

O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na História Social da Infância e na História da Educação

The daily life of childhood and the educational practices of rural education: categories under construction in the Social History of Childhood and in the History of Education

Silvana Aparecida Bretas

Universidade Federal de Sergipe - UFS
s-bretas@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-1101-3272>

Elis Regina Nunes Mota Araujo

Faculdade Pio X
elisreginamotaaraujo@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo versa sobre a infância campezina e as práticas educativas da escola da educação do campo. Busca compreender o cotidiano da infância em uma comunidade rural em suas práticas econômicas, sociais e culturais, na perspectiva dos adultos e das crianças. A investigação empírica foi desenvolvida no Assentamento Fortaleza, localizado no Povoado Aningas, município de Nossa Senhora da Glória – SE. As questões tratadas são as seguintes: de que modo se constitui o cotidiano da infância campezina, tendo em vista as temporalidades já vivenciadas pelos adultos e pelas crianças que hoje vivem suas infâncias? Como se deu e como hoje se desenvolve esse cotidiano na comunidade e nas práticas educativas da escola? É possível confirmar a existência de uma especificidade de infância campezina através da elaboração histórica do cotidiano da educação do campo? Tais questões tentaram ser esclarecidas na perspectiva dos estudos da História Social da Infância em cruzamento com a História da Educação. A metodologia constituiu-se um movimento de observação e de análise que transita entre a totalidade, a especificidade e a singularidade do objeto de estudo. Os resultados indicam que a luta pela terra, implica na luta pela educação escolar. Demonstram que os adultos foram crianças privadas de suas infâncias em função do trabalho infantil que os obrigou a abandonar a escola. Já entre as atuais crianças, a brincadeira e o trabalho ocorrem em um todo complexo, elas trabalham, mas com sentido de aprender a vida na roça sem deixarem de brincar e ir à escola.

Palavras-chave: Educação no campo; História Social da Infância; História da Educação.

ABSTRACT

This article deals with peasant childhood and the educational practices of the rural education school. It seeks to understand the daily life of childhood in a rural community in its economic, social and cultural practices from the perspective of adults and children. The empirical research was developed in the Fortaleza Settlement, located in the Aningas Township, municipality of Nossa Senhora da Glória - SE. The questions dealt with are: in what way is the daily life of peasant childhood, given the temporalities already experienced by adults and children living in their childhoods? How was this everyday life developed in the community and in the educational practices of the school? Is it possible to confirm the existence of a peasant childhood specificity through the historical elaboration of the daily education of the countryside? These questions tried to be clarified in the perspective of the studies of the Social History of Childhood in crossroads with the History of Education. The methodology constituted a movement of observation and analysis that transits between the totality, the specificity and the singularity of the object of study. The results indicate that the struggle for land implies the struggle for school education. They show that adults were children deprived of their childhood due to child labor that forced them to drop out of school. Among today's children, play and work occur in a complex whole, they work, but with a sense of learning life on the farm without ceasing to play and go to school.

Keywords: Rural education; Social History of Childhood; History of Education.

Introdução

A educação escolar de crianças residentes no campo brasileiro traz a inegável marca histórica de negação de seu direito e de sua instrumentalização pedagógica correspondente aos arranjos sociais da industrialização do setor agrário. Ancorada nas formas capitalistas de lógica urbanocêntrica, a educação territorialmente situada no espaço rural orienta-se por uma formação de caráter técnico, cujo objetivo é formar precocemente mão de obra para as fazendas patronais, a partir de uma ação pedagógica aligeirada e com a forte presença do ensino de manejos agrícolas para essas populações de pequenos estudantes.

Na contracultura desse movimento, podemos localizar os movimentos sociais, especialmente os do campo, como uma forma de resistência e de propositura alternativa a esse cenário. Em um artigo intitulado “As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina”, James Petras (1997, p. 6) afirma que a recuperação do movimento de esquerda, a partir do contexto dos anos de 1980, ocorre no campo. A iniciar no México como o Movimento Guerrilheiro Indígena Camponês Zapatista e Exército Popular Revolucionário, passando por El Salvador com o movimento Farabundo Martí, na Colômbia com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), no Brasil com o Movimento Sem Terra

(MST) e em outros países como Bolívia, Paraguai, Equador e Uruguai, onde os movimentos rurais adquirem grande relevância e o eixo de luta passa pelo campo.

Para ele, há de se caracterizar melhor esse movimento e o campesinato que o lidera, pois não se trata mais do campesinato tradicional. Esse é mais escolarizado possui um conhecimento sofisticado de política nacional e internacional e “estão comprometidos com a formação de quadros e dirigentes a partir das lutas do campo”¹. Para o autor, as reivindicações dos grupos sociais do campo colocam na pauta de luta as questões étnicas e culturais como fundamentais no interior da luta social, combinam reivindicações tradicionais, religiosas, culturais e étnicas no enfrentamento com o imperialismo e contra a intervenção do Estado pelo livre mercado e comercialização dos seus produtos.

Nesse sentido, a reivindicação por educação escolar não se restringe à oferta de matrícula, aumento de número de escola e infraestrutura condigna, mas, sobretudo, no reconhecimento do protagonismo da população do campo como grupo social produtor de conhecimento, de cultura e de formas de vida, portanto, uma educação orgânica a essa comunidade que traga em si tais elementos como propositura educativa.

O presente artigo pretende refletir sobre a educação da infância do/no campo na perspectiva da história social do cotidiano da infância, com objetivo de compreender como uma comunidade rural, com suas práticas econômicas, sociais e culturais próprias da vida do campo, constituem o cotidiano da infância, de sua escola e de sua importância. Para tanto, tomamos o movimento social de luta pela terra como elemento fundamental para a emergência da especificidade da educação da infância do campo.

Vale, ainda, registrar que a pesquisa nasceu de trabalhos anteriormente desenvolvidos através de dois projetos denominados *Os modos de aprender de crianças em comunidades pesqueiras*² e o segundo, *Pesquisa Nacional Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0-6 anos residentes em áreas rurais*³, desenvolvidos no ano de 2008 e 2012, respectivamente. Os referidos trabalhos acionaram importantes reflexões sobre oferta e demanda de Educação Infantil nas comunidades tradicionais que nos levaram a aprofundar nossas investigações sobre o tema. Em ambos os momentos,

¹ Ibidem, p. 8.

² Pesquisa desenvolvida no povoado Areia Branca, Zona de Expansão de Aracaju, no período de 2010 a 2012, com apoio da FAPITEC/PIBIC/PIIC e CNPQ. Sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Cristina Martins.

³ Pesquisa desenvolvida nos seguintes municípios: Campo do Brito, Canhoba, Moita Bonita, Neópolis, Nossa Senhora das Dores, Pedrinha, Poço Redondo, Porto da Folha, Propriá, Riachão do Dantas, Rosário do Catete, Salgado e São Miguel do Aleixo. Sob a coordenação nacional da Prof. Dra. Maria Carmen Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, solicitada pelo Ministério da Educação – MEC. Em Sergipe foi coordenada pela Prof. Dra. Maria Cristina Martins.

chegamos a duas sistematizações que muito nos interessam: a primeira diz respeito à tão conhecida escassez de oferta desse nível de ensino para as crianças pequenas residentes no campo, como também das péssimas condições de infraestrutura das poucas escolas existentes. A segunda questão diz respeito à forma difusa de organizar e de praticar a educação da infância no cotidiano da escola do Assentamento.

A investigação empírica foi desenvolvida no Assentamento Fortaleza, município de Nossa Senhora da Glória/SE, que se localiza na distância de 122 km da capital Aracaju/Sergipe. Por sua história e constituição, decidimos desenvolver a pesquisa na Escola Municipal Assentamento Fortaleza⁴, distante aproximadamente 20 km da cidade de Nossa Senhora da Glória/SE. Por ora, cabe esclarecer que o fato de se tratar de um estudo de caso, não nos desobriga a estudar a constituição sociohistórica da conquista da terra e, conseqüentemente, da educação do/no campo, especialmente, da educação da infância. A Escola Municipal Assentamento Fortaleza oferece matrículas para crianças de 4 a 12 anos. Trata-se de uma escola multisseriada, que atende às crianças indistintamente à sua faixa etária. Portanto, a partir dessa constatação, decidimos tratar a educação da infância no e do campo⁵ e não mais a educação infantil como um nível de ensino.

No contexto socioeconômico do município de Nossa Senhora da Glória, fora consolidado o Assentamento Fortaleza, no ano de 1997⁶, através da luta de trabalhadores rurais, sob a liderança do MST. Segundo relatos de lideranças do Assentamento, esses trabalhadores, primeiramente, ocuparam as terras do Alto Bonito, povoado de Poço Redondo, resistindo às condições subumanas que tais ações impõem aos seus agentes de luta. Nesse mesmo período, o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária⁷ - reconhece a propriedade da antiga Fazenda Fortaleza como terras improdutivas que, então, é desapropriada e ocupada por 46 famílias, passando à condição de assentados.

As lideranças pertencentes ao Assentamento Fortaleza tem como representante a Senhora Iolanda (47 anos), uma das responsáveis pela luta e permanência desses sujeitos na comunidade, afirmando a necessidade de garantia da identidade ou identidades dos sujeitos inseridos na comunidade como também, na sua constituição cultural, na medida em que consolidam seus saberes e fazeres no cotidiano da comunidade. Tal universo nos obriga a focar nas questões a serem tratadas no presente artigo, a saber: de que modo se

⁴ A escola é um anexo da Escola Municipal do povoado Aningas.

⁵ Grifos nossos

<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>

⁶

⁷ [Painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr)

constitui o cotidiano da infância campesina, tendo em vista as temporalidades já vivenciadas pelos adultos e pelas crianças que hoje vivem suas infâncias no Assentamento Fortaleza? Como se deu e como hoje se desenvolve esse cotidiano na comunidade e nas práticas educativas da escola do Assentamento? Tais questões serão esclarecidas na perspectiva da história social do cotidiano da infância. Segundo as reflexões de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 10), envolvidas com projetos que discutem as infâncias campesinas nessas comunidades, temos a seguinte reflexão:

Os movimentos sociais lutam para construir um projeto de campo e de sociedade que inclua o modo de vida camponês [...] na experiência familiar, vi diferentes configurações. Crianças com as mães, com os pais, padrinhos e com os avós. Não há crianças abandonadas no campo. Elas não perambulam pelas estradas, nem dormem ao relento. Há sempre um grupo que acolhe, protege, cuida, alimenta e orienta.

A infância campesina se configura no cotidiano das crianças, que dividem seus espaços e partilham suas experiências, elas não são abandonadas, todos são responsáveis pelo sustento, cuidado, educação, brincadeiras, enfim, são as relações de vizinhança e pertencimento que proporcionam esse olhar para a vida do outro.

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, ancorada na história social da infância e caracterizada como um estudo de caso. Os dados foram coletados através das entrevistas semiestruturadas, das rodas de conversas, dos registros no diário de campo e dos desenhos das crianças, no período compreendido entre junho de 2014 e março de 2015. Isto posto, entendemos que o presente objeto de estudo exige reconhecer a relevância de uma oferta de educação da infância de qualidade do e no campo como uma estratégia importante, pois poderá contribuir para a construção da identidade dessas crianças.

Criança e infância como categorias em construção na História da Educação: cotidiano e educação do/no campo

Pensamos que a questão não é simplesmente pensar uma escola do e no campo considerando o cotidiano dessas crianças a partir das relações estabelecidas em seu contexto histórico-cultural e de uma abordagem mais reflexiva das relações estabelecidas entre escola/família/comunidade. Portanto, este trabalho pretende dar voz a esses sujeitos através de suas histórias cotidianas, entendendo que não se pode aceitar a

situação de “abandono” das crianças, sejam as da cidade ou sejam as do campo, sendo negligenciadas e submetidas a uma educação e a uma proposta pedagógica que sequer as reconhece enquanto meninas e meninos residentes em áreas rurais.

Os altos índices de analfabetismo funcional vão se perpetuando nas gerações mais novas que, mesmo indo para a escola, não se apropriam da leitura e da escrita plenamente. Marilene Santos (2013, p. 14) afirma que,

Conforme dados do censo demográfico de 2010 (IBGE), o analfabetismo alcança um percentual de 9,2% da população com mais de dez anos de idade, correspondendo a aproximadamente 14.612.183 pessoas, as quais afirmam não ter condições de escrever um bilhete.”

Assistimos uma prática pedagógica que impede que esses saberes se constituam no cotidiano das aprendizagens escolares. Saberes que se apresentam quando observamos suas técnicas de plantio, seu comércio nas feiras livres, na atividade de compra e venda de seus produtos agrícolas e da observação dos fenômenos naturais que o olhar viciado da pedagogia urbanocêntrica insiste em não ver.

Existe uma tendência de anulação das especificidades dessas populações, no entanto, estas resistem a partir da formação de movimentos sociais que afirmam esse território como um espaço de vida política, cultural, social e econômica. Tais questões nos desafiam e nos remetem a Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 75), quando fazem a seguinte análise sobre o geral e o específico nas escolas de educação infantil do/no campo,

Uma das principais questões que podemos nos fazer na discussão sobre Educação Infantil do Campo e na elaboração de projetos pedagógicos diz respeito aos limites da relação entre o geral e o específico, ou seja, entre aquilo que deve ser igual para todas as crianças e aquilo que deve respeitar as peculiaridades e as diversidades do campo.

O campo aqui especificado não seria um campo vazio pensado e evidenciado em projetos tecnológicos e econômicos a partir de uma visão econômica de mercado, mas um ambiente repleto de múltiplos saberes e fazeres que se constituem no cotidiano de cada indivíduo, fazendo-nos perceber que “as fronteiras entre campo e cidade não são nítidas”⁸, e que a maioria das cidades brasileiras possui um perfil rural configurando, assim, certa continuidade entre os espaços campo e cidade.

⁸ Ibidem, p. 36

Observa-se também que a ampliação dos diversos campos de pesquisa é um esforço de compreensão da diversidade e da realidade das infâncias brasileiras. Por essa razão e pela necessidade de se buscar uma análise abrangente da realidade estudada, buscamos nos estudos do historiador Philippe Ariès (1978), *História Social da Criança e da Família*, os conceitos teóricos e significados históricos que se têm constituído em relação à criança e à infância em diferentes períodos. A referida obra foi um marco na emergência da infância como categoria conceitual correspondente à temporalidade humana, com suas características e especificidades típicas de um ser que se inicia num mundo pronto e organizado por adultos. Segundo o autor, na Idade Média, a criança era um ser invisível, “[...] o respeito devido às crianças era algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas; linguagem grosseria, ações e situações escabrosas; eles ouviam e viam tudo”⁹. A emergência da categoria infância aciona uma série de discussões a respeito de suas características e peculiaridades biológicas, cognitivas e psicológicas da criança na sociedade moderna.

Em nosso país, especialmente as crianças pertencentes às famílias com menor poder aquisitivo, vêm sendo objeto de estudo nos diversos trabalhos desenvolvidos no campo da história social da infância. Del Priore (2006), em seu artigo “O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império”, identifica a invisibilidade infantil em período mais remotos:

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos da colonização. “Miúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e porque não dizer uma esperança (DEL PRIORE, 2006, p. 84).

Tem-se, então, a infância em suas diferentes perspectivas históricas, poder-se-ia identificar e refletir sobre a infância escrava, indígena, burguesa, real, entre outras. Essa discussão sobre a história social da infância no Brasil é pontuada por divisões históricas que produziram diferentes discursos sobre a infância. De acordo com Martins (1990, p. 15):

Os discursos que se voltaram às crianças foram proferidos por muitas Instituições e a responsabilidade de cuidar desta questão passou por muitas “mãos”: Jesuítas, senhores; Câmaras Municipais, Senados e

⁹ Ibidem, p. 128

Casas de Misericórdia; asilos/orfanatos, higienistas e filantropos; tribunais e polícia; patrões; família; Juízes de menores; e sociedade civil.

Temos em Sarmiento (2001, p. 38) o debate sobre esta invisibilidade da infância, apesar da garantia de seus direitos firmados na legislação, a infância permanece invisível, “não é de ausência política que se trata, mas de invisibilização na cena pública”. No Brasil, tal questão é pertinente na medida em que se observa esta ausência e invisibilidade nas diferentes infâncias de nosso país, considerando sua dimensão territorial, suas diferenças de classes sociais e suas diferenças étnicas.

Voltemos agora um olhar para a história social da infância, nessa perspectiva, buscamos entender este contexto histórico, cultural e social no qual está inserida a infância camponesa, por entendermos a relevância dessa experiência individual e das situações singulares em nosso estudo.

Durante o desenvolvimento das estratégias metodológicas, essas questões “como” e “por que” surgiram na perspectiva de construir os processos investigativos da pesquisa. O campo real a ser pesquisado se caracterizava como uma comunidade tradicional de populações do campo, onde os saberes e fazeres da comunidade são transmitidos de geração em geração. As comunidades tidas como tradicionais se caracterizam pela valorização e respeito às experiências do cotidiano, homens, mulheres e crianças dividem espaços e atividades diversas, todos contribuem de maneira significativa em tais atividades, as quais se configuram nos espaços camponeses.

Portanto, para progredir em nossos intentos metodológicos, utilizaremos o conceito de comunidade defendido por Heller (1970, p. 71), cuja tônica é admissão de que o indivíduo se insere na comunidade desde o seu nascimento não como uma escolha autônoma, mas como um elo inicial da própria natureza que, ao conviver, torna-se um membro da comunidade. Por isso, ela define comunidade como

[...] uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispoño de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se “estar lançado” nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

Esse processo de formação do indivíduo em uma determinada comunidade nos direciona para uma reflexão sobre a história desses sujeitos em seus espaços de vida. Nesse sentido, temos a infância e a criança inseridas no contexto de uma comunidade

tradicional do campo, integrada às relações familiares e de seu grupo social onde, de modo geral, os adultos zelam pelas suas crianças (Silva, Silva e Martins, 2012, p. 10-11).

Ao tratar teórica e empiricamente o tema da infância, admitindo toda a sua diversidade, é necessário constituir um movimento de reflexão que transita entre a totalidade, a especificidade e a singularidade. Entendendo que a totalidade não consiste em apreensão exaustiva de todos os aspectos que envolvem o cotidiano, esse seria um trabalho inglório para qualquer pesquisador. Compreende-se aqui a ideia de totalidade discutida por Azanha (2011, p. 74), para quem a possibilidade de totalidade se revela através de suas partes. Em suas palavras:

[...] o essencial é saber orientar o processo do conhecimento em face da multiplicidade desorientante de aspectos da vida cotidiana de modo a encontrar o fio que estabelece a ligação e continuidade entre eles e permite a compreensão daquilo que na aparência é um caos empírico.

Ainda, adverte o autor, a totalidade não é fruto da inserção empírica do pesquisador na vida cotidiana, mas, antes, fruto de operações conceituais como instrumentos cognitivos que permitem o movimento entre a totalidade, a especificidade e a singularidade. Dos últimos conceitos, entendemos a especificidade como contexto da vida cotidiana, no caso presente, as comunidades tradicionais do campo e singularidade, como as práticas cotidianas dos sujeitos que constituem a sua individualidade em seu grupo social. A pretensão de análise dos dados coletados é articular essas dimensões nas constantes tensões, conflitos e contradições existentes na rotina e na educação escolar das crianças do Assentamento.

Por isso, defendemos que este estudo se constitui como entrecruzamento da História Social da Infância e História da Educação, como campos que se abrem ao diálogo, embora mantenham suas especificidades. Para observar o cotidiano da infância na comunidade e na escola nela inserida, foram realizadas entrevistas com pais, lideranças do movimento social, diretores, professores e, especialmente, as próprias crianças.

Criança, infância e educação do campo

Nossas observações iniciaram a partir de conversas informais com a diretora¹⁰, que atende crianças do campo, ao perguntarmos sobre a identidade e o currículo da escola, a mesma apresenta a seguinte afirmação, “[...] não tenho conhecimento destes trabalhos sobre a identidade das crianças do campo porque o currículo é igual” (Arquivo de Pesquisa. Entrevista 10/02/2015). Ou seja, a criança não compreendida nem em sua singularidade e muito menos em seu contexto histórico-social e cultural. Muito embora o Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST - desde 2003 tenha publicado materiais na formação de lideranças sindicais sobre a educação infantil do campo. Nesse contexto, temos a Cartilha Educação Infantil do Campo: semeando direitos, colhendo cidadania (2011), elaborada sob a coordenação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG.

Apesar da luta dos Movimentos Sociais em garantir uma escola que utilize e contextualize o cotidiano da vida no campo, em muitos desses espaços esta concepção ainda não se fundamenta enquanto direito das crianças. Para Dona Iolanda, presidente da Associação de Moradores do Assentamento Fortaleza, a escola deve ensinar a contar, ler e escrever (Diário de campo, fevereiro de 2015), ou seja, antiga função social da escola de primeiras letras. A presidente da Associação afirmava que a escola é relevante, entretanto, ao falarmos sobre o saber do campo contextualizado na prática pedagógica tivemos a impressão de que esta temática não foi discutida entre o MST e os integrantes da Associação.

Outra questão evidenciada sobre os direitos da criança do campo relaciona-se à época da colheita, quando iniciamos a pesquisa no Assentamento, mais especificamente no mês agosto do ano de 2014, as crianças estavam ajudando suas famílias, pois era época da colheita do milho e do feijão. A professora reclamava a ausência dos alunos, porém não havia sido informada sobre a existência da política pública da educação do campo que estabelece flexibilidade no calendário escolar, conforme a época da colheita.

Apesar do Decreto 7.352, de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, garantindo esses direitos às populações do campo, não se observa o apoio efetivo do Estado, em todas as suas esferas, na implementação dessa política nas redes públicas de

¹⁰ A escolha dos diretores do município de Nossa Senhora da Glória acontecem por indicação do Prefeito do Município. A entrevista com a diretora da Escola foi realizada na Secretaria Municipal de Educação do Município. A escola do Assentamento Fortaleza é um anexo da Escola Municipal Deputado Elvaldo Diniz que fica localizada no Povoado Aningas, município de Nossa Senhora da Glória, ao qual pertence o Assentamento Fortaleza. Portanto, a diretora trabalha na Escola Municipal do Povoado Aningas.

ensino (Santos, 2013). Sobre este assunto, Sinoélia, uma das mães entrevistadas faz a seguinte reflexão:

Os meus já trabalha no leite essas coisas, mas a escola sempre bota uma faltinha, reclama que não pode estar fora da escola. Eu digo mas não está fora... é ajudando o pai! Não, mas não pode, por causa do cartão da bolsa família. Na época da colheita não dá férias nenhuma, coloca falta. O meu pra fazer uma cirurgia, o de catorze, pegou quinze dias só, e os dias que tava fazendo os exames porque não compareci fui bronqueada, tive de ser chamada lá, e eu tinha avisado as professoras que ia. Pronto não foi nem lá, foi aqui no Assentamento agora, o menino fez uma cirurgia de hérnia eu avisava, hoje eu tou indo pra Glória fazer exame, muito bem botava lá, mas tinha de ter o comprovante de que passei pelo médico e como não consegui botava falta. Aqui não tem jeito que esteja doente ou não tem de comparecer na escola. Não tem negócio de ajudar pai não... se for, elas falam: vá mas vá só um minutinho, só hoje, amanhã já não pode. Pelo menos aqui, já em Aningas é do mesmo jeito¹¹. (SANTOS, 2014).

Tem-se aqui a necessidade de uma reflexão sobre a escola e a comunidade nessa relação de pertencimento ao campo. Essa mãe, apesar de não conhecer os documentos, evidencia a necessidade de uma escola que perceba os saberes e fazeres da comunidade. Nessa perspectiva, percebe-se que os movimentos sociais da comunidade pensaram a relevância da escola, entretanto, ainda não iniciaram a discussão sobre uma educação infantil do e no campo através de uma prática pedagógica que reconheça a vida campesina.

Sabemos que a luta pela terra é entrecruzada pelas questões ideológicas, políticas e sociais, onde a conquista da educação do campo se faz hoje nos campos das lutas próprias do trabalhador rural, com implicações em posições ideológicas a favor das classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente.

O que nos faz compreender que as relações se estabelecem nesses espaços e envolvem duas questões fundamentais: a primeira o campo das lutas políticas ideológicas é berço comum para as crenças campesinas e, segundo, em sua grande maioria as crianças precisam adaptar-se ao seu cotidiano, muitas vezes, abandonando a escola por questões que envolvem a subsistência destas famílias que, não raras vezes, não conseguem garantir o sustento da família necessitando do trabalho de suas crianças. A partir dessa análise, pode-se compreender que essa autonomia é relativa, afinal a criança não escolhe ser do campo, ela simplesmente o é. Assim, ao mesmo tempo que se insere num campo de resistências políticas, contraditoriamente, adaptam-se às condições de vida e de educação frente a ausência de garantia de seus direitos.

¹¹ Transcrevemos as falas dos informantes respeitando sua variante linguística.

A infância campesina, apresenta-se na fala de Daniel que tem apenas cinco anos de idade:

A gente brinca correndo gado! Atrás do boi levando o boi solto pra vaquejada, é assim ele pega o boi, amarra e leva pra vaquejada pra correr. Entendeu? é o bezerro tourinho. É o que a vaca pariu e eu tou botando o bezerro agora no mato, tou correndo todo dia. Davi corre mais eu atrás dele, eu, Davi corre atrás dele e John Lenon. Tia, um dia minha vaca pariu aí quem puxou foi os homens, foi coisinha, foi meu pai e foi... E a vaca pariu um bezerrinho bem novinho, ele mamava na minha mão, e eu dava banho nele. (SANTOS, 2014b).

Ao analisarmos essa vivência do menino, percebemos uma relação com o trabalho na roça, onde as crianças participam desse cotidiano, poderíamos aqui considerar algo que não seria permitido pelas crianças da cidade, onde, com certeza, não seria permitido essa inserção das crianças na vida adulta, entretanto, para a criança aqui evidenciada, esse fato não implicou em constrangimentos sobre a experiência vivida, ao contrário, tudo foi apresentado de maneira transparente e verdadeira. O pequeno Daniel fala da vaquejada¹², como também apresenta sua experiência nesse contato direto com os afazeres do lugar. Elas vivem e experimentam todos os espaços que se constituem em um cotidiano de trabalho e de muitas brincadeiras. Nesse exercício de imaginação, as crianças do campo, diferente do que muitos podem imaginar, através da lida na roça, vivem sua infância. Além disso, há ainda a facilidade do contato entre seus pares, por exemplo, as crianças do campo estão sempre na rua (cidade), na roça, nos trabalhos domésticos que muitas vezes são divididos entre as famílias da comunidade.

As experiências do trabalho na “roça”¹³, o ciclo das estações que vão favorecer ao plantio, como também o contato direto com a natureza e os animais favorecem esse diálogo entre os pares, essa construção da história através da experiência do cotidiano. Assim, faz-se necessário compreender a participação das crianças nessa luta pela terra, juntamente com os adultos, inseridas ativamente na vida da comunidade, são meninos e meninas que se constituem neste processo de formação da cultura do homem do campo em toda sua integralidade. Quando abordamos o tema escola e trabalho com um de nossos entrevistados já adulto, este relata a sua experiência da infância:

[...] Era dividido muito ao mesmo tempo, mas eu queria muito estudar. Mas o serviço que eu trabalhava eu achava bom. Que era

¹² Reunião do gado de uma fazenda, ordinariamente no fim do inverno; costeiro. 2 Ato de procurar e reunir o gado que se acha disperso, nas caatingas, nos campos e nos matos, para apartação, capação, ferra etc. Fonte: <<http://michaelis.uol.com.br/>>

¹³ Expressão utilizada pelas pessoas que residem na área rural com relação ao lugar onde são plantados e colhidos os alimentos.

pastorar criação, esse negócio todo, mas só que trabalhava pensando na escola também, às vezes vinha até meio dia, de meio dia pra tarde ia estudar. Esforçado mesmo, porque era uma coisa que eu queria mesmo. E estudei até a quinta série, eu parei porque eu estudava todo ano até o meio do ano, aí toda vez que entrava no ônibus me dava dor de cabeça pelo barulho, aí eu estudei mais de quatro anos em Lagoa Bonita. (LIMA, 2014).

A experiência de José Lima desvela a negação da infância à geração imediatamente anterior das que hoje encontramos no Assentamento Fortaleza. Sua família, não diferente das atuais, não possuía condições econômicas e necessitava de sua ajuda nos afazeres domésticos e na lida da roça. Não se pretende afirmar aqui que as gerações atuais gozam plenamente de seu direito à infância. Nada seria tão descabido. Apenas queremos demarcar que a história social da infância do campo, no encontro geracional, tem a presença viva de crianças sem infância e de crianças que passam, minimamente, a ter compreensão que sua infância é um direito.

Por outro lado, duas questões aqui deverão ser analisadas com relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças do campo: o trabalho e o transporte. São submetidas a uma jornada para além de suas capacidades físicas e negligenciadas de seus direitos pelo poder público, mas a criança, em sua infância negada, persiste em seu direito até ser derrotada pela incúria política do estado elitista. Esta é a infância das muitas crianças que habitam espaços rurais. Importante observar que o trabalho infantil se configura de geração em geração e são valores que estão intimamente relacionados à cultura campestre, porém a ausência de garantia da escolaridade impele as crianças rurais ao seu abandono.

A escola de uma sala só!

Muitas lutas precisavam ser anunciadas, entre as tantas que se apresentavam nesse contexto da busca incessante pela dignidade humana, eis que surge a necessidade da escola! O Senhor José Correia, liderança do Assentamento, relata-nos seus esforços nessa conquista:

[...] Muito importante, hoje, isso eu vou dizer a senhora, o próprio Deus e o mundo, ia ser feito um colégio aqui, mas igual um que tinha no Augustinho, não sei se já derrubaram o colégio bem pequeno, só de uma sala só, aí quando cheguei aqui que me disseram, eu gosto de perguntar as coisas, e ver! Aí eu disse, rapaz tá ruim, pra Sérgio (era o

prefeito da época), aí eu falei, vou ligar pra ele que eu quero falar com ele, aí eu liguei e falei: prefeito, você tem conhecimento do que está acontecendo no Assentamento Fortaleza, o senhor vai botar o povo contra você? Ele perguntou, como assim? Eu falei, como? Lá embaixo estuda oitenta alunos, um colégio de uma sala só, pega quantos alunos pra estudar, no máximo trinta alunos, não é não? Ele falou: é! Eu disse, se o senhor morasse aqui no Assentamento você ia gostar de seus filhos estudando, uns estudar no colégio novo e outros estudar lá na estribaria de cavalo? Ele disse: não. Eu falei preste atenção no que você está fazendo. Você vai jogar o povo contra você. Isso foi quando estava marcado pra fazer a escola aqui. Aí eles cancelaram a construção da escola de uma sala, não iniciaram a obra, só depois que o prefeito autorizou fazer a escola com duas salas. Aí é como se diz, sempre quando a gente procura... (CORREIA, 2014).

E ela surgiu das mãos daqueles que, assim como José Correia, acreditavam na escola e sua relevância para as crianças. Ao ouvir, nas entrevistas, os testemunhos vivos daqueles que ajudaram a construí-la, percebemos a relevância dessa instituição para quem não teve a oportunidade de estudar. 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? Como construir uma escola com “apenas uma sala de aula”? Apesar de não ter frequentado a escola, suas experiências de vida permitiam-lhe esse olhar, essa sabedoria e inquietação. José Correia tinha consciência e sabedoria suficiente para clamar por seus direitos e pelos direitos das crianças.

Antes da fundação do Assentamento, por aproximadamente dez anos, a escola funcionava em uma pequena casa distante do Assentamento. Dona Genivalda aborda muito bem essa questão explicando as dificuldades enfrentadas na antiga escola:

Pra história deles [das crianças atuais], significou uma dignidade com mais respeito porque lá onde a gente trabalhava era um poirão fazendo ração, ia a poeira pra lá, a gente carregava água na cabeça também da fonte pra abastecer o colégio [...] (SILVA, 2014a).

Com a fundação do Assentamento, o Presidente da Associação dos Moradores Senhor José Correia¹⁴, juntamente com Dona Iolanda Santos e o MST, decidiram por trazer a escola para o Assentamento. Através dos depoimentos nas entrevistas, percebemos as dificuldades que enfrentaram. Dona Genivalda Silva se apresentava como figura relevante nesse processo de implantação da escola e promoveu ações que viabilizassem a implantação da escola no Assentamento. Entre as histórias e seus testemunhos de sua

¹⁴ O Sr. José Correia foi o primeiro Presidente da Associação de Moradores do Assentamento.

fundação, temos uma caminhada¹⁵ que, segundo depoimentos, tinha como principal objetivo, a garantia do direito à escola para as crianças da comunidade:

Nossa história foi longa, de nosso colégio aqui porque quando eu cheguei aqui era, a gente não era já morador, a gente era assentado, aí pra recomendar o colégio aí nós começamos a trabalhar numa casa, assim, numa garagem, aí teve o primeiro professor [...]. Esse colégio aqui, após de lá, aí nós foi uma caminhada pra Aracaju com os alunos, representamos em Aracaju, em Glória eu o professor chamado Gerne, vocês conhecem? [...] eu sei que foi com nós. E foi como nós conseguimos esse colégio e até hoje nós se encontra aqui, então a primeira funcionária que chegou pra trabalhar com as crianças foi eu, hoje já são casados, as meninas já são casadas, os rapazes também já são casados, tudo pai de família e mãe de família, e ainda hoje eu continuo no meu trabalho¹⁶.

Após vários conflitos e embates junto aos órgãos competentes daquele município, iniciou-se a construção da escola, que, segundo dados da Diretora¹⁷, possui entre cinco a seis anos de fundação, “[...] olha, os anos assim, cinco a seis anos¹⁸. Começou em uma sede da fazenda aí depois foi que construiu o prédio da escola” (MOTA, 2014).

Ao analisar as histórias das pessoas que contribuíram para a construção da escola, decidimos por entrevistar os adultos que participaram desse processo. Na época, eram crianças e hoje têm a oportunidade de refletir sobre sua infância nessa relação entre escola e comunidade¹⁹.

Nós fomos de ônibus, aí quando descemos em uma avenida (Aracaju) aí fizemos uma caminhada com um monte de gente. O povo da comunidade, os sem terra, o que a gente queria era a escola, porque antes nós estudava lá numa casa que era da sede aqui embaixo que era a casa velha, foi muito sofrimento, não tinha sala para os alunos estudarem, estudava todo mundo misturado. Aí estudava o bolo junto, aí mudamos pra outro salão que era tipo um mercado, era grande também só que do mesmo jeito, aí depois quando começaram a fazer a escola aí foi melhor né, fizeram duas salas, dividiram os alunos na sala, apesar de que aqui (na escola nova) eu não estudei não. (LIMA, 2014).

¹⁵ Sobre esta “caminhada”, o MST junto aos integrantes da Associação de Moradores da comunidade conseguiram um ônibus, algumas crianças participaram desta ação.

¹⁶ *Ibidem*, *idem*.

¹⁷ A entrevista com diretora da Escola foi realizada na Secretaria Municipal de Educação do Município. A escola do Assentamento Fortaleza está sob a gestão Escola Municipal Deputado Elvaldo Diniz que fica localizada no Povoado Aningas, portanto, a diretora trabalha nessa sede.

¹⁸ Na época da coleta de dados, inquirimos a diretora responsável pela escola e a dirigente da Secretaria de Educação, as quais alegaram não haver documentos oficiais que institucionaliza a escola.

¹⁹ São elas: José Nilton de Lima, 30 anos; Rosineide Guimarães, 22 anos; Jânio Santos da Conceição, 26 anos.

A gente foi, passeamos, foi bom, todo mundo foi. Bom para as crianças porque a escola era lá embaixo, era uma escola mais ou menos, não era um colégio bom, mas dava pra estudar né. O colégio mesmo lá era casa grande, não era colégio mesmo, aí a gente estudou lá (CONCEIÇÃO, 2014).

José Lima e Jânio Conceição expõem o que representa a realidade das escolas rurais, na medida em que revelam a ausência de um mínimo de trato pedagógico com a situação. Vale repetir a expressão: “Aí estudava um bolo junto”.

Retomando a fala de José Correia sobre a construção da escola com uma única sala de aula e toda a sua determinação em exigir uma escola que atendesse à população do Assentamento, reconhecemos que foi uma conquista dos sujeitos do Assentamento que hoje contam com uma escola com duas salas de aula, entretanto, muitos adolescentes precisam estudar nos povoados vizinhos e até mesmo, na sede do município, enfrentando as precárias condições do transporte e da distância dessas escolas.

E, assim, entre as tantas afirmações e lutas dos sujeitos que compõem a história da escola, algumas questões se apresentaram nesse contexto, como, por exemplo, a fala da diretora da escola, representando os argumentos da Secretaria de Educação, afirmando que a questão da estrutura física e do fechamento das escolas do campo se restringem às questões administrativas:

É, alguma turminha, ainda, lá no Assentamento, parece que é duas turmas. Mudou porque antigamente era tudo junto, mudou um pouco. Aningas já é separado cada série tem a sua sala. Agora quando a escola é pequena que não forma turma aí o jeito é juntar, por conta disso, porque houve até escolas, três lá na região de Aningas que fechou por conta do número de alunos que era baixo (MOTA, 2014).

A diretora e certamente o poder público, não alcançam o significado de se manter uma escola pública nos espaços de vida da população do campo. A presente análise não atribui esse estado de coisas às insuficiências subjetivas, mas, ao contrário, à insuficiência objetivamente constituída, uma vez que a lógica do capital pensa num espaço rural na vertente exclusivamente econômica do setor do agronegócio. Portanto, um campo esvaziado de gente, de sociabilidades e desarticulador da economia do pequeno proprietário.

Compreende-se, assim, que, apesar da comunidade do Assentamento Fortaleza conceber a escola como relevante no processo de construção e desenvolvimento político, social e cultural de suas famílias, os adultos e as crianças contam com sérias dificuldades para verem seus direitos garantidos. Nesta perspectiva, a infância do Assentamento insere-se em um contexto de lutas, que envolvem ocupações de terras, dificuldades de

acesso à escola, inserção precoce no mundo do trabalho, enfim, um cotidiano marcado por fortes embates de sua classe social rural sem, contudo, perder uma perspectiva de sua infância tão singular, entre as brincadeiras e suas contribuições no mundo do trabalho. São meninos e meninas do campo que possuem a natureza e a liberdade, *o boi, o coelho, o cavado, a vaquejada, o cachorro, as brincadeiras no mato e a vaca que pariu*.

Os meninos e meninas do Assentamento possuem esse cenário que se distribui nos diversos espaços de suas vidas sem rupturas de tempo e de ação. Daniel (cinco anos) e Natália (seis anos), através de suas concepções infantis, nos falam sobre suas vidas:

Daniel - Gosto de pular corda, jogar corda, a gente pega a coberta e bota no mato, dorme, aí brinca dentro do mato com os brinquedos. Brinca correndo gado! Atrás do boi levando o boi solto pra vaquejada.
Natália - É assim ele pega o boi, amarra e leva pra vaquejada pra correr. Entendeu?

Daniel- É o bezerro tourinho. É o que a vaca pariu e eu estou botando o bezerro agora no mato, correndo todo dia. Davi corre mais eu atrás dele, eu Davi corre atrás dele, John Lenon. Tia, um dia minha vaca pariu aí quem puxou foi os homens, foi coisinha, foi meu pai e foi (esqueceu o nome) ... E a vaca pariu um bezerrinho bem novinho, ele mamava na minha mão, e eu dava banho nele...

Natália- Não, Daniel! Em vaca não dá banho não!!

Daniel- Era um bezerro que eu dava, no boinho.

Natália- Não dá não, só dá sabe em que? Em cachorro!

Daniel- Em cavalo, tem escova de dá banho no cavalo.

Natália- Coelho pode dá banho, e que mais...

Daniel- Botar água nos pés de planta, e botar água quando tá morrendo, botar água na caixa, aí pai comprou um caixa de molhar as plantas, não, as caixas é pra nós tomar banho. Pai pega do rio, a gente toma banho no rio. (SANTOS, 2014b e SILVA, 2014b).

A história do cotidiano das crianças se configura nessa relação de identidade com os elementos que constituem os espaços e os seres camponeses. Nessas experiências, elas se apropriam dos conhecimentos e, junto aos seus pares, constituem a sua história. Ao ouvir Daniel e seu “boinho” e a história da “vaca que pariu”, podemos sentir toda sua relação e identidade da vida infância camponesa. Sobre o trabalho das crianças na comunidade, ao entrevistar Daniel, percebemos um certo constrangimento da criança em não querer falar sobre a sua atividade junto ao seu pai:

Natália - Vai tirar o que, né, Daniel, vai pegar mato, né? Ele vai pegar milho.

Daniel - Cortar milho para as vacas, eu sozinho mais pai.

Natália - não, mas você leva num saco.

Daniel - Não!!! (Muito bravo)

Natália - (insiste em sua afirmação) É sim.

Daniel - É palha de milho que eu vou levar para as vacas todo dia!²⁰

²⁰ Ibidem, idem

O menino Daniel apenas sorria e falava de suas brincadeiras, nem de longe é uma criança infeliz. Cabe ressaltar que, por questões éticas, buscou-se evitar envolvimento na discussão do trabalho infantil no âmbito da família. Durante a aproximação com as crianças do Assentamento, por diversas vezes, precisou-se, de certa forma, criar distanciamento dessas questões.

Quando perguntada sobre suas contribuições domésticas em casa, Natália dá o depoimento seguinte:

Eu passo pano na casa, às vezes eu venho pro colégio ajudar minha vó, trago café pra ela, encho o filtro, às vezes eu passo o pano aqui, depois passo na sala. Aqui foi legal num outro dia, não tinha o dever, tinha geladinho, a gente bagunçou tudo, os meninos botava uns negócios em nós, aí nós ganhava pirulito, tinha Chiquinha da novela (SILVA, 2014b).

Percebe-se que as crianças ajudam nos afazeres domésticos em casa e na escola e brincam e interagem através de seus pares. Frigotto (2009) faz a seguinte afirmação sobre o trabalho enquanto princípio educativo:

Assim, quando as crianças participam de pequenas tarefas do dia a dia e têm seu tempo lúdico e de escola garantidos, nada tem a ver com exploração do trabalho infantil. Explorados, não por vontade dos pais mas por condição de vida, eram na condição de colonos ou quando trabalhavam como meeiros ou assalariados (FRIGOTTO, 2009, p. 189).

Essas crianças não estão sendo exploradas, na medida em que o trabalho surge como parte integrante e fundamental de toda a família. Eles não possuem empregados, a condição financeira não o permite. Assim, homens, mulheres e crianças estão envolvidos no universo do trabalho, que se faz indispensável no processo de desenvolvimento da vida campesina. Vale aqui destacar que, diferentemente do que ocorreu na infância dos adultos, algumas famílias entendem que as crianças precisam antes de tudo estudar, como falou uma das mães entrevistadas:

Tem muitos pais que não deixam os alunos estudar porque eles vão ajudar os pais na roça aí não vão estudar, vão é trabalhar, aí muitos filhos não aprendem quase nada. Aí é ruim pro filho dele que não aprende nada, os meus filhos em primeiro lugar em mando eles vim pra escola. Aí depois quando ele quiser ir pra roça com o pai ele vai. Mas estudar primeiro. Está em primeiro lugar pra ele, pra quando crescer ele saber das coisas e pegar um emprego (SANTOS, 2014c).

A fala dessa mãe informa que não são todos os pais que entendem a escola como relevante para os seus filhos, entretanto, durante as entrevistas realizadas com as famílias, percebi que existe uma grande maioria que acredita e confia na escola, ficando o trabalho como uma contribuição ocasional.

A escola é um espaço que se configura nesse campo de lutas aqui evidenciado, surge como uma conquista da comunidade, onde as famílias compreendem que ela precisa existir, e, embora não se tenha funcionários suficientes para desenvolver as atividades básicas, ela existe e é um espaço que representa “uma vida melhor para as crianças aqui do Assentamento” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora, que estava com as crianças no primeiro semestre/2014, período que iniciamos a pesquisa na comunidade, embora não possuísse uma formação em Pedagogia, tentava desenvolver atividades lúdicas através de jogos e brincadeiras. Uma antiga professora²¹ era representada pelas crianças de maneira confusa e saudosa:

Daniel: Tem uma mulher que gosta d’eu!

Natália: Era ela que gostava de você, era Regina!

Daniel: Era tu que estudava (ele quis dizer ensinava) naquela escola aqui, era? (se refere a uma professora que ficou poucos dias com eles)

Daniel: Não, é essa não, é outra.

Natália: Ela tinha esse tamanco? (Aponta para minha sandália)

Daniel: Acho que era.

Natália: Então era Regina.

Daniel: Aí, a professora já tava na hora de ir pra casa, aí, eu vi ela na sala dos meninos

Natália: Aí, você foi lá dentro e deu um abraço nela.

Daniel: Foi, ela pegou no meu braço (fica muito pensativo e muda de assunto). (SANTOS, 2014b e SILVA, 2014b).

Daniel falava com afeto dessa professora que ficou pouco tempo na escola, a menina Natália não conseguia lembrar muito bem devido às repentinas mudanças de professoras que assumem o ensino naquela escola. Com relação à professora que acompanhava as crianças no início da pesquisa (2014), é preciso considerar que sua formação é em Licenciatura de História e, ainda assim, assumiu a sala de aula de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma das salas de aula estavam matriculadas 24 crianças em idade entre quatro e doze anos de idade. Sobre o cotidiano da professora na escola, ela fez o seguinte comentário: “É muito difícil, fico aqui pela manhã e à tarde vou pra Aningas, ficamos aqui sozinhas” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014). A professora

²¹ Devido às dificuldades de acesso à escola do Assentamento, existe uma constante mudança de professores na instituição escolar.

está falando de uma jornada dupla de trabalho nas duas escolas e da ausência de apoio pedagógico e institucional devido ao isolamento em que a escola do Assentamento se encontra.

A prefeitura dispõe de um transporte para estes profissionais que trabalham na zona rural, entretanto, as professoras²² reclamam das dificuldades com relação às estradas e ao calor insuportável nas salas de aula “esta escola é muito distante, estou pensando em não retornar próximo ano” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, buscamos localizá-lo na escola situada no Povoado Aningas, mas tal documento não me foi apresentado. Por meio de contato com a Secretaria de Educação, a fim de ter as fontes documentais sobre sua fundação, seus primeiros alunos, professores e data de fundação, a Secretaria informou que esses dados não foram localizados. A invisibilidade não só da infância como também da escola do campo que a incúria burocrática, não raramente, faz desaparecer.

Sobre as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, foram observadas algumas atividades em folha e no quadro, alguns desenhos das crianças estavam fixados na parede da sala de aula. Outra questão a ser observada tem a ver com o material que era utilizado, não contextualizando as crianças do campo e seus saberes e fazeres, exercícios que, muitas vezes, distanciavam-se da realidade das crianças, que em sua grande maioria, estavam com dificuldades em responder tais atividades.

Ao falar com a professora sobre uma proposta pedagógica que reconheça a vida campesina, amplamente discutida nos documentos do MST, temos a seguinte observação, “não tenho conhecimento, utilizo as atividades que constam nos livros que a escola utiliza através de meu planejamento” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Temos aqui a necessidade de uma reflexão sobre a escola e a comunidade nessa relação de pertencimento à comunidade tradicional. Nessa perspectiva, percebe-se que os Movimentos Sociais da comunidade pensaram a relevância da escola, entretanto, ainda não avançaram na discussão sobre uma educação da infância do e no campo através de uma prática pedagógica que reconheça a vida campesina.

Considerações finais

²² As duas professoras que trabalham no Assentamento em salas multisseriadas.

Os resultados apresentam, através da fala dos adultos, que a luta pela terra implica na luta pela educação escolar. Ambas ocorrem em um único movimento pelo direito de serem uma comunidade do campo.

Demonstra também que estes adultos foram crianças privadas de suas infâncias, dado ao fato de terem que trabalhar com seus pais na lida com a terra sem poupar suas poucas forças infantis que os impelia a abandonar a escola. Já na fala das crianças atuais, a brincadeira e o trabalho acontecem num todo complexo, elas trabalham, mas com sentido de aprender a vida na roça sem, contudo, deixar de brincar e ir à escola. Aliás, suas brincadeiras são dar banho em animal, tocar o gado, recolher frutos verdes para fazer bonecos de brinquedo. Assim, a infância campesina se constitui com brinquedos da natureza, brincadeiras como roda, pega-pega, esconde-esconde e, também, na própria lida no campo o que, para a criançada, é momento de brincar também. Para os pais e as crianças da comunidade pesquisada, o trabalho se configura como elemento relevante na relação entre as brincadeiras e o tempo do trabalho.

Enquanto a escola, em sua capacidade física e pedagógica, é o resultado inconsequente das descontinuidades da implantação das políticas públicas voltadas para o campo, acrescidas de um olhar viciado da pedagogia urbanocêntrica, as quais só conseguem enxergar nas condições da vida no campo, o lugar do atraso e do sem futuro. A entrevista com a Diretora da Escola afirma esse abandono, apesar da luta pela constituição da escola pela comunidade, a mesma afirma que “[...] bem o coordenador visita a escola de lá e a gente sempre está acompanhando a Escola de Fortaleza também, porque pela distância não é, aí a gente dá uma ajuda lá” (MOTA, 55 anos)

Desse modo, através dessa “ajuda” aqui evidenciada pela diretora da escola percebe-se que não resta à prática educativa outra alternativa de formação, senão os repetidos exercícios ritualizados da escolarização sem significado e contextualização para a população de crianças do campo.

Por fim, esta pesquisa demonstrou a força e a luta da comunidade na garantia do direito à educação e à moradia. Quanto à escola, ficou evidente sua relevância para a educação das crianças, a luta pela sua constituição se apresentou na fala dos homens e mulheres, os quais não mediram esforços para a construção da unidade escolar no Assentamento, mas, nem por isso, podem se afastar de suas lutas. Há muito o que avançar na conquista de uma escola do e no campo que, como já dissemos, seja orgânica aos modos de vida dos grupos sociais do campo.

Notas

Entrevistas

- CONCEIÇÃO, J. S. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014.
- CORREIA, J. B. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014.
- LIMA, J. N. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014.
- MOTA, M. J. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014.
- SANTOS, S. G. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014a.
- SANTOS, D. G. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014b.
- SANTOS, L. G. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014c.
- SILVA, G. S. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014a.
- SILVA, N. B. Entrevista concedida a Elis Regina Nunes Mota Araújo. *Assentamento Fortaleza / Nossa Senhora da Glória-SE*. Novembro, 2014b.

Diário de Campo

Diário de Campo. *Relatos de Pesquisa*. Nossa Senhora da Glória-SE/2014.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed.; Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.
- BLOCH, M. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. *Decreto Nº 6040*, de 07 de fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015.
- CALDART, R. S. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. In *Educação do campo, semiárido, agroecologia, trabalho e Projeto Político Pedagógico*, Santa Maria da Boa Vista – PE, 2010.
- 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.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

O COTIDIANO DA INFÂNCIA E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA E NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
BRETAS, S. A.; ARAUJO, E. R. N.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Editora Paz e Terra S/A: Rio de Janeiro, 1970.

MARTINS, L. G. *Diálogos sobre a história social da criança como sujeito de direitos pelo estatuto da criança e do adolescente*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória- ES, 1990.

PETRAS, J. *As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina*. In *Lutas Sociais*, nº 2, São Paulo, junho de 1997.

ROCHA, E. N. N., GONÇALVES, J. W. S., SANTOS, T. M. D. (orgs.). *Educação Infantil do campo: semeando direitos, colhendo cidadania*. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

SANTOS, M. *Educação do campo uma política em construção: Desafios para Sergipe e para o Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristovão-SE, 2013.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos de Criança: Editora Bezerra, 1997.

SILVA, A. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

Submetido em 20/09/2016

Aprovado em 28/11/2018

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)