVOADO SÃO CLEMENTE
--------------------------------	----------------------

Art. 6º. As Unidades Escolares nucleadas adotarão para efeito de escrituração escolar a mesma denominação da **ESCOLA-PÓLO**.

Parágrafo Único - A **ESCOLA-PÓLO** e suas nucleadas elaborarão e adotarão o mesmo Regimento Escolar, as mesmas propostas pedagógicas e o mesmo Calendário Escolar.

4

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA | C.N.P.J. 13.113.626/0001-56
PRAÇA FILEMON BEZERRA LEMOS, 120 | CENTRO | FONE: 79 3411.1713 | CEP: 49.680-000 | NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - SERGIPE
prefeitura@gloria.se@gmail.com | www.gloria.se.gov.br

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoradagloria.se.io.ora.br em servidor certificado ICP-BRASIL



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO

Art. 7º. Para a garantia dos objetivos contidos no Projeto de Nucleação, cada Unidade Escolar Nucleada, ou seja **ESCOLA-PÓLO**, deverá dispor de:

- I – Padrões básicos de instalações físicas satisfatórias, com sanitários, cozinha e salas de aulas, conforme a matrícula;
- II – Professores habilitados;
- III – Diário de Classe;
- IV – Registro de Frequência dos servidores;
- V - Gestão escolar local exercida por um profissional da área do magistério;
- VI – Acompanhamento pedagógico frequente;
- VII – Práticas de atividades esportivas e culturais próprias, incluindo os eventos que constarem da Programação da **ESCOLA-PÓLO**.

Art. 8º. O pedido de credenciamento de cada **ESCOLA-PÓLO**, autorização, aprovação e reconhecimento de seus cursos será encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 9º. Ficam extintas, a partir desta, as Escolas Municipais constantes do Quadro abaixo, em decorrência da implantação do Projeto de Nucleação elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

ESCOLAS MUNICIPAIS EXTINTAS APÓS A NUCLEAÇÃO

ORDEM	NOME DA ESCOLA	LOCALIDADE
01	ESCOLA MUNICIPAL ALMIRANTE PEDRO ALVARES CABRAL	Povoado Nova Esperança
02	ESCOLA MUNICIPAL ASSENTAMENTO FORTALEZA	Assentamento Fortaleza
03	ESCOLA MUNICIPAL ASSENTAMENTO JOSÉ RIBAMAR	Assentamento José Ribamar
04	ESCOLA MUNICIPAL D. JOSÉ THOMAZ	Povoado Algodoeiro
05	ESCOLA MUNICIPAL D. PEDRO II	Sítio Poço Verde
06	ESCOLA MUNICIPAL GAL. GOES MONTEIRO	Povoado Mocambo
07	ESCOLA MUNICIPAL JANDIRA AMARAL	Povoado Quixaba
08	ESCOLA MUNICIPAL JOÃO ANTÔNIO GUEDES	Povoado Mandacaru
09	ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM FREIRE DE SOUZA	Sítio Pedra Grande

5

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA | C.N.P.J. 13.113.626/0001-56
PRAÇA FILEMON BEZERRA LEMOS, 120 | CENTRO | FONE: 79 3411.1713 | CEP: 49.689-000 | NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - SERGIPE
prefeitura@gloria.se.gov.br | www.gloria.se.gov.br

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoraadagloria.se.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL



ESTADO DE SERGIPE
MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

GABINETE DO PREFEITO

10	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL BATISTA	Sítio Gameleiro
11	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL ALVES DOS SANTOS	Sítio Baixa Limpa
12	ESCOLA MUNICIPAL MARIZETE GOMES DA SILVA	Sítio Melancia
13	ESCOLA MUNICIPAL GENERAL MAYNARD GOMES	Povoado Lagoa do Carneiro
14	ESCOLA MUNICIPAL P. JOSÉ DE ANCHIETA	Sítio Fortaleza
15	ESCOLA MUNICIPAL VALDIRA AMARAL COSTA	Sítio Cabeça da Vaca
16	ESCOLA MUNICIPAL VINICIUS DE MORAES	Sítio Retiro II
17	ESCOLA MUNICIPAL ZENOBIO COSTA	Sítio Periquito
18	ESCOLA MUNICIPAL ASSENTAMENTO NOSSA SENHORA DE LOURDES	Assentamento Nossa Senhora de Lourdes

Art. 10. As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de dotações próprias.

Art. 11. Este Decreto entra em vigo na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA (SE), EM 07 DE FEVEREIRO DE 2017 E 89º ANIVERSÁRIO DA EMANCIPAÇÃO POLITICA DO MUNICÍPIO.

Francisco Carlos Nogueira Nascimento
Prefeito de Nossa Senhora da Glória / SE

6

MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA | C.N.P.J. 13.113.626/0001-56
PRAÇA FILEMON BEZERRA LEMOS, 120 | CENTRO | FONE: 79 3411.1713 | CEP: 49.680-000 | NOSSA SENHORA DA GLÓRIA - SERGIPE
prefeituraglória.se@gmail.com | www.glória.se.gov.br

CERTIFICAÇÃO DIGITAL: VGIAOKPTE5W6A4IH7Z/EJA

Esta edição encontra-se no site: www.nossasenhoradagloria.se.io.org.br em servidor certificado ICP-BRASIL